

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO MACHADO RUZA

**TRABALHO E SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA
UNESP: O SENTIDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO E
PRAZER**

SÃO CARLOS - SP

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO MACHADO RUZA

**TRABALHO E SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA
UNESP: O SENTIDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO E
PRAZER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte do requisito para obtenção do grau de doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

**SÃO CARLOS - SP
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Fabio Machado Ruza, realizada em 22/02/2017:

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Regina Cangiani Fabbro
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Evaldo Piolli
UNICAMP

Profa. Dra. Selma Borghi Venco
UNICAMP

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos ensinamentos, oportunidades e desafios;

Aos professores que se dispuseram a participar desta pesquisa e aos programas de pós-graduação pesquisados que autorizaram a sua realização;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva, por quem tenho grande carinho e amizade. Seus ensinamentos e sua dedicada orientação foram fundamentais para esta tese;

Aos professores que gentilmente contribuíram com o caminhar desta pesquisa, nos exames de qualificação e de defesa do doutorado;

Aos pesquisadores do Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (UNICAMP) e da Rede Universitas/Br. As discussões desenvolvidas nestes espaços foram fundamentais para o amadurecimento desta investigação;

À minha esposa Giovana, seu amor e apoio diuturnos foram imprescindíveis para concluir este desafio;

Aos meus pais Euripides e Nilva, e ao meu irmão Eduardo, pela compreensão de minhas ausências ao longo destes anos e pelo apoio. Agradecimento este que se estende a todos os familiares e amigos;

À minha cunhada Juliana e aos amigos Alice, Gabriela e Thiago pelas contribuições para esta tese;

Aos amigos do doutorado, pela amizade e ricas discussões;

À UFSCar, em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela importante oportunidade formativa;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo importante financiamento disponibilizado, por meio da bolsa de doutorado (Processo nº 2013/14178-6).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar o trabalho e a subjetividade do professor que atua na pós-graduação da UNESP, abrangendo as relações entre sofrimento e prazer, adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva e as possibilidades e impedimentos de construção de sentido no trabalho. Neste percurso investigativo, examinamos a realidade de dois programas de pós-graduação da área de humanidades que possuem elevada *performance* acadêmica. Os pressupostos teóricos fundamentam-se nas contribuições da Psicodinâmica e do Trabalho e Psicossociologia, às quais se articularam as interlocuções de pesquisadores cujo foco de análise abrange o trabalho, a subjetividade e a saúde do professor universitário. A pesquisa ancorou-se preliminarmente na análise de documentos da UNESP, da pós-graduação e da educação superior brasileira, compostos por legislações, publicações, portarias e análises estatísticas. Em seguida, aplicou-se questionário, dotado de questões objetivas e dissertativas, a uma amostra de 36 professores. Por fim, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas com professores. Com a triangulação dos dados, algumas categorias orientadoras de análise foram criadas: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer no ofício docente; a adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva; a dinâmica do coletivo de trabalho e do reconhecimento; e a intensificação e precariedade do trabalho. Aponta-se que o trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação se inscrevem em determinado contexto político-econômico configurado pela predominância da esfera financeira de acumulação capitalista (mundialização do capital) e pela conformação da Reforma do Aparelho de Estado às diretrizes neoliberais. Neste cenário, efetuaram-se profundas reformas no papel a ser desenvolvido pela universidade, transformando-a em uma instituição gerencial, produtivista e mercantilizada. Práticas de racionalização dos recursos humanos e a propagação da ideologia da excelência acadêmica se fazem presentes no universo da educação, dentre eles, na UNESP, denegrindo as condições de trabalho face sua intensificação. A dinâmica do reconhecimento – fator importante para obtenção do prazer no trabalho –, se fragiliza devido aos conflitos, a individualização das relações e a competitividade entre os pares. Ainda assim, a especificidade do ofício docente propicia a existência de ecos de reconhecimento autêntico em meio ao coletivo esgarçado. O prazer e sofrimento se revelam para além de sua aparente perspectiva dicotômica entre potencial prazeroso ou desprazeroso nas atividades, respectivamente, de construção/transmissão do conhecimento científico e de cunho burocrático/administrativo. Apontamos para um intrincado movimento dialético e contraditório do processo de construção de sentido no trabalho e das relações entre sofrimento e prazer. Indicam-se vivências de sofrimento convivendo com as de prazer, bem como, as limitando, mas não as suprimindo. Tem-se, ainda, que acompanhado de um sofrimento patogênico decorrente das pressões, sobrecarga e crises de sentido, encontram-se formas de prazer narcísico e fetichizado em vista da malversação da dinâmica do reconhecimento. No entanto, isto não elimina alternativas exitosas de sofrimento criativo e de sublimação no trabalho, decorrentes das irredutíveis e inalienáveis dimensões intelectuais e criativas do ofício, dos ecos de reconhecimento autêntico e do sentido ético-político. Conclui-se que várias são as possibilidades apresentadas à subjetividade do professor da pós-graduação, perscrutadas no complexo interjogo dialético e contraditório do par sofrimento e prazer e nos limites e possibilidades de construção de sentido.

Palavras-chave: Educação Superior; Trabalho do Professor; Manipulação da Subjetividade; Sofrimento e Prazer; Reconhecimento no Trabalho.

ABSTRACT

This research aims to analyze the work and subjectivity of the professor that works at the postgraduate program of UNESP, comprising the relationships between distress and delight, compliance and strangeness regarding the productive sociability and the possibilities and hindrances of the construction of meaning at work. In this investigative path, we examine the reality of two postgraduate programs, from the humanities area that have high academic performance. The theoretical assumptions are based on the contribution of the Psychodynamics of Work and Psychosociology, to which the interaction of researchers whose focus of analysis comprises the work, the subjectivity and the health of the university professor are related. The research anchors, at first, in the analysis of documents of UNESP, from the Brazilian postgraduate and the higher education, composed by laws, publications, ministerial orders and statistical analysis. Following that, questionnaires were conducted, composed by objective and essay questions, to a sample of 36 professors. Finally, 10 semi-structured interviews with professors were carried out. With data triangulation, some analysis guiding categories were created: the meaning of work and the relationships between distress and delight in the teaching office; compliance and strangeness regarding the productive sociability; the dynamics of the union of work and recognition; and work intensification and deterioration of work conditions. It points out that the work and subjectivity of the postgraduate professor are inserted in a political and economic context configured by the predominance of the financial sphere of capitalist accumulation (capital globalization) and by the conformation of the Reform of the State Apparatus to the neo-liberal guidelines. In this scenario, deep reforms were made in the role to be played by the university, transforming it in a managerial institution, productivity-focused and mercantiled. Practices of Human Resources Rationalization and the dissemination of the ideology of academic excellence are present in the education sector, among them, at UNESP, deteriorating work conditions due to its intensification. The dynamics of recognition – important factor to the delight at work -, is undermined due to the conflicts, individualization of relationships and competitiveness among pairs. Still, the particularity of the teaching office provides the existence of authentic recognition echoes among the shredded union. Delight and distress are revealed over and above its apparent dichotomous perspective between delightful or distressful potential in activities, respectively, of construction and transfer of scientific knowledge and of bureaucratic and administrative nature. It points to an intricate dialectic and contradictory movement of the process of construction of meaning at work and of the relationships between distress and delight. The research indicates distress experiences coexisting with delightful ones, as well as limiting, but not suppressing, them. Also, following a pathogenic distress resulting from pressures, overload and meaning senses there are narcissistic and fetish delight forms due to the malpractice of the recognition dynamics. However, it does not remove successful creative distress and sublimation at work alternatives, resulting from the unyielding and unalienable intellectual and creative office dimensions, of the authentic recognition echoes and of the ethical and political meaning. The conclusion is that there are various possibilities presented to the subjectivity of the postgraduate professor, peered in the complex dialectic and contradictory interplay of the pair distress-delight, and in the limits and possibilities of the construction of meaning.

Keywords: Higher Education; Professor Work; Subjectivity Manipulation; Distress and Delight; Recognition at Work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das instituições de educação superior por categoria administrativa, período de 1985-2013	59
Gráfico 2 – Evolução das matrículas na educação superior por categoria administrativa, período de 1985-2013	60
Gráfico 3 – Evolução de matrículas e programas de pós-graduação no Brasil, período de 1998-2014.....	70
Gráfico 4 – Evolução das funções docentes por categoria administrativa, período de 1985-2013	73
Gráfico 5 – Evolução da relação aluno por professor por categoria administrativa, período de 1985-2013.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de investimentos em P&D por setor institucional, período de 2000-2011	50
Tabela 2 - Evolução dos cursos e alunos de graduação e pós-graduação da UNESP, período de 1992-2015	85
Tabela 3 - Histórico dos conceitos CAPES dos programas de pós-graduação da UNESP, período de 1996-2012	90
Tabela 4 - Evolução das publicações acadêmico-científicas na UNESP, período de 2011-2015	95
Tabela 5 - Evolução dos docentes e técnicos administrativos, e, a concentração aluno/professor e aluno/técnicos administrativos da UNESP, período de 1992-2015	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADUNESP	Associação Nacional dos Docentes da UNESP
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
C&T	Ciência e Tecnologia
CADE	Conselho de Administração e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRH/PRAD	Coordenadoria De Recursos Humanos/ Pró-Reitoria de Administração
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades do Estado de São Paulo
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas / CAPES
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IFETS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC - Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RDIDP	Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior
RTC	Regime de Turno Completo
RTP	Regime de Turno Parcial
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STF	Supremo Tribunal Federal
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. AS ORIGENS DA RECONFIGURAÇÃO PRODUTIVA NA UNIVERSIDADE.....	30
2.1 “Tempos modernos”: do apogeu à crise do Estado de Bem-Estar Social e dos modos de produção fordista-taylorista	30
2.2 “Tempos pós-modernos”: a mundialização do capital e a reestruturação nas formas de produção e gestão do trabalho.....	36
3. A RECONFIGURAÇÃO PRODUTIVA NA UNIVERSIDADE	46
3.1 Aproximação entre a universidade e o capital financeiro-industrial	47
3.2 As faces da expansão da educação superior: ampliação do acesso e desenvolvimento institucional x o processo de intensificação e precariedade das condições de trabalho ...	57
4. A UNESP: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIEDADE DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO	79
4.1 A UNESP e sua história	79
4.2 A UNESP em foco: relações entre desenvolvimento institucional, intensificação e precariedade das condições de trabalho.....	84
5. TRABALHO E SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: algumas interlocuções teóricas	112
5.1 As tessituras da manipulação da subjetividade na universidade.....	113
5.2 As dinâmicas do trabalho docente na universidade	123
6. ENTRE AGRURAS E DELEITES: O SENTIDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO E PRAZER NO OFÍCIO DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP.....	130
6.1 Quem são os professores da pós-graduação da UNESP?.....	131
6.2 A ponta do iceberg: aparente dicotomia entre fazeres prazerosos e os não prazerosos no ofício do professor da pós-graduação da UNESP.....	137
6.3 O ofício do professor da pós-graduação da UNESP: as relações dialéticas e contraditórias entre sofrimento-prazer e as (im)possibilidades de construção de sentido no trabalho	141
6.3.1 A dimensão intelectual e criativa nas atividades do magistério superior: possibilidades de prazer e sentido no trabalho	142

6.3.2 A dimensão ético-política nas atividades do magistério superior: possibilidades de prazer e sentido no trabalho.....	147
6.3.3 O reconhecimento nas atividades do magistério superior: possibilidades de prazer e sentido no trabalho	153
6.3.4 A fraude do reconhecimento no magistério superior: o prazer narcísico e fetichizado	157
6.3.5 Os constrangimentos institucionais no magistério superior: o sofrimento patogênico e as limitações para o prazer e sentido no trabalho	160
6.3.6 O trabalho burocrático e administrativo: possibilidades contraditórias de prazer e sentido envoltas nos fazeres potencialmente desprazerosos	171
6.3.7 A síntese da psicodinâmica do ofício docente: o interjogo dialético e contraditório no par sofrimento-prazer e sua relação com as reduzidas e irreduzíveis possibilidades de construção de sentido no trabalho	178
7. ADESÃO E ESTRANHAMENTO EM RELAÇÃO À SOCIABILIDADE PRODUTIVA	185
7.1 As tessituras da manipulação da subjetividade docente	186
7.1.1 A universidade como sistemas de mediações na conformação da sedução institucional	188
7.1.2 A “máquina” de prazer e angústia na universidade: tessituras do liame indivíduo-instituição	197
7.2 A adesão e o estranhamento em relação à sociabilidade produtiva: desvelando o papel dos mecanismos e estratégias defensivas no trabalho	211
7.2.1 As estratégias de defesa adaptativas arroladas no e pelo trabalho na universidade	236
8. A DINÂMICA DO COLETIVO DE TRABALHO E DO RECONHECIMENTO ...	246
8.1 A universidade como máquina de egos, competições e conflitos: ações desagregadoras do coletivo de trabalho	247
8.2 O trabalho coletivo e pró-coletivo na universidade: interfaces entre fragilização, instrumentalização e sua dimensão inalienável	264
8.3 As dinâmicas do reconhecimento na universidade: limites e potencialidades	274
8.3.1 O reconhecimento do trabalho docente: entre impasses e a dimensão inalienável do fazer acadêmico.....	275
8.3.2 O reconhecimento do trabalho pelos alunos: limites e potencialidades prazerosas e agregadoras de sentido no trabalho	283
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	291

REFERÊNCIAS	297
APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	313
APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	315
APÊNDICE C – MODELO DO ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	319
APÊNDICE D – SINTESE DAS ENTREVISTAS	321

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema o trabalho e a subjetividade do professor que atua na pós-graduação brasileira, abarcando a investigação da psicodinâmica dos processos de prazer, sofrimento e sentido no trabalho, estando eles envolvidos nas teias de sedução institucional. Neste percurso, analisamos os professores de dois programas de pós-graduação de excelência acadêmica na área de humanidades da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

O interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa reflete o desejo de prosseguir com reflexões críticas sobre as transformações no mundo do trabalho e na educação superior brasileira. Tal desejo se originou com a participação em uma pesquisa de iniciação científica, durante a graduação em História na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sob a orientação da professora Glícia Salviano Gripp. Na época, investigamos as práticas do docente universitário.

O ingresso no mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) ocorreu sob as orientações das professoras Santuza Amorim da Silva e Karla Cunha Pádua. Nesta etapa, investigamos o processo de construção das identidades profissionais do professor de uma universidade estadual mineira. Ouvir e analisar a trajetória dos professores, os relatos sobre as satisfações e insatisfações profissionais e os dilemas decorrentes da precariedade das condições de trabalho, reforçaram o interesse em aprimorar os estudos sobre o trabalho e suas múltiplas interfaces.

Concluída a pesquisa, dela se desdobrou o interesse em investigar, no doutorado, outro perfil de universidade estadual e de corpo docente que possuísse as dimensões da pesquisa e da pós-graduação como projetos institucionais. Nesta época, ocorreu a aproximação ao professor Eduardo Pinto e Silva, em participação em disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesta se apresentou novo e instigante universo de análise referenciado pelas contribuições da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicossociologia. Desse feito, sob a dedicada orientação deste professor, trilhamos o desafio aqui materializado de investigar as múltiplas tessituras envoltas no trabalho e na subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP.

A universidade, sendo uma instituição social, está envolta em profundas transformações políticas, econômicas e institucionais. As últimas décadas caracterizam-se por agudas transformações na organização da sociedade. A era da mundialização do capital,

marcada pelo predomínio do capital financeiro sob os de origem produtiva e comercial (CHESNAIS, 1996), impõe transformações no mundo do trabalho. A ideia da flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados e das formas de contratação passa a assumir centralidade ímpar com a reestruturação produtiva, a qual imprime novas formas de expropriação dos trabalhadores com a finalidade de se reduzir custos e aumentar a lucratividade (HARVEY, 1992).

Ascendendo nova modalidade de acumulação de capital, em oposição ao binômio fordismo-taylorismo e ao Estado de Bem-Estar Social, os países, ao seguirem as diretrizes neoliberais definidas pelo Consenso de Washington, desempenharam papel fulcral para a consolidação do atual ordenamento político-econômico global. Desta forma, os Estados Nacionais passaram a subtraírem suas barreiras jurídicas, institucionais e econômicas para facilitar o livre trânsito de capitais, articulando a aprovações de leis que fornecem isenção fiscal, flexibilização das leis ambientais e trabalhistas, dentre outras ações que visam atração de investimentos (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1992; PAULANI, 2008).

Dentro deste contexto, o ensino superior no Brasil tem sofrido uma série de consequências. A vitória de uma racionalidade inclinada a estender o *ethos* econômico às todas esferas da atividade humana implica no distanciamento do comprometimento integral da universidade com o bem público e o avanço desinteressado da ciência. O conhecimento e a tecnologia tornam-se imprescindíveis para aceleração dos fluxos dos capitais interdependentes, para descentralização dos complexos industriais e para produção de bens e serviços de elevado valor agregado (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1992). Nesse sentido, torna-se vital ao processo de reprodução global do capital a necessidade dos países, como o Brasil, investirem maciçamente em ciência e tecnologia, aproximando, conseqüentemente, a universidade pública e setor produtivo (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Neste processo, intensifica-se a assunção de práticas empresariais de gestão no cerne da instituição universitária. O ideário gerencial, atinente aos valores da reestruturação produtiva e do ideário neoliberal, apresenta-se de forma mediatizada na universidade. Sob o primado da redução do homem à condição de recurso humano, abre-se possibilidades para o trabalho e a subjetividade docente serem gerenciados, sob a prerrogativa de um suposto ganho de eficiência e eficácia.

A racionalização dos recursos financeiros e humanos da universidade são uma delas. Ao se argumentar pela necessidade de auferir maior eficiência e eficácia nos serviços públicos, o paradigma gerencial empreende ações de redução de custos por meio de suposta

justificativa de que se estaria aproveitando de forma mais eficaz os recursos existentes. A quantofrenia (doença da medida), como mostra Gaulejac (2007), e sua busca em traduzir fenômenos sociais e humanos em mera linguagem matemática auxiliam na racionalização dos recursos e na manipulação da subjetividade¹ – argumento a ser desenvolvido em seguida. Os instrumentos de mensuração, neste sentido, fornecem resultados e indicadores que legitimam o modelo de gestão em voga, embora sua compreensão do real acabe reduzida a uma caricatura, de forma a não contribuir necessariamente para maior qualidade dos serviços prestados.

O poder gerencial atua, ainda, no sentido de reconstruir “produtivamente” as práticas universitárias, mediante técnicas de regulação do trabalho e de gestão da subjetividade que levam a construção de vínculos de pertencimento subjetivo no trabalho por meio da procura pelo docente de uma satisfação narcísica e agressiva (PAGÈS et al., 1990; AUBERT; GAULEJAC, 1991), favorecendo a institucionalização das ideologias da excelência acadêmica, bem ao espírito da apregoada sociabilidade produtiva e da constante busca pela matematização do trabalho vivo. Esta elevada *performance* acadêmica apresenta significativa conformação com os critérios do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação empreendido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelas políticas de financiamentos à pesquisa e pelos mecanismos de avaliação institucional. As universidades estaduais paulistas, nesse sentido, são paradigmáticas, pois, como veremos, sob a prerrogativa de uma gestão centrada na normatização e punição, condicionam o regime de trabalho docente de forma a discipliná-lo a critérios de desempenho acadêmico, que procuramos, nesta tese, problematizar para além de uma justificativa palatável senão simplista.

O trabalho e a subjetividade do professor envolvem mediações econômicas, políticas e institucionais. A complexidade e o estreito encadeamento destas dimensões requerem um largo campo de perspectivas teóricas. As transformações políticas, econômicas e do mundo do trabalho são compreendidas pelas contribuições de Alves (2011), Chesnais (1996), Paulani (2008), Harvey (1992), Heloani (1996), dentre outros. Já a análise das transformações a que

¹ Adotamos nesta pesquisa, preferencialmente, o termo manipulação da subjetividade. Cunhado por Heloani (2003), tendo por base as contribuições da Psicossociologia do Trabalho, ele se refere aos processos de gestão da subjetividade empreendidos pelo sistema de dominação organizacional. Esta terminologia, assim como outras como a “captura” da subjetividade (ALVES, 2011) e a mobilização da subjetividade (GAULEJAC, 2007) são utilizadas, normalmente, para se referir aos processos de sedução que visam garantir uma disposição afetiva do profissional a cooperar com os interesses organizacionais. Nossa opção pelo termo manipulação da subjetividade se dá, pois compreendemos que ele permite definir melhor a manobra utilizada pela organização para fraudar a percepção da realidade do trabalhador e, conseqüentemente de sua subjetividade. Cremos, ainda, que ele ilustra melhor as possibilidades de haver fissuras nesta sedução, se comparado aos outros termos.

estão envoltas a instituição universitária, a qual abrange tanto a reformulação de seu papel social e de suas práticas, quanto as tessituras envoltas ao trabalho, a subjetividade e a saúde do professor universitário, recorreremos às contribuições de vasta literatura, aqui sintetizadas por meio de alguns interlocutores (BERNARDO, 2014; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; BORSOI; PEREIRA, 2013; BOSI, 2007; MANCEBO, 2007; SILVA, 2013a; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

A Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990), por sua vez, nos fornece um instrumental para analisar as formas de manipulação da subjetividade às injunções e aos valores institucionais. Estes se apresentam mediante o estabelecimento de um pacto narcísico em que se cria uma estreita ligação (*attachment*) entre o ideal de ego do professor e os ideais que são construídos pela instituição universitária. O docente vem a projetar seus ideais narcísicos na imagem de onipotência de sua carreira e instituição, ao passo que introjeta as normas (elevada produtividade acadêmica, a internacionalização etc.) e os valores (excelência, sucesso e produtividade) institucionais como sendo seus. Mediações de natureza econômica, política, ideológica e psicológica antecipam-se aos conflitos e reforçam o pacto narcísico criado entre o indivíduo e a instituição.

Como perscruta Silva (2013a), veremos que se forja no professor a busca por uma espécie de prazer agressivo por reconhecimento, efetivado nas possibilidades de progressão de carreira e de ascensão na hierarquia acadêmica. O docente, ainda que esteja obtendo certo tipo agressivo de prazer, acaba participando de um processo de expropriação de si que o leva ao sofrimento e a prejuízos em seu bem-estar.

Esta sedução institucional tem ocasionado uma série de problemas aos professores, conforme reportado pela literatura (BERNARDO, 2014; MANCEBO, 2007; SILVA, 2013a), a saber: a busca em se superar no trabalho, responsabilizar-se em demasia pelos desempenhos, sobrecarregar-se, adentrar em uma rotina de trabalho estressante e geradora de adoecimentos, privilegiar o trabalho em detrimento do convívio familiar e social e criar um ambiente de trabalho com marcas individualistas e de competição. E no qual, com base na Clínica da Atividade (CLOT, 2010), em Dejours (2011a) e Silva (2015b), se percebe certa fragilização do coletivo de trabalho e da dinâmica do reconhecimento.

As injunções institucionais paradoxais participam de forma ativa do cotidiano do trabalho. Porém, como nos mostra a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2011a; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011), o trabalho real não é meramente redutível às prescrições

e às práticas de gestão da subjetividade. Neste sentido, uma série de conceitos desvelados como, a canalização das energias pulsionais, a ressonância simbólica, a mobilização da inteligência astuciosa e a psicodinâmica do reconhecimento, entram em ação, nos permitindo a real complexidade que toca o trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação. Neste interjogo dialético, participam os mecanismos de manipulação da subjetividade, as prescrições, as limitações institucionais, as quais têm ocasionado uma série de dificuldades para a plena efetivação do prazer no trabalho. Múltiplas configurações do prazer, do sofrimento, de possibilidades e limitações de construção de sentido no trabalho se desvelam de forma dialética e contraditória.

Com base nesta breve contextualização de ideias, nosso percurso investigativo possui como problemática de investigação as relações entre sofrimento e prazer, adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva e às possibilidades e impedimentos de construção de sentido no trabalho do professor da pós-graduação da UNESP. Desta feita, alguns questionamentos clarificam nosso objeto de análise:

- Quais são e de que forma as transformações político-econômicas do capitalismo e seus reflexos no mundo do trabalho se manifestam na instituição universitária brasileira?
- Como a assunção de novos processos de gestão auxiliam na reconfiguração do papel da universidade, implicando em modificações nas práticas acadêmicas e nas condições de trabalho na UNESP?
- Quais são e como funcionam os mecanismos elencados no processo de manipulação da subjetividade docente?
- Quais são as múltiplas possibilidades de configuração das subjetividades entre os professores na UNESP? A sedução institucional seria capaz de construir uma subjetividade forjada à sociabilidade produtiva? O prazer daí advindo estaria plenamente subsumido pela exploração, ou ecos de um prazer autêntico, ainda que imiscuídos com pretenso prazer narcísico e fetichizado, se fariam presentes? Quais seriam os efeitos do estranhamento frente à atividade alienada?
- Como os professores constroem seus procedimentos defensivos para suportar o sofrimento e ir à busca do prazer no trabalho? Estes propiciariam saídas exitosas frente às adversidades do trabalho ou seriam apropriados pelas teias de manipulação institucional?

- Quais são os efeitos dos múltiplos processos que configuram a sociabilidade produtiva para a organização do coletivo de trabalho na UNESP? A dinâmica do reconhecimento encontra-se suprimida pela competitividade, individualismo e conflitos, ou ecos de sua dinâmica autêntica afloram neste universo? Qual sua importância para o trabalho sublimatório e dotado de sentido?
- De que forma as relações entre sofrimento e prazer se desvelam e se entrelaçam no ofício do magistério superior?
- Quais são os limites e possibilidades de construção de sentido no trabalho do professor?

Com base nestes questionamentos, a hipótese formulada por nós foi de que o professor de humanidades que atua na pós-graduação da UNESP, ao ser atingido por certas transformações produtivas da universidade, vive uma série de conflitos entre as exigências institucionais e sua subjetividade autêntica. Nesta situação, o sofrimento e o prazer no trabalho se articulam em múltiplas relações dialéticas e contraditórias. O sofrimento patogênico, ainda que falseado por suposto prazer fetichizado - fruto do pacto narcísico entre o indivíduo e a instituição, se faz presente no sistema heterônomo de avaliação, na sobrecarga de trabalho e na busca por atingir um ideal mítico de excelência profissional. Por sua vez, o prazer sublimatório, ainda que não destituído de certo grau de sofrimento patogênico e, em casos específicos, sustentado por um sofrimento criativo, se faz presente na realização do ofício docente face às dimensões intelectuais, criativas e ao sentido ético-político do trabalho, nas relações de afinidades construídas e nos átimos de reconhecimento obtidos. Portanto, as possibilidades e os impedimentos de construção de sentido, assim como as múltiplas relações dialéticas e contraditórias entre prazer e sofrimento são perscrutadas nas várias tessituras do universo acadêmico. Sendo elas perpassadas pelos processos de manipulação da subjetividade e pela reduzida e irreduzível dinâmica do reconhecimento, fruto da relativa fragilização do coletivo de trabalho. Neste sentido, consideramos haver várias possibilidades para as subjetividades docentes que se situam entre o sofrimento patogênico e criativo e entre formas forjadas de prazer fetichizado e a inalienável existência do prazer e do sentido autêntico no trabalho.

Objetivos

Dado a problemática da pesquisa e a hipótese, nossa investigação tem o objetivo geral de analisar o trabalho e a subjetividade do professor que atua na pós-graduação da UNESP, abarcando as relações entre sofrimento e prazer, adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva e as possibilidades e impedimentos de construção de sentido no trabalho. Diante disto, alguns objetivos específicos foram elaborados para nortear a pesquisa:

- Compreender o atual contexto político-econômico, no qual o Brasil se insere, ressaltando seus múltiplos reflexos na instituição universitária, particularmente na universidade pública;
- Analisar, na UNESP, os fenômenos que reconfiguram produtivamente o papel da universidade e de suas práticas universitárias, elucidando seus reflexos na gestão universitária, no trabalho e na subjetividade docente;
- Investigar as relações que se desvelam entre o tipo de projeto de desenvolvimento institucional capitaneado pela UNESP e seus efeitos nas condições de trabalho do professor;
- Investigar de qual forma os instrumentos de manipulação da subjetividade docente atuam, ressaltando, para tanto, suas tessituras e seus aspectos potencialmente nocivos e prazerosos;
- Conhecer o cotidiano de trabalho do professor da pós-graduação frisando as relações de trabalho, as condições de trabalho, as formas de controle do trabalho, gestão da subjetividade e o envolvimento com as atividades que compõem o ofício do professor;
- Examinar os distintos processos de defesa desenvolvidos pelo professor no trabalho;
- Perscrutar as múltiplas relações que são desenvolvidas pelo professor frente aos processos de adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva;
- Analisar as tessituras envoltas ao processo de construção do coletivo de trabalho na UNESP e seus efeitos na dinâmica do reconhecimento;
- Analisar as relações dialéticas e contraditórias entre sofrimento e prazer no trabalho, abrangendo seus diferentes contextos;
- Investigar os limites e possibilidades de construção de sentido no trabalho.

Creemos que esta pesquisa possa vir a contribuir com os estudos filiados à Psicodinâmica e à Psicossociologia do Trabalho ao investigar a realidade do professor universitário. Pode, ainda, contribuir com outras pesquisas que busquem, por referenciais distintos ou afins, investigar o trabalho e a subjetividade do professor universitário, no sentido de que o investigamos sob perspectiva e foco no par sofrimento-prazer, no qual concebemos o docente como um ser desejante, cuja dimensão tem sido apropriada (ainda que não de forma plena) pela dimensão institucional patogênica do sistema universitário, com a finalidade de mobilizá-los a atender às prerrogativas da sociabilidade produtiva alastrada na instituição universitária. Por fim, acreditamos que ela possa contribuir com outras investigações que venham a ter a UNESP como objeto de investigação e, inclusive, se configurar como instrumento importante para reivindicação de melhorias institucionais, mobilizando formas de resistências coletivas.

Método

No desenvolvimento dessa investigação foi possível identificar que, a UNESP universidade pública pesquisada, caracteriza-se por uma série de transformações produtivas nas práticas e relações universitárias. Inclusive, ao delimitar nosso objeto de estudo, optamos por investigar dois programas de pós-graduação da área de ciências humanas que possuem elevada *performance* acadêmica com base no pressuposto de que eles poderiam apresentar significativa conformação à sociabilidade produtiva apregoada, em grande medida, pelo sistema CAPES de avaliação da pós-graduação.

Vale destacar que compreendemos que o trabalho e a subjetividade docente se articulam e se realizam de forma inter-relacionada às mediações econômicas, políticas, institucionais, ideológicas e psicológicas. O professor, sendo um ser social, é produtor e produto de determinadas formas históricas de sociabilidades, de modo que o trabalho é sua atividade fundante e sua subjetividade construída em uma dimensão psíquica que não se descola da realidade concreta. A assunção deste estreito entrelaçamento das realidades objetiva e subjetiva qualifica nossa investigação a se enquadrar no pressuposto investigativo da abordagem qualitativa, que, nesta pesquisa, foi baseada no estudo de caso:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

O estreito inter-relacionamento entre o objeto de estudo e o contexto social, bem como a multiplicidade de dimensões que o constroem nos levou a desenvolver uma análise aprofundada que articulou uma variedade de fontes de evidência para sua consecução. Neste sentido, apoiando-se em amplo leque de pressupostos teóricos, desenvolvemos preliminarmente uma análise de dados documentais e de questionários e, numa segunda fase, a análise de entrevistas semiestruturadas.

Nosso intuito constitui na realização de uma triangulação destes dados, de forma que a análise das entrevistas, não se reduzisse a uma análise de conteúdo deslocada da caracterização objetiva e de dados concretos da educação superior e, em particular, da instituição e programas de pós-graduação pesquisados.

A pesquisa não seguiu a metodologia clínica da Psicodinâmica do Trabalho, conforme etapas de análise de demanda, compreensão intersubjetiva, validação e refutação das análises e interpretação construídas coletivamente (DEJOURS, 2011k; DEJOURS, JAYET, 2011) Não obstante, foram fundamentais para análise de nosso objetivo geral e específicos, os conceitos dejourianos de trabalho, subjetividade, reconhecimento, mobilização subjetiva, prazer-sofrimento, estratégias defensivas, trabalho vivo, real do trabalho, dentre outras proposições teóricas. Destacamos ainda a relevância de conceitos da Psicossociologia do Trabalho, tais como: *attachment*; sistema de poder psíquico-organizacional; pacto narcísico; identificação; idealização; prazer agressivo; mediações, dentre outros.

Em relação aos aspectos éticos que norteiam a investigação, primeiramente, solicitamos a autorização prévia dos programas de pós-graduação para desenvolver a investigação, momento em que nos comprometemos a garantir o anonimato dos programas de pós-graduação e do corpo docente. Após a autorização, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, sendo aprovado pelo Parecer nº 441.335, em 12 de novembro de 2013, obtendo o número CAAE: 23240113.6.0000.5504. Além disso, a participação na pesquisa foi acompanhada do preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), quando se explicou aos docentes que sua participação era voluntária, que ofereceríamos a possibilidade de responderem somente as perguntas da qual se dispusessem e que permitiríamos a retirada do consentimento de participar da pesquisa a qualquer instante.

Adentrando no âmbito das fontes de evidência. A análise de documentos assumiu papel significativo na pesquisa. Os documentos da UNESP analisados compreenderam dados dos anuários estatísticos da universidade, leis, regulamentos e publicações institucionais e do

sindicato. Já as transformações presentes na educação superior, igualmente importantes para a pesquisa, tiveram sua análise composta por leis, regulamentos e dados do Censo da Educação Superior fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Por fim, a pós-graduação *lócus* desta investigação teve sua análise compreendida por leis, publicações, regulamentos da CAPES e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP, dados estatísticos da GeoCapes, dados do Sistema Unificado de Informações da Pós-Graduação (SISPG) e documentos referentes aos programas de programas de pós-graduação analisados. Neste caso, fazendo com o cuidado de garantir o anonimato dos programas de pós-graduação e do corpo docente. A análise dos documentos obedeceu a especificidade de suas fontes, pois enquanto leis, publicações e regulamentos foram analisadas por meio da leitura, fichamento e sistematização analítica, os dados estatísticos foram analisados por meio da elaboração de tabelas e gráficos onde eles foram sistematizados.

Na análise dos questionários, desenvolvemos um instrumento de coleta com 26 questões, entre abertas e fechadas (Apêndice B). Com as questões fechadas procuramos apreender o perfil dos participantes e os indicadores que apontam para o sofrimento e prazer no trabalho. Neste sentido, as questões versaram sobre o perfil do professor (sexo, faixa etária, estado civil, titulação acadêmica, tempo de serviço etc.), sua atuação profissional (atividades acadêmico-profissionais desenvolvidas, números de projetos de pesquisa, de produção acadêmica, de orientandos, de disciplinas ministradas etc.), sua rotina (horas semanais dedicadas ao trabalho, descrição das atividades desenvolvidas nos feriados e finais de semana etc.) e sua impressão a respeito de assuntos, como os modelos avaliativos da UNESP e da pós-graduação, o ambiente e as condições de trabalho e as vivências de saúde e doença no trabalho. Por sua vez, a partir das questões abertas, procuramos aprofundar a compreensão acerca das condições de trabalho, de seu ritmo e dos elementos de satisfação e insatisfação no trabalho, de modo a termos subsídios iniciais para posteriormente explorar, sobretudo com as entrevistas, a análise da psicodinâmica do par sofrimento e prazer, os processos de construção de sentido, as teias de manipulação da subjetividade, as tessituras que perpassam as condições de trabalho e a construção do coletivo de trabalho e sua dinâmica de reconhecimento.

O questionário foi entregue para os sujeitos da pesquisa nas dependências da UNESP durante o mês de novembro de 2013, sendo auto preenchido pelos docentes. Como ele possuía questões que exigiam certo grau de reflexão, possibilitamos sua entrega pelos professores posteriormente. Entre os 60 professores dos programas pesquisados, 36 preencheram

voluntariamente o questionário, obtendo neste sentido uma taxa de participação de 60% do corpo docente examinado. A análise dos questionários assumiu, acima de tudo, o papel de uma pesquisa exploratória para a posterior análise qualitativa, quando da elaboração das entrevistas. Foi, ainda, importante para a inserção do pesquisador no campo empírico, pois forneceu a abertura necessária para condução das entrevistas. Neste sentido, na análise dos questionários não nos preocupamos em construir uma amostra estatisticamente válida, algo que, por sinal, é difícil de obter na análise de grupos pequenos. Por este motivo, alguns percentis ilustrados na análise desta pesquisa longe de intencionarem a apreensão objetiva de uma realidade, assume apenas a função de apontar alguns nuances interessantes. Estes, ainda que carentes de uma confiabilidade estatística, se reafirmam quando confrontados com os discursos dos entrevistados. Por fim, os dados objetivos do questionário foram tratados pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), enquanto os dissertativos foram analisados à luz das contribuições teóricas da Psicodinâmica e da Psicossociologia do Trabalho.

Face a natureza qualitativa da pesquisa a entrevista, por sua vez, foi utilizada como principal instrumento de coleta de dados, pois dar voz aos professores é a melhor forma para se analisar as múltiplas relações constituintes da subjetividade docente. Neste sentido, desenvolvemos dez entrevistas semiestruturadas, tendo o roteiro (Apêndice C) versado sob os seguintes temas: trajetória de vida e pessoal, rotina de trabalho, atividades geradoras de prazer e sofrimento, condições e ambiente de trabalho, processos de avaliação do trabalho reconhecimento e processos de construção de sentido.

Além destas, em outubro de 2014, desenvolvemos uma entrevista piloto com uma professora da UNESP a fim de conhecermos melhor a instituição e testarmos a validade do roteiro de entrevistas. No entanto, ela não foi analisada, pois a docente entrevistada não atua nos programas de pós-graduação analisados e integra o âmbito social dos pesquisadores, o que faria com que não obtivéssemos a parcialidade necessária para desenvolver uma boa análise.

A partir da validação do roteiro, realizamos as entrevistas em momentos distintos. Entre os meses de novembro e dezembro de 2014 realizamos sete entrevistas com os professores dos programas de pós-graduação analisados. Após a transcrição e a análise preliminar delas, retomamos a aplicação das demais, realizando mais duas entrevistas entre os meses de julho a setembro 2015. Por fim, a décima entrevista ocorreu em março de 2016, sendo agendada de acordo com a disponibilidade da entrevistada. Ao todo entrevistamos dez

professores: cinco de cada programa de pós-graduação, dos quais três homens e sete mulheres, cuja duração média das entrevistas foi de 120 minutos, sendo todas áudio gravadas. A construção da amostra de entrevistados obedeceu à proporcionalidade dos docentes dos dois programas de pós-graduação investigados, as várias etapas da carreira e perfis profissionais, tendo como condição fundamental o aceite ao convite em participar da entrevista.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir dos conceitos e do referencial teórico-metodológico anteriormente referenciado, atentando-se para estarem em conformidade com os problemas e objetivos da pesquisa. A análise do conteúdo e sua busca pela compreensão dos sentidos manifestos e latentes presentes nos discursos dos professores, nos orientou em todo processo investigativo. Nesse ínterim, para o tratamento e análise dos dados seguimos as principais etapas organizativas da análise do conteúdo: i) transcrição; ii) leitura flutuante para a familiarização com seu conteúdo e anotação das impressões prévias; iii) leitura e exame sistemático da entrevista para anotar os indicadores temáticos e sua recorrência; iv) criação das categorias e subcategorias a partir do exame de recorrência e v) agrupamento dos indicadores temáticos (BARDIN, 2008).

Neste procedimento analítico, ressaltamos que os relatos dos professores não podem ser compreendidos como critério *stricto sensu* de verdade, mas que a revela, por vezes, de forma velada ou, ainda, imiscuída a contradições. Desta forma, interpretamos as falas por meio de *lapsos*, de suas contradições discursivas e de seu confronto com outros dados objetivos, como as informações do *Currículo Lattes* e dados gerais sobre a UNESP.

Além disso, seguindo uma perspectiva interpretativa hermenêutica (GADAMER, 1997), concebemos que os conceitos prévios dos pesquisadores não podem ser totalmente desconsiderados na análise face o seu caráter interpretativo. Todavia, o que seria suposto risco na confiabilidade da análise, não se configura desta maneira. Pois, para além de ser eximido pelo estreito diálogo com a literatura, Dejours (2011h) nos adverte sobre a necessidade dos pesquisadores terem uma postura ativa e atenta em questionarem constantemente suas concepções prévias sobre a realidade vivenciada pelos trabalhadores, a fim de melhor compreenderem a realidade em questão:

O coletivo de pesquisadores deve adotar com rigor a "postura hermenêutica", ou seja ter a capacidade de proceder à análise de seus próprios pressupostos e preconceitos sobre a condição subjetiva dos agentes que participam da pesquisa (DEJOURS, 2011h, p. 335).

Motivo que nos levou a constantemente revisar nossos pressupostos iniciais, inclusive realizando reiteradas análises preliminares até chegar à versão final. Além disso, a advertência nos conduziu a opção de não realizarmos as entrevistas de uma única vez, mas separá-las em blocos para somente prosseguir com a coleta de novas entrevistas após a análise preliminar das antecedentes.

Por fim, como resultado do procedimento analítico, construímos algumas categorias de análise orientadoras da investigação:

- Sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer no ofício docente

Nesta categoria analisamos sob um primeiro aspecto o caráter dicotômico entre sofrimento e prazer nas atividades do magistério superior para em seguida desvelar tanto as relações dialéticas e contraditórias existentes neste par, quanto os limites e possibilidades de construção de sentido no trabalho. Deste processo, alguns indicadores são considerados:

- i) potenciais prazerosos e aglutinadores de sentido, abrangendo a dimensão intelectual e criativa no trabalho, a dimensão ético-política e o reconhecimento no trabalho;
- ii) potenciais desprazerosos e limitadores de sentido, os quais abrangem a dimensão burocrática e trabalhosa de alguns fazeres, a sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de demandas de trabalho concomitantes, as pressões e o recrudescimento avaliativo;
- iii) o processo de malversação da dinâmica do reconhecimento, instituído por meio das teias de sedução institucional - que transversalmente integra esta dinâmica, ao promover, sob a aparência de um prazer narcísico e fetichizado, processos de expropriação e de sofrimento patogênico.

- Adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva

Nesta categoria analisamos tanto a engrenagem dos processos de manipulação da subjetividade, quanto as possibilidades do professor se adaptar ou estranhar a sociabilidade produtiva criada por ele na universidade. Desta feita, alguns indicadores são considerados:

- i) o papel desempenhado pelos sistemas de mediações políticas, econômicas, ideológicas e psicológicas;
- ii) o papel da dupla prazer e angústia para o estreitamento do liame psicológico entre o profissional, a instituição e o seu trabalho;
- iii) o papel desempenhado pelas estratégias e mecanismos defensivos na consecução das estratégias adaptativas às tessituras institucionais;

iv) a possibilidade irredutível do professor movido pelo sofrimento estranhar sua condição alienada.

- Dinâmica do coletivo de trabalho e do reconhecimento

Nesta categoria analisamos as tessituras envoltas ao processo de construção do coletivo de trabalho e seus efeitos na dinâmica do reconhecimento. Desse modo, alguns indicadores são considerados:

- i) as influências nefastas do crescente individualismo, das competições e jogos de poder favorecidos pelas teias de manipulação da subjetividade;
- ii) a condição inalienável do coletivo de trabalho e a existência de ecos de reconhecimento propiciado pela dimensão relacional e relevância social do ofício docente, pela irredutível possibilidade de se desenvolver trabalhos coletivos e pró coletivo no trabalho.

- Intensificação e precariedade do trabalho

Nesta categoria analisamos as condições e cotidiano de trabalho do professor e, suas relações com o modelo de desenvolvimento institucional da universidade. Desse modo, alguns indicadores são considerados:

- i) os dados concretos sobre o ritmo e rotina de trabalho;
- ii) os aspectos objetivos e subjetivos relacionados à intensificação do trabalho e precariedade;
- iii) as relações entre o desenvolvimento institucional, a intensificação e a precariedade do trabalho.

Em decurso do estreito inter-relacionamento de mediações no trabalho e subjetividade do professor, nos diversos momentos de análise, retomamos, por vezes, a um ou outro indicador, seja para reforçá-lo, seja para (re)interpretá-lo sobre outra perspectiva ou, ainda, para auxiliar no encadeamento e na melhor compreensão da análise.

A universidade não é uma realidade autônoma, mas uma instituição que é interpelada por uma série de transformações políticas, econômicas e no mundo do trabalho. Breve perspectiva histórica sobre tais transformações foram objeto da segunda seção. No primeiro momento, examinamos a correspondência entre o binômio fordismo-taylorismo e o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). No segundo momento, apresentamos sinais da crise do

capitalismo e de como se enfrentou suas contradições, estabelecendo estreita relação entre a mundialização do capital e a reestruturação flexível nas formas de produção e gestão do trabalho. Demonstramos, por fim, que as bases para compreensão dos fundamentos da gestão gerencial que hoje se espraiam na administração das instituições públicas, dentre elas, da universidade, estão solidificadas na estratégia adotada pelo sistema capitalista na tentativa de superação de suas crises.

Na terceira seção o foco foi justamente o de analisar os efeitos da atual predominância financeira e da assunção das diretrizes neoliberais na educação superior brasileira. Na primeira subseção examinamos a atual aproximação orgânica entre a universidade e os interesses do capital financeiro-industrial, o que contribui para sua mercantilização. Já na segunda subseção analisamos o atual processo de expansão universitária brasileira, capitaneado pelo setor privado, que se inscreve em um complexo processo de mercantilização da educação superior. A racionalidade instrumental, inicialmente existente nas instituições de natureza mercantil, gradativamente se espraia nas instituições públicas sob o auspício de um modelo de expansão universitária que racionaliza os recursos financeiros e humanos. Concluimos expressando que a instituição universitária tem-se aproximado de uma instituição gerencial, mercantilizada e produtivista, realidade que se apresenta nociva às condições objetivas do trabalho nas instituições.

Com base na compreensão de que a universidade sofre com as transformações ocorridas no âmbito político, econômico e institucional que sob mediações reconfiguram produtivamente as práticas e o papel da universidade, o objetivo da quarta seção foi o de perscrutar de que forma tais fenômenos se objetivam na UNESP e quais seus reflexos para as condições de trabalho docente. Realizamos breve resgate da história da instituição e depois analisamos que, na UNESP, a tendência de se administrar as instituições por meio de um modelo gerencial se faz presente, grosso modo, a partir de duas frentes de atuação. A racionalização dos recursos humanos e financeiros como forma de auferir suposta eficácia da universidade culminou na propagação de um modelo de expansão universitária com claro descompasso entre ampliação de matrículas e servidores docentes e técnicos administrativos. A adoção de ferramentas de controle do trabalho e manipulação da subjetividade docente, com objetivo de elevar os desempenhos acadêmicos sob a via de um suposto ideal de excelência acadêmica, especialmente na pós-graduação. Concluimos que a UNESP, ao decorrer de sua história, presenciou significativo desenvolvimento institucional. Porém,

coadunado a práticas de otimização de recursos e a propagação de suposto culto à excelência acadêmica que culminam em precariedade das condições e intensificação do trabalho.

Na quinta seção, por sua vez, propomos uma discussão a respeito dos temas trabalho, saúde, subjetividade e sofrimento-prazer, os quais se constituem em interlocuções teóricas que subsidiaram nossas análises, sobretudo das entrevistas. No primeiro momento, com base nas contribuições da Psicossociologia do Trabalho e de estudiosos da Educação Superior brasileira, analisamos os processos de manipulação da subjetividade nos professores, prática possível a partir do estabelecimento de um liame entre o indivíduo-instituição. No segundo momento, com base nas pesquisas referentes à Educação Superior brasileira e as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho analisamos a dinâmica real do trabalho, que sofre influência das prescrições, mas não se reduz a elas. Concluímos que há muitas possibilidades para a subjetividade docente, as quais se entrelaçam a relações dialéticas e contraditórias entre: o sofrimento e prazer no trabalho, a adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva, as possibilidades e impedimentos de construção de sentido no trabalho.

Na sexta seção analisamos as múltiplas relações existentes entre sofrimento e prazer no desenvolvimento do ofício docente. Apontamos que, por detrás da mera aparência dicotômica entre o prazer gerado pelas atividades de intelectuais e formativas e o desprazer gerado pelas burocráticas e administrativas, se desenha um complexo movimento dialético e contraditório entre estes pares, permeados pelas exigências institucionais, pelas práticas de manipulação da subjetividade e pela dinâmica real de trabalho.

Na sétima seção analisamos os processos de adesão e estranhamento do professor à sociabilidade produtiva na universidade, desvelando o complexo sistema de manipulação da subjetividade, regida pela confluência de uma série de mediações, pela procura em estabelecer estreito pacto narcísico entre o indivíduo e a instituição, assim como ressaltando os vários papéis desempenhados pelos procedimentos defensivos. Concluímos que as sutilezas das tessituras de sedução institucional são eficientes, forjando certo tipo de vínculo subjetivo. Todavia, não estão eliminadas possibilidades de estranhamentos frente à atividade alienada, ainda que elas não necessariamente conduzam a formas criativas de resistência.

Na oitava seção analisamos o coletivo de trabalho e a dinâmica do reconhecimento, evidenciando que as teias de manipulação da subjetividade e o aguçamento dos processos avaliativos são indutores de conflitos, individualismo e competição. Apontamos que há fortes tendências no sentido da fragilização do coletivo de trabalho e das possibilidades de reconhecimento. Mas estas não os eliminam por completo, de forma que há ecos de

relacionamentos solidários, cooperativos e possibilidades de reconhecimento entre os pares e estudantes.

Por fim, concluímos a tese, apresentando na nona seção as considerações finais da pesquisa, suas principais proposições e contribuições e os possíveis encaminhamentos para estudos posteriores.

2. AS ORIGENS DA RECONFIGURAÇÃO PRODUTIVA NA UNIVERSIDADE

A universidade não é aqui compreendida como uma realidade autônoma, mas sim como uma instituição republicana que é interpelada por um contexto político-econômico e institucional. Tais transformações serão examinadas com intuito de propiciarmos uma compreensão mais detalhada a respeito dos atuais papéis desenvolvidos pela universidade, seja nas formas de gestão do trabalho ou da subjetividade docente.

A crise da correspondência entre o binômio fordismo-taylorismo e as ações político-econômicas oriundas do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) culminaram em modificações na forma majoritária de acumulação de capital. A era da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) e, conseqüentemente, as Reformas do Aparelho de Estado, pautadas por diretrizes neoliberais (PAULANI, 2008). Tais modificações políticas, econômicas e no mundo do trabalho ocorreram de forma gradual, evidenciando a crise e a aparente solução que o sistema capitalista desenhou, ainda que tenham ocorrido a partir de uma série de contradições.

Perpassar tal movimento será um dos interesses da seção e, a partir daí, compreenderemos não apenas o processo de reconfiguração do capitalismo, mas as modificações que ocorreram nas formas de organizar e administrar o trabalho. Neste sentido, veremos inclusive que a gestão da subjetividade, tão cara nesta pesquisa, não é uma prerrogativa criada nos modos de produção flexíveis, sendo empregada no taylorismo e fordismo com a finalidade de modelar a subjetividade dos trabalhadores. Ademais, abordaremos como a nova administração gerencial (*business administration*) - em voga no Brasil de forma sistemática desde a Reforma do Aparelho de Estado em 1995 – atua na reconfiguração dos processos de gestão das instituições públicas brasileiras, em especial na universidade.

2.1 “Tempos modernos”: do apogeu à crise do Estado de Bem-Estar Social e dos modos de produção fordista-taylorista

O sistema capitalista viveu seu apogeu, especialmente entre os países desenvolvidos, no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e as décadas de 1960-1970. Neste período histórico, o capitalismo conseguiu realizar uma articulação, em parte exitosa, entre o bem-estar da sociedade e o progresso econômico, ainda que perpassada

por contradições neste processo. Isso ocorreu a partir da adoção de um amplo pacote de orientação keynesiana que ficou popularmente conhecido como Estado de Bem-Estar Social ou “*Welfare State*” (HOBSBAWN, 2004). Tal modelo foi construído como alternativa² à pouca eficiência do liberalismo em dar vazão à elevada produção industrial obtida a partir dos modos de produção taylorista e fordista, situação que culminou com o *Crack* da Bolsa de Valores de Washington (1929). A forma encontrada para solucionar esta inaplicabilidade foi a de romper as orientações liberais existentes, adotando um pacote de ações conhecido como *New Deal* – durante o governo Roosevelt (1933-1937) – o qual teve por objetivo reaquecer a economia americana por meio do controle inflacionário, da proteção do mercado interno e do estímulo à ampliação do consumo, especialmente, a partir de conquistas sociais e de relativa melhoria salarial (GROPPO, 2005; HELOANI, 1996; HOBSBAWN, 2004).

Os Estados Unidos da América (EUA), no fim da Segunda Guerra Mundial, saíram fortalecidos como a principal potência mundial. A partir daí, seu projeto de regulação econômica se estendeu aos países da Europa Ocidental com o objetivo de reaquecer a economia, auxiliar na reconstrução desta parte da Europa e conter o avanço socialista da União Soviética (URSS). As políticas de Bem-Estar Social foram importantes, neste momento histórico, para a estabilização econômica, a reconstrução do continente europeu e a melhoria de qualidade de vida da população, especialmente, ao se valorizar o pleno emprego, o consumo e a ampliação de investimentos em áreas básicas tais como: saúde, previdência social e educação (GROPPO, 2005; HOBSBAWN, 2004). Tais ações melhoraram a qualidade de vida do trabalhador, mas elas não anularam o conflito de classes e a exploração que recaía nele, pois são conflitos inerentes ao modo de produção capitalista (HOBSBAWN, 2004; HELOANI, 1996).

O sucesso do Estado de Bem-Estar Social se deu pela correspondência com o taylorismo e o fordismo. Estes modos de produção procuraram, de acordo com suas especificidades, racionalizar o processo produtivo com objetivo de conquistar maior produtividade e, a reboque, da lucratividade. A “administração científica” do trabalho focou, desta forma, na centralização administrativa, no controle do movimento humano no trabalho (fisiologia do trabalho), do tempo de produção e na gestão da subjetividade (HELOANI,

² O capital, em suas múltiplas configurações históricas, está propenso às crises em decorrência de sua tendência a constante expansão e acumulação. Em face disto, constantemente, o sistema capitalista precisa administrar suas crises (HARVEY, 1992). Neste sentido, veremos neste subcapítulo que a correspondência entre o fordismo-taylorismo e o Estado de Bem-Estar Social surgem como forma de solução à crise econômica do liberalismo. Após o esgotamento desta correspondência, novo ordenamento político-econômico surge como forma de ressurgir nova possibilidade de expansão e acumulação do capital.

1996). Neste sentido, percebe-se que as práticas de gestão do aparelho psíquico não foram iniciadas com os modelos de administração do trabalho gerenciais (*management*), mas seu germe deu-se com a proposta de gestão elaborada por Frederick Taylor.

A reordenação do padrão tecnológico, a partir da Segunda Revolução Industrial, fomentou a necessidade de reordenar os processos de trabalho, situação que gerou graves conflitos entre a classe operária e o empresariado (HOBBSAWN, 2004). A forma concebida por Taylor (1990) para reduzi-los esteve no estabelecimento de uma parceria formal entre dois agentes desiguais: capital e trabalho. A correspondência se daria pela racionalização do processo produtivo, que combinada à dedicação do trabalhador, geraria aumento da produtividade e, conseqüentemente, da lucratividade. O empresário, nesta condição, poderia reverter parte do lucro no pagamento de maiores salários e bonificar aqueles que contribuíssem com ideias para aprimorar a produtividade. A cooperação recíproca de vantagens entre os empregados e empregadores foi expressa por Taylor da seguinte forma:

A administração científica tem, por seus fundamentos, a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos são um único e mesmo: de que a prosperidade do empregador não pode existir, por muitos anos, se não for acompanhada da prosperidade do empregado, e vice-versa, e de que é preciso dar ao trabalhador o que ele mais deseja – altos salários – e ao empregador também o que ele realmente almeja – baixo custo de produção (TAYLOR, 1990, p. 25).

O plano de cooperação capital-trabalho, neste sentido, assumiria a função ideológica de reconstruir as formas de percepção do trabalhador frente à possibilidade de cooperar com o progresso do capital, consistindo no que Heloani (1996) analisou como a “modelização da subjetividade” do trabalhador, à imagem e ao interesse do empregador (HELOANI, 1996). O projeto de administração formulado por Taylor (1990) esteve direcionado aos interesses do capital, ainda assim, como Gaulejac (2007, p. 48-49) ressalta: “ao menos no plano das intenções, Taylor permanece muito mais progressista do que bom número de dirigentes atuais”, pois se por um lado, os gestores de hoje “evocam a consideração da pessoa, o desenvolvimento individual” por outro lado, “evocam muito pouco o respeito pelos interesses dos trabalhadores”, especialmente “porque muitos consideram que a cooperação entre o capital e o trabalho passa pela flexibilidade antes do aumento das remunerações”, o que em síntese traduz que “a rentabilidade” sempre estará bem “antes da defesa dos interesses do pessoal”.

O projeto taylorista cumpriu a função de disciplinamento do trabalhador mediado pelo projeto formal de cooperação capital-trabalho, ainda que houvesse casos de conflitos oposicionistas entre os trabalhadores. Simultaneamente, surgia, no início do século XX, novo

projeto de gestão do trabalho e de produção em massa: a linha de montagem concebida por Henry Ford. O fordismo instituiu um método de produção que limitava o deslocamento do trabalhador no interior da empresa. A organização do trabalho seria desenvolvida de forma que o trabalhador fosse constantemente abastecido por peças e componentes por intermédio de esteiras giratórias. Tal projeto, então, reduzia o deslocamento dos profissionais ao mínimo e isto aperfeiçoava a produtividade industrial de forma expressiva. Como no fordismo, a administração do processo produtivo passa a ser feita coletivamente pela adaptação dos trabalhadores ao ritmo da esteira, a modelização da subjetividade deixará de atuar na esfera individual – como ocorreria no taylorismo – e se voltará à esfera coletiva dos trabalhadores (HELOANI, 1996). O projeto coletivo de cooperação capital-trabalho fundamentará, então, na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora e esta cooperará, gerando maior produtividade, lucratividade ao empregador e, conseqüentemente, progresso à sociedade.

O método de produção fordista, pautando-se na tese da cooperação capital-trabalho, transcende exclusivamente a gestão do processo produtivo e passa a ser um método de regulação econômico-social, estabelecendo a correspondência com o Estado de Bem-Estar Social (HELOANI, 1996). A parceria entre o fordismo-taylorismo e o Estado de Bem-Estar Social nos EUA, iniciou na década de 1930, mas foi com o término da Segunda Guerra Mundial que ele se expandiu pelos países da Europa Ocidental. A partir disso, a ampliação da produção industrial garantiu que institucionalmente houvesse o alargamento do consumo e das garantias sociais à população, situação que ficou conhecida pelo *slogan* "American Way of Life" (GROPPO, 2005; HOBBSAWN, 2004). Como resultado desta correspondência, criou-se na sociedade uma ruptura entre as dimensões privada e pública, pois enquanto a primeira era caracterizada pela insatisfação no trabalho no setor industrial (excesso de disciplina, trabalho intensificado e extenuante), a segunda era caracterizada pela satisfação obtida com as garantias sociais do Estado e pela ampliação do consumo:

O advento do fordismo e do Estado de Bem-estar levam ao extremo a “separação” entre as esferas da vida “pública” e privada, anunciado e realizado desde o início do capitalismo industrial. O trabalho torna-se o momento da disciplina e da produtividade. O trabalhador “entrega-se” à rotina naquelas horas em que vende sua força de trabalho. No entanto, como compensação, na sua vida cotidiana, a felicidade é garantida pela sociedade (via Estado de Bem-estar e altos salários). (GROPPO, 2005, p. 72).

Porém, o elo desta correspondência não era tão sólido. O trabalho nas indústrias de orientação fordista-taylorista ao possuir uma organização de trabalho rígida e hierarquizada, a qual, somada aos ritmos extenuantes, gerava uma série de conseqüências nocivas à saúde e ao

bem-estar do trabalhador. A Psicodinâmica do Trabalho hoje aponta que o profissional que atua em tal realidade degradante possui poucas condições para inscrever no trabalho sua dimensão intelectual, criativa e fantasmática, condição que tende a lhe gerar sofrimento e, em alguns casos, adoecimento físico (LER/DORT) e psíquico-emocional (DEJOURS, 2011c). Com o passar do tempo este descontentamento fomentou o aguçamento das reivindicações por melhores condições de trabalho, maior pressão do Estado a tais movimentos e a ampliação do absenteísmo no trabalho. A “fuga do trabalho”, ocorrida nas décadas de 1950-1960, deu vistas ao sinal de que os métodos de administração do trabalho taylorista-fordista estavam se desgastando. A reboque, tal descontentamento gerou diminuição da produtividade real no trabalho, levando-se, assim, à própria crise da estrutura do Estado-Providência (GROPPO, 2005; HELOANI, 1996). Nesta situação,

O modelo do Estado de Bem-estar logo atingiria seus limites e exorbitaria suas contradições. Isto se deu pela primeira vez, justamente, nesta contraposição entre trabalho e vida cotidiana. Por um lado, os trabalhadores industriais passaram a usar o consenso em torno do fordismo para conquistar mais “vantagens” – e até propor medidas que ultrapassavam o fordismo. (...) Já nos anos 1960 as classes trabalhadoras operárias forçam por mais garantias sociais, mais salários, democratização no processo de trabalho e até certo controle da produção. (GROPPO, 2005, p. 73).

A dissociação entre a dimensão do trabalho e a vida cotidiana – reflexo da cooperação capital-trabalho ter centrado basicamente em aspectos formais – foi um dos elementos para a crise dos modos de produção fordista-taylorista. Todavia, tais transformações são, ainda, mais amplas. A própria recuperação econômica dos países europeus e do Japão, anteriormente afetados pela Segunda Guerra Mundial, gerou aumento gradativo da competitividade internacional, pois com a saturação dos mercados internos nestes países o capital industrial que lá atuava abriu nova ofensiva³, a fim de ampliar suas zonas de atuação. Com o aguçamento da competitividade internacional, a crise de superprodução industrial ficava mais evidente, colocando em cheque a própria base de sustentação dos investimentos do Estado de Bem-Estar Social. A crise do Petróleo em 1973 foi o “xeque-mate” do ordenamento político-econômico existente, pois ela agravou a retração econômica dos países desenvolvidos, em

³ A ofensiva do capital industrial à conquista de novas fronteiras integra as próprias transformações do sistema capitalista em curso, pois com a mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) os fluxos de investimentos financeiro-industriais passaram a migrar entre os países objetivando vantagens de distintas naturezas: mercado interno em expansão, matéria-prima e mão de obra barata. Deu-se início ao próprio regime de acumulação flexível que, de acordo com Harvey (1992), abarca não só a flexibilização dos processos produtivos em face da mobilidade do capital financeiro-industrial, mas se estende à própria flexibilidade dos modos de produção e das garantias trabalhistas.

especial dos EUA, intensificando a já instalada crise de legitimidade do Estado de Bem-Estar Social, especialmente porque os elevados investimentos públicos em garantias sociais não conseguiam se manter frente a crise econômica (ALVES, 2011; HOBSBAWN, 2004; HELOANI, 1996).

Em face deste profundo movimento de transformações, surgia, a partir das décadas de 1970-1980, novo ordenamento político-econômico que atuaria, grosso modo, em duas frentes. A primeira, no argumento da ineficiência do setor público e na conseqüentemente necessidade de se reduzir os investimentos e poder de atuação do Estado, especialmente no que tange os gastos sociais. A segunda, na adoção de formas flexíveis de produção, adaptadas à variabilidade da demanda e a flexibilização do trabalho. Tais aspectos serão fruto de análises mais aprofundadas no próximo subtítulo, porém como síntese destas transformações, Heloani (1996) aponta que:

A recessão de 1974-1975, ao contribuir para acelerar a redução do emprego, põe fim ao ciclo de crescimento que se mantinha desde a Segunda Guerra Mundial: o fordismo. A "fuga do trabalho" e a difusão de novas tecnologias poupadoras de emprego tiveram como consequência a redução dos investimentos, devida à queda na produção e na produtividade. Chegava ao fim o primado fordista de investir para aumentar a produtividade e repassá-la aos salários. A redução do emprego redirecionava o consumo para a "aristocracia operária", às "classes médias" e aos "jovens consumidores urbanos" (*yuppies*). A sociedade de consumo de massas, enquanto projeto de valorização do capital, não tinha mais condições de se manter. O fim da sociedade de consumo de massas exigia o fim do "Estado-Previdência" para que as empresas pudessem ter mais recursos a serem investidos em novos produtos mais adequados à internacionalização da economia. Não é por acaso que, após essa recessão, o capital abre uma ofensiva contra o "Estado-inoperante-custoso" através do monetarismo. Argumentava o capital que seria necessário reduzir os impostos para diminuir a presença estatal causadora da inflação. A diminuição das atribuições do Estado permitiria a difusão de uma série de serviços privados mais eficientes e baratos para o consumidor final. Assim, começava a tomar forma o projeto de "modernidade" dos serviços públicos. Com essa formulação, o capital completa a sua ofensiva pela redução do emprego, estendendo-a ao nível do Estado (HELOANI, 1996, p. 86-87).

Os primeiros contornos da crise da correspondência entre os modos de produção fordista-taylorista e o Estado de Bem-Estar Social estavam postos e foram eles que levaram a assunção de novo modo de produção mais enxuto (flexível), o qual estava estaria mais adaptado ao surgimento das novas formas de acumulação de capital. Esta correspondência entre a mundialização do capital e as reformas estruturais de orientação neoliberal serão, partir de agora, apresentadas, evidenciando suas conseqüências deletérias para a classe trabalhadora.

2.2 “Tempos pós-modernos”: a mundialização do capital e a reestruturação nas formas de produção e gestão do trabalho

A crise vivenciada pelo capitalismo nas décadas de 1960-1970 atingiu, sobretudo, o modelo de Estado de Bem-Estar Social e o sistema de produção fordista-taylorista, criando alterações significativas no funcionamento da sociedade. Após este período, a liberalização da economia e a predominância financeira assumiram precedentes jamais vistos na história do capitalismo, situação que deu início ao processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) e a realização de profundas Reformas na estrutura do aparelho administrativo dos Estados-Nacionais, seguindo uma série de orientações político-econômicas neoliberais⁴. Veremos que estas transformações têm surtido alterações nos modos de produção e gestão do trabalho, especialmente por centrarem-se na flexibilidade do processo produtivo (toyotismo) e pela adesão das instituições públicas em um modelo de gestão gerencial bem próximo do praticado no universo empresarial. A universidade pública, sendo uma instituição social que não se descola de seu tempo-histórico, vem gradativamente inscrevendo-se, a reboque destas transformações, em uma instituição empresarial, produtivista e mercantilizada (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

As profundas transformações nas esferas político-econômicas e no mundo do trabalho, ocorridas nas décadas de 1960-1970, deram início a transformações na forma de se organizar o sistema capitalista. Basicamente, a recessão econômica de 1974-1975 foi espécie de estopim para o surgimento da nova fase de acumulação de capital, pois o capital, buscando superar, em certo sentido, suas contradições procurou-se desobstruir as amarras que dificultavam sua universalização. Tal feito, conduzido pelos países centrais do capitalismo, levou à adoção de políticas de orientação neoliberal, adaptadas a dar vazão ao novo fluxo de capitais, o qual requeria, por sua vez, a modificação dos modos de produção existentes:

⁴ Consideramos neste trabalho o termo o *neoliberalismo*, conforme definição de Heloani (2003). Trata-se de doutrina inicialmente subsidiária do liberalismo, que surgiu após a Segunda Grande Guerra. Nas palavras do autor: "Foi um contra-ataque em relação ao *Welfare State*. Talvez o principal texto de origem e apoio desse ideário tenha sido escrito em 1944 pelo economista austríaco Friedrich A. Hayek: *O caminho da servidão*. Essa obra é considerada até hoje um livro clássico sobre as disfunções do dirigismo econômico que levariam inexoravelmente à servidão do cidadão diante do Estado. Como ideias recorrentes no contexto neoliberal, temos a estabilidade monetária (com a contenção de gastos em obras sociais), reformas fiscais (redução de impostos sobre os rendimentos mais elevados) e um Estado forte em sua capacidade de sanear as finanças e intimidar os sindicatos" (HELOANI, 2003, p.100).

Nos anos 1970 o padrão de regulação taylorista-fordista começa a dar sinais de esgotamento em meio à crise estrutural vivida pelo capitalismo nesse período. O taylorismo e o fordismo passam a conviver ou mesmo a ser substituído por outros modelos considerados mais "enxutos" e "flexíveis", melhor adequados às novas exigências capitalistas de um mercado cada vez mais globalizado (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 17).

Como as bases de sustentação para a real correspondência entre o Estado de Bem-Estar Social e o binômio fordismo-taylorismo estavam fragilizadas, se inicia, com maior intensidade, a partir de 1980, um novo período para o desenvolvimento do capitalismo, que pode ser caracterizado pela “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996). Encontramo-nos diante de um novo regime de acumulação capitalista que vem a atender às necessidades da predominância do capital financeiro, a qual Harvey (1992) o caracteriza como um regime de “acumulação flexível”.

Esta nova etapa de desenvolvimento capitalista, por sua vez, foi entendida por Chesnais (1996) como uma “mundialização do capital”. Este, responde ao estágio de intensificação do processo de internacionalização do capital financeiro, que passou a se valorizar e universalizar pelo globo, tendo por base a desregulamentação das economias nacionais e a desconcentração dos processos produtivos.

A mundialização do capital trata-se, de forma simplificada, da globalização das economias nacionais, tendo como orientação a sobreposição do capital financeiro perante o proveniente da esfera industrial. O capital financeiro torna-se, a partir daí, uma força autônoma frente ao capital industrial, mediante adoção de práticas rentistas como a criação de fundos de pensão, fundos mútuos de investimento etc. Nunca antes se viu tamanha dissociação entre o capital fictício e o industrial, ao passo que o capital financeiro passou a ditar as ações das grandes corporações. Neste sentido, o grau de financeirização da economia global criou-se condições propícias para o capital financeiro se valorizar mediante práticas rentistas que prescindem de uma base material de sustentação, ou seja, o dinheiro se valoriza conservando-se apenas na forma de dinheiro (CHESNAIS, 1996).

A mundialização do capital se efetivou, sobretudo graças a adoção de um pacote neoliberal que se caracteriza pela: desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, liberalização econômica, privatização dos setores estatais etc., propagados a partir dos governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Regan nos Estados Unidos:

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de

desregulamentação e de dismantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 34).

A partir da correspondência entre os interesses do capital financeiro e as políticas neoliberais, o capital financeiro expandiu-se pelo globo mediante o aguçamento da financeirização das economias nacionais e a descentralização dos processos produtivos. Com a ausência de impedimentos legais para o deslocamento dos fluxos de capitais entre os países, os Estados Nacionais orientam suas ações internas com objetivo de fornecer atrativos para cooptar tais recursos de investimentos, basicamente, oferecendo matéria-prima, mercado consumidor em expansão, políticas de isenção fiscal, leis trabalhistas e ambientais "flexíveis", suporte tecnológico e científico, dentre outras ações (CHESNAIS, 1996). Oferecer ao capital financeiro-industrial o aporte tecnológico e científico ficará, em grande medida, a cargo da universidade brasileira.

Por sua vez, Harvey (1992) contribui para esta análise ao considerar que sob o impulso da mundialização do capital se desenvolve novo tipo de acumulação capitalista, denominado por ele como uma "acumulação flexível". Esta seria uma nova forma de acumulação de capital, a qual se opõe a rigidez característica do fordismo-taylorismo e do Estado de Bem-Estar Social na busca em solucionar as contradições do sistema capitalista. A acumulação flexível "se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo" (HARVEY, 1992, p. 140). A reconfiguração das formas de acumulação de capital decorrente, em grande medida, da financeirização e da existência de grandes corporações transnacionais tem ocasionado novos rearranjos no modo de produção e gestão do trabalho, estando eles orientados pela ideia da flexibilidade. O capital financeiro ao comprimir o setor produtivo assume como bandeira a noção de flexibilização dos modos de produção e das formas de contratação.

O Sistema Toyota de Produção é a pedra angular deste sistema, assumindo não só a função de um modo de produção, mas de uma ideologia que vem a atender a nova forma de organização do sistema capitalista, como Alves (2011) salienta:

O toyotismo é a 'ideologia orgânica' do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sociotécnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias (p. 43).

A tríade inovações tecnológicas no âmbito da produção, a fragilização das conquistas trabalhistas e a manipulação da subjetividade estão na base deste sistema de produção, o qual

se espalha no âmbito gerencial das instituições públicas e privadas sob o prisma de uma ideologia.

A flexibilização da produção e a desconcentração industrial viabilizam-se mediante técnicas de gestão, como *Just in time*⁵, *Kanban*⁶ e o “Controle da Qualidade Total” cuja finalidade é a eliminação de todo tipo de desperdício, seja material, financeiro ou humano, tendo a função de ajustar a produção à demanda de mercado. A informatização, por sua vez, é aliada da flexibilização dos processos produtivos, pois ela comprime o distanciamento entre “espaço e tempo”, seja adaptando o ritmo da produção, seja controlando a produção à distância, seja descentralizando os processos produtivos, ou ainda, favorecendo o deslocamento das empresas entre regiões de acordo com o movimento dos fluxos de capital, sempre em busca de maior lucratividade: mão de obra, matéria-prima, benefícios fiscais etc. (ALVES, 2011; HARVEY, 1992; HELOANI, 1996; 2003).

A busca pela racionalização perpassa, ainda, a adoção de ações que culminam em precarização do trabalho. Os estudiosos (ANTUNES; ALVES, 2004; ALVES, 2011; CASTEL, 2008) convergem ao apontar que, a precarização é indissociável e irredutível da fragilização das condições de trabalho, mas vai além, pois se mostra como parte integrante de um processo histórico de desmonte das políticas integrativas e de proteção social típicas do Estado de Bem-Estar Social e de sua conjugação com o binômio fordismo-taylorismo, conforme discorremos em item anterior. Isto não significa considerar que no período precedente, a classe trabalhadora não estivesse refém de uma expropriação por parte do capital, mas com a fragilização das regulações sociais e sindicais, o conflito entre capital e

⁵ O sistema *just in time*, define-se como: “uma técnica - ou filosofia, como preferem alguns - que provocou mudanças significativas na organização do trabalho. Esse sistema consiste em produzir o que o mercado demandar, no momento e na quantidade que o mercado solicitar” (HELOANI, 2003, p. 132). O autor aprimorando a definição considera, ainda, que o *just in time* é: “um sistema de controle de estoques em que as partes e componentes são fabricados e entregues nas diferentes seções um pouco antes de sua utilização. Assim, os estoques podem ser mantidos em um nível relativamente baixo (estoque mínimo), à medida que as peças são entregues pelos fornecedores de modo que sejam adicionadas no momento exato, ou então muito próximo dele. Em outras palavras, o sistema *just in time* (*JIT*), se bem implantado, deverá levar ‘a peça certa, no lugar certo, no momento certo’. Esse sistema pressupõe maior confiança em todos os membros envolvidos, principalmente nos operários, pois estes podem sustar o processo produtivo se algum componente, ou mesmo produto final, não estiver como foi estipulado, ou seja, dentro dos padrões de qualidade.” (HELOANI, 2003, p. 133).

⁶ O *Kanban* é uma técnica utilizada para atingir as metas de produção do *just in time*, a partir do qual, define-se por: “sistema que informa e controla o andamento da produção na fábrica por meio de cartões. É uma senha de comando, uma ordem de requisição, geralmente mediante uma placa ou algo similar que pode indicar várias situações. As especificações de cada cartão permitem observar no quadro geral a situação do conjunto da produção e a posição de cada lote. Portanto, é um sistema que “puxa” a produção consoante a demanda, produzindo somente o imprescindível em cada estágio e na hora certa da demanda. É importante ressaltar que as informações circulam mediante a cadeia produtiva de forma inversa à habitual, ou seja, iniciam no final do fluxo produtivo e findam nas primeiras unidades do sistema, perseguindo a redução dos estoques, considerados nocivos. O ‘estoque zero’ talvez seja seu objetivo principal.” (HELOANI, 2003, p. 133).

trabalho, hoje agudizou. Com esta nova fase de acumulação de capital, se promove alterações no mercado de trabalho, fragiliza as relações sindicais, cresce a informalidade e o desemprego estrutural, assim como se amplia as formas precárias de contratação.

Castel (2008) salienta, ainda, que o processo de precarização do trabalho não se refere tão somente aos trabalhadores que estão à margem da sociedade capitalista (supranumerários e desempregados), mas abarca boa parte da classe trabalhadora, que se insere de forma vulnerável nas relações de trabalho. A “desestabilização dos estáveis”, referida pelo autor, assume maior ênfase no setor privado, mas vemos que ela tem se mostrado existente no setor público, inclusive na educação superior, ao se contratar professores de forma temporária, contratar servidores terceirizados, ampliar os regimes de trabalho flexíveis (horista e de tempo parcial) e mercantilizar o fazer universitário (BOSI, 2007; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; ELIAS, 2014; RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015). Ações que apontam para a precariedade das condições de trabalho docente e sua intensificação serão melhor analisadas nas seções 3 e 4.

A reestruturação produtiva tem atuado, ainda, na construção de novo nexos psicofísico nos trabalhadores, em que se tem em voga a precarização da subjetividade do profissional (ALVES, 2011). Enquanto a gestão da subjetividade no fordismo-taylorismo atuava por meio da modelização da subjetividade e do envolvimento (HELOANI, 1996; 2003), atualmente as novas ferramentas de gestão atuam mais incisivamente no aparelho psíquico do trabalhador. A base deste sistema de “gestão” da subjetividade⁷: “constitui um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção” (ALVES, 2011, p. 111). Ao fazê-lo se “busca ‘capturar’ o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores”, como também, “sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2011, p. 111). A Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et.al, 1990; GAULEJAC, 2007) nos auxiliará a compreender o papel deste sistema de dominação entre os docentes da pós-graduação da UNESP, a que dedicaremos a seção 7 para analisar este processo.

Os modos de gestão do trabalho, sob a luz da ideia de flexibilização, atende, conforme já exposto, os interesses do capital financeiro desregulamentado e mundializado. A

⁷ O processo de “gestão” da subjetividade aqui referenciado é conceituado de distintas formas: “captura” (ALVES, 2011), mobilização (GAULEJAC, 2007) ou manipulação (HELOANI, 2003) da subjetividade. Os autores, ainda que utilizando-se de conceitos distintos, se referem ao processo de dominação organizacional que busca “cooptar” a subjetividade do profissional por meio da sedução. Nesta pesquisa, utilizaremos preferencialmente o conceito de manipulação da subjetividade para sinalizar que a sedução embora seja eficiente, ela não exclui a possibilidade de estranhamentos e resistências.

confluência destas ações foi possível mediante a adoção de diretrizes neoliberais entre os Estados Nacionais. O Consenso de Washington, em 1989, foi um marco na propagação do neoliberalismo na América Latina. Economistas do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos da América formularam um pacote de ações que, em tese, contribuiria para a superação da crise econômica dos países latino-americanos, a saber: disciplina fiscal, racionalização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, reforma e abertura cambial, supressão de restrições ao investimento estrangeiro, política de privatização, desregulamentação da economia e respeito à propriedade intelectual.

O Brasil inicia o ajustamento político-econômico às diretrizes do Consenso de Washington no governo Fernando Collor (1990-1992), mas foi no período de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) que se adotou de forma mais sistemática este receituário, ao se empreender reformas no Aparelho do Estado, atingindo aí os âmbitos fiscal, administrativo e jurídico⁸. O modelo de Estado neoliberal, na visão do próprio FHC, teria a flexibilidade necessária para o país adaptar-se aos desafios do mundo contemporâneo, desenvolvendo-se de forma atrelada aos países desenvolvidos. Para tanto, o Estado, na sua visão, deveria ser administrado a partir de uma racionalidade empresarial em contraposição ao modelo adjetivado por ele como burocrático e centralizador, característica do período do Estado de Bem-Estar Social:

Insisto, assim, em um ponto: esta visão de um Estado que se adapta para poder enfrentar os desafios de um mundo contemporâneo não pode ser confundida nem com a inexistência de um Estado competente, eficaz, capaz de dar rumo à sociedade ou, pelo menos, de acolher aqueles rumos que a sociedade propõe e que requerem uma ação administrativa e política mais consequente, nem tampouco significar a inércia diante de um aparelho estatal construído em outro momento da história de cada um dos nossos países que se concentrou seja no corporativismo e no assistencialismo, seja na produção direta de bens e de serviços (CARDOSO, 2007, p. 15-16).

O Estado, supostamente descentralizado e dinâmico, em tese, teria maiores condições de "concentrar-se na prestação de serviços básicos à população - educação, saúde, segurança, saneamento, entre outros" (CARDOSO, 2007, p.16). Todavia, na prática, a realidade que se verificou foi outra, pois o Estado brasileiro manteve-se ineficiente na prestação de serviços

⁸ O âmbito previdenciário, embora intencionado, não se materializou no governo FHC. Houve resistência e oposição do Partido dos Trabalhadores (PT), entre outros. E, sob uma aparente "contradição", no primeiro mandato de Lula foi realizada uma reforma previdenciária (ANTUNES, 2004).

básicos à população, enquanto se demonstrou afeito a representar os interesses de camada específica da população, majoritariamente dos investidores financeiros:

Coloca a política econômica hoje no papel de *business administration* de Estado. Em outras palavras, brandindo os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos e da austeridade, administra-se hoje o Estado “como se fosse um negócio”. É de fato disso que se trata, pois contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação (PAULANI, 2008, p.120).

As garantias sociais conquistadas pela população brasileira, resquício de leve "resvalo" de ações de proteção social, são gradativamente subtraídas da sociedade em decorrência do pretenso argumento da responsabilidade fiscal.

O pacote neoliberal adotado de forma mais intensa na era FHC (1995-2002) foi continuado nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). As principais ações relacionam-se às reformas fiscal, administrativa e jurídica concentradas, sobretudo na desregulamentação do sistema financeiro e na concessão de autonomia ao Banco Central. Instituiu, ainda, uma política de privatizações, em continuidade ao governo FHC que, motivado por um discurso que ideologicamente se referia a ineficiência da gestão pública, vendeu muitas empresas públicas por valores inferiores ao preço de mercado, por vezes, sendo tal venda financiada com recursos públicos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Situação que aponta para certa expropriação do patrimônio público. Sob tal ancoragem ideológica, se reformou a previdência social, interpondo tetos previdenciários aos setores privado (FHC) e público (Lula), condição que abriu imenso e lucrativo negócio para atuação do capital financeiro em detrimento do bem-estar social, dentre outras ações (ANTUNES, 2004; PAULANI, 2008).

Mas o governo Lula (2003-2010) e o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) tiveram uma especificidade em relação ao antecessor, pois se estabeleceu relativa aliança com o setor financeiro-industrial, por meio da adoção de ações de combate à extrema pobreza e à valorização do consumo interno. Tais políticas distributivas estão contempladas nos programas "Bolsa Família" e "Minha Casa Minha Vida"; no aumento real do salário mínimo; no aumento do crédito consignado; na dita “democratização” do acesso à educação superior privada (FIES e PROUNI) e no ensino público (REUNI e criação dos IFETs). Tais ações, aliada ao carisma de Lula, deram origem ao fenômeno político e eleitoral analisado

como lulismo⁹ (COUTINHO, 2010; SINGER, 2012) que atualmente se apresenta bastante desgastado, principalmente com a crise econômica, as constantes denúncias de corrupção e a propagação por integrantes da sociedade, da classe política e da mídia do “ódio ao PT”. Confluência de fatores que conduziram ao “impeachment” da presidenta Dilma Rousseff.

A reforma do aparelho estatal ao receituário neoliberal não se circunscreveu ao amplo pacote de reformas fiscais, econômicas, políticas e previdenciárias, mas estendeu-se ao próprio funcionamento das instituições públicas. O próprio presidente FHC discursou em um seminário, no início de seu governo, propondo a superação de uma administração burocrática, por uma administração gerencial:

Nós temos que preparar a nossa administração para a superação dos modelos burocráticos do passado, de forma a incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários, entre outras. (CARDOSO, 2007, p. 17).

A perspectiva desta nova gestão pública assume uma série de preceitos do mundo empresarial, pregando a otimização de recursos, a flexibilização e a busca por uma rentabilidade e produtividade forjada, pois se regula apenas por critérios meramente econômicos. Segundo Luiz Carlos Bresser-Pereira, ministro do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) governo FHC, a “reforma gerencial” tinha por objetivo “substituir a atual administração pública burocrática misturada a práticas clientelistas ou

⁹ O fenômeno político-eleitoral conceituado “lulismo” pode ser analisado a partir de duas interpretações. A tese de Singer (2012) é a de que o governo Lula realizou uma reforma baseada em um pacto conservador posto que articulou fortes políticas distributivas com a manutenção das diretrizes político-econômica neoliberais. A adoção de políticas de caráter distributivas articuladas a história de vida e ao carisma do presidente Lula contribuiu para maior aproximação com as classes populares da sociedade, ao passo que se distanciou, em certo sentido, da classe média que o elegeu no primeiro mandato com a perspectiva de que romperia com o neoliberalismo. A tese de Coutinho (2010) se opõe ao conceito de “reforma conservadora” e parte para pensá-lo a partir dos conceitos gramscianos de pequena e grande política. O governo Lula seria caracterizado pela institucionalização da “hegemonia da pequena política” posto que manteve a política econômica subserviente aos interesses do capital e a “conciliou” com ações de cunho popular e focal de combate a extrema pobreza. Articulação das políticas neoliberais com ações supostamente “redistributivas” contribuiu para a despolitização da questão da pobreza, isto porque, se ocultou o conflito de classe como elemento gerador da pobreza e passou a considerar a pobreza um problema meramente administrativo. Silencia-se a partir daí as críticas da esquerda. A grande política pautada no bem comum é substituída pela pequena política e seu ardil interesseiro. Neste sentido, Coutinho (2010) conclui que vivemos um processo de contrarreforma, isto é, uma “reforma” que assume características de restauração ao manter a ordem social existente camuflada por políticas sociais pontuais. Cabe-se nos apontar, por fim, que o processo ideológico de legitimação do governo e do Partido dos Trabalhadores, sob a imagem e carisma da figura do ex-presidente Lula, hoje vem apresentando profundos sinais de desgaste. Apesar das críticas a serem feitas aos dois governos do PT, cabe apontar que este modelo é mais progressista do que o praticado hoje por Michel Temer, tendo este realizado uma série de reformas de orientação neoliberal que pode vir a elevar a situação de desigualdade social no Brasil e a intensificar a transferência de empresas e bens públicos para iniciativa privada, seja nacional ou internacional.

patrimonialistas por uma administração pública gerencial que adotasse os princípios da nova gestão pública (new public management)” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 6).

A tendência das instituições públicas serem administradas conforme uma empresa, a partir da adoção de ferramentas gerenciais, foi inserida por mediações e contradições no funcionalismo público, tanto no plano federal, como nos demais estados que compõem a Federação, destacando-se o pioneirismo do Estado de São Paulo. As principais práticas de gerência adotadas são a publicização de discursos que ressaltam um suposto ideal de excelência, a positividade da competitividade, a necessidade de elevar a produtividade e a importância de se avaliar o desempenho individual e coletivo dos servidores públicos. As práticas gerenciais atuam, ainda, mediante panóplia de instrumentos de regulação do desempenho que se apresentam pretensamente objetivos e neutros como forma de controlar o trabalho, obter certa “eficiência” e “eficácia” e gerenciar a subjetividade dos trabalhadores. Mecanismos estes que Gaulejac (2007) analisa no âmbito empresarial, sendo na educação superior alvo de atenção de muitos pesquisadores, cada um sob seu foco e perspectiva de análise (BERNARDO, 2014; MANCEBO, 2007; SILVA, 2013a; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2009).

Esta “nova gestão pública” de natureza gerencial, que visa elevar suposta produtividade dos servidores públicos vai ao encontro das políticas que intencionalmente “enxugar” a máquina pública, realidade que fragiliza as condições de trabalho dos profissionais, como examinaremos nas seções 3 e 4, onde a ênfase recairá em um projeto de universidade enxuto, tendo a racionalização dos recursos humanos¹⁰ como “pedra angular” do projeto de expansão universitária. Antes, porém, analisaremos as transformações vivenciadas no ensino superior brasileiro, enfatizando primeiramente a parceria que a universidade desenvolve com o setor produtivo, conquanto orientada por interesses do capital financeiro-industrial.

Concluimos, nesta seção, que o anseio expansionista do sistema capitalista está na base das crises e das formas que ele encontra para tentar superá-las. Uma racionalidade particular orienta as ações político-econômica e os modos de produção, sendo que seu foco prescinde do bem-estar da sociedade, estando comprometido apenas com a permanência de altos níveis de expansão e rentabilidade econômica. Sinais que apontam para o agravamento

¹⁰ A opção por nos referirmos, muitas vezes, as ações de otimização do quadro de servidores por meio da denominação recursos humanos, está no fato de sinalizarmos, com base em Gaulejac (2007), o processo de desumanização que os trabalhadores estão reféns ao serem considerados um capital da empresa.

desta racionalidade estão nos elevados impactos ambientais e nas desigualdades sociais, condições que podem vir a favorecer no futuro a substituição do atual modo de organização social ou a sua reformulação adaptativa. Ademais, a busca em se forjar uma aparente “parceria” entre capital e o trabalhador não se iniciou com o toyotismo e sua busca pela sedução da subjetividade, mas sua origem encontra-se no taylorismo e fordismo, onde o fator de adesão da classe trabalhadora se dava pelas garantias sociais do Estado e pela via do consumo. Nesse sentido, a gestão da subjetividade não é uma novidade, mas sua especificidade atual é que ela baseia-se na dimensão intrapsíquica do desejo – faceta a ser perscrutada em seções posteriores.

3. A RECONFIGURAÇÃO PRODUTIVA NA UNIVERSIDADE

O capitalismo, atualmente, configura-se mediante o predomínio da esfera financeira de acumulação capitalista (mundialização do capital), a qual impôs modificações na forma de se produzir riquezas e produtos (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1992). Anteriormente, a economia se sustentava com a extensiva produção de mercadorias, característica do binômio fordismo-taylorismo, à medida que ela era absorvida pela política de valorização do consumo praticada no Estado de Bem-Estar Social, principalmente entre os países desenvolvidos. Nas décadas de 1960-1970 a crise da superprodução industrial, o aguçamento da concorrência internacional e o desequilíbrio fiscal dos Estados Nacionais favoreceram para que este sistema de acumulação de capital apresentasse crises. Sua substituição deu-se com a subjugação dos capitais industrial e comercial ao financeiro, tornando-os cada vez mais imbricados. Modalidades flexíveis de produção e gestão do trabalho vieram atender a volatilidade dos fluxos de investimentos e a demanda por produtos. A reestruturação do capital obteve importante suporte na doutrinação neoliberal que passou a ser predominante na administração dos países, dentre eles, o Brasil.

O conhecimento e a tecnologia na reestruturação produtiva tornaram-se imprescindíveis para maior lucratividade do capital, seja produzindo bens e serviços de elevado valor agregado ou reduzindo custos de produção, ainda que por meio da precarização da classe trabalhadora.

A precarização se mostra central para a seção, pois está imbricada com as tessituras e consequências que perpassam a nova reconfiguração produtiva da universidade. A precarização social e do trabalho é um processo histórico de natureza global, que implica no desmonte das políticas de proteção social, face aos novos rumos empreendidos pelo capital mundializado. Alterações no mercado de trabalho e nas formas de gestão e organização têm promovido o crescimento da informalidade, do desemprego, das formas flexíveis de contratações (contratos temporários e parciais) e da precariedade das condições de trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004; ALVES, 2011; CASTEL, 2008). Mas, este processo que atinge de forma intensa os ofícios mais vulneráveis, não se resume a eles, estendendo-se para grupos profissionais que seriam historicamente considerados mais estáveis:

O problema atual não é apenas o da constituição de uma 'periferia precária', mas também o da 'desestabilização dos estáveis'. O processo de precarização percorre algumas das áreas de emprego estabilizadas há muito tempo (CASTEL, 2008, p. 526).

O trabalho do professor de universidades públicas, por melhor que seja suas condições laborais se comparada a maioria das outras profissões, ele não está eximido de certa desestabilização. Neste sentido, Bosi (2007), tomando como referência o processo de mercantilização da educação superior, problematiza os principais aspectos da precarização do trabalho que recai sob o docente universitário, enfatizando:

a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente, no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências (BOSI, 2007, p. 1503).

A fugacidade do processo histórico de precarização social e do trabalho está na sua extensão para novos grupos considerados estáveis. A “estabilidade” (relativa) do professor universitário advém não somente pela flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas, mas estende-se para os novos papéis produtivos que são relegados aos professores desempenharem.

Surge na universidade uma racionalidade mercantil que coaduna em si o predomínio dos interesses privado/mercantis e a assunção do paradigma gerencial no cerne do funcionamento das instituições. É nesta trilha que, no primeiro momento, analisaremos a mercantilização, tendo por base a aproximação orgânica entre a universidade e o setor produtivo. Depois, analisaremos o modelo de expansão universitária brasileiro, conduzido pelo setor privado. Aí se mescla os interesses mercantis de expansão de capital, com uma racionalidade instrumental¹¹ presente nos paradigmas gerenciais de administração, a qual propaga o discurso de que o ganho de eficiência nos serviços perpassa, necessariamente, a redução de custos financeiros ou humanos.

3.1 Aproximação entre a universidade e o capital financeiro-industrial

O capitalismo, atualmente, configura-se mediante o predomínio da esfera financeira perante as formas de acumulação industrial e comercial. As modalidades de capitais, neste

¹¹ Definimos racionalidade instrumental de acordo com Gaulejac (2007, p. 72): "a racionalidade instrumental consiste em pôr em ação uma panóplia impressionante de métodos e de técnicas para medir a atividade humana, transformá-la em indicadores, calibrá-la em função de parâmetros precisos, canalizá-las para responder às exigências de produtividade.

cenário, tornam-se imbricadas, porém subjugadas aos interesses do capital financeiro. Os Estados Nacionais ao seguirem as diretrizes neoliberais buscam subtrair as barreiras jurídicas, institucionais e econômicas que obstaculizariam o livre trânsito de capitais. Garantindo-o, os investimentos financeiros passaram a migrar entre os países em busca de vantagens que permitem à si maior rentabilidade como, isenção fiscal, flexibilização das leis ambientais e trabalhistas, mercado consumidor em expansão (HARVEY, 1992; CHESNAIS, 1996) e, destacamos por fim, a adoção de incremento de suporte tecnológico e científico para o setor industrial com base no fundo público. Esta última dimensão que tem contribuído para relativa mudança no papel da instituição universitária será o foco de análise desta subseção.

A nova fase de desenvolvimento do capitalismo, como referido em seção anterior, sob o impulso da mundialização do capital desenvolve novo tipo de acumulação apoiado na flexibilidade dos padrões de consumo, processos produtivos, modalidades de trabalho e de contratação. A informatização se torna importante aliada, pois como sinaliza Alves (2011) ela facilita a administração à distância do trabalho, encurtando o tempo de tomada de decisões organizacionais e reduzindo os custos de produção ao adaptá-los à demanda. Grande interdependência é estabelecida entre a flexibilização dos processos produtivos e o avanço tecnológico. A universidade, em meio a isso, assume papel de destaque, pois se torna importante *locus* de produção de ciência e tecnologia (C&T) cooperando não apenas para a informatização do processo produtivo, mas para produzir produtos de elevada tecnologia que, por vezes, são “apropriados” pelo setor empresarial (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SACRAMENTO, 2011), como também, ao instituir uma formação técnica e atitudinal que busca adequar-se a cartilha da flexibilização (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; RAMOS, 2006).

A aproximação universidade e setor produtivo, atualmente, ganha contornos mais enfáticos, todavia, ela se fez presente em outros momentos históricos. Na ditadura militar brasileira (1964-1985), por exemplo, a expansão da graduação e pós-graduação brasileira não se dissociou do objetivo em garantir mão de obra especializada e suporte tecnológico e científico para o desenvolvimento do setor produtivo. Tecendo breve série histórica, Motta (2014¹²) levanta dados que nos mostram que objetivamente a pós-graduação brasileira foi criada no período militar, pois em 1961 (três anos antes do golpe militar) havia apenas 6 cursos de pós-graduação, já em 1984 haviam 792 cursos de mestrado e 333 de doutorado.

¹² O autor possuiu o objetivo de investigar as relações entre a universidade e a modernização autoritária posta em prática no regime militar, Foi, a partir daí, que ele levantou as ações expansionistas na pós-graduação brasileira.

Neste bojo, a pós-graduação no Brasil foi oficializada a partir do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965). Outras ações, a partir daí, foram importantes para sua consolidação como aumento no número de bolsas de pós-graduação, a criação da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e a formulação de dois Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), dentre outras ações. Os dois primeiros Planos Nacionais da Pós-Graduação: I PNPG em 1975 (BRASIL, 1975) e o II PNPG em 1982 (BRASIL, 1982), os quais correspondem ao período militar, tinham o propósito de investir na melhoria da formação acadêmico-profissional dos professores universitários e incentivar a construção de centros de excelência em pesquisa a fim de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional. A busca por maior vinculação entre a universidade e o setor produtivo, ainda que esta ocorresse de forma ainda incipiente, já estava posta (SANTOS; AZEVEDO, 2009; SILVA JÚNIOR; SILVA; SACRAMENTO, 2010).

A concepção de educação tecnicista, oriunda de acordos internacionais MEC/USAID, a qual fornecia um modelo de educação instrumental voltada à formação do capital humano para o mercado de trabalho e a concepção de ciência guiada por interesses do setor produtivo foram realmente os germes das transformações que a universidade viria a sofrer ao atender o receituário neoliberal, especialmente com a utilização de formas de gestão empresarial e a aproximação orgânica aos interesses do mercado:

Nesse contexto, no plano educacional o governo militar-autoritário procurou aumentar a produtividade das escolas públicas com base na adoção de princípios da administração empresarial, além de, desde o início, apontar para a privatização educacional. Procurava-se edificar um sistema federal de educação superior que contribuísse para a consolidação da segunda revolução industrial a realizar-se no país. Isso se dava via decretos-lei, com o patrocínio de diversos acordos firmados entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID). Foi sob tais auspícios que se impôs a denominada reforma universitária (lei nº 5.540/68), instituidora do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras razões, para fortalecer o formato institucional da universidade e subsidiar o capital industrial nacional, bem como a reforma do ensino de 1º e 2º graus (lei nº 5.692/71), que, num ímpeto legisferante, procurou tornar o ensino médio obrigatoriamente profissionalizante, com os objetivos de preparar mão-de-obra para o sistema de ciência e tecnologia que se formava e sustentar o capital industrial nacional, além de conter o acesso à educação superior (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 11).

Já no período militar a instituição universitária passou a aproximar-se de uma concepção de instituição mercantilizada, empresarial e competitiva, situação que depois da adesão ao receituário neoliberal intensificou-se com o objetivo claro de atender ao regime da predominância financeira.

Hoje a universidade ao atender aos interesses do setor produtivo preconiza um modelo de formação instrumental que resumidamente pauta-se na ideia da polivalência e da flexibilidade dos trabalhadores, incluindo uma formação de caráter técnico-instrumental em detrimento de conhecimentos teóricos que fundamentam as bases do conhecimento científico, assim como fomenta a formação de atitudes comportamentais atreladas aos interesses organizacionais (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; RAMOS, 2006). No outro polo, atende os interesses do setor produtivo ao induzir um modelo de ciência atrelada aos interesses empresariais em voga (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Com a liberdade no deslocamento dos fluxos de investimento no globo, vários países, a qual o Brasil se inclui, passaram a atender com maior afinco aos interesses dos grupos de investimentos, sobrepondo-os, por vezes, aos interesses da população. Como o suporte tecnológico e científico torna-se importante fator de atração de investimentos, a universidade brasileira tem-se aproximado dos interesses privados, tendo o fundo público como importante agente indutor e financiador de pesquisas. A Tabela 1 permite estimar a atuação do Estado no financiamento de pesquisa e desenvolvimento (P&D) no Brasil e o papel da universidade, marcadamente da pós-graduação no progresso científico e tecnológico.

Tabela 1 - Distribuição de investimentos em P&D por setor institucional, período de 2000-2011

	2000	2006	2011
Dispêndios públicos	54,07	49,87	52,79
<i>Dispêndios federais</i>	<i>33,37</i>	<i>35,52</i>	<i>35,59</i>
<i>Orçamento executado (geral)</i>	<i>20,69</i>	<i>21,62</i>	<i>21,32</i>
<i>Pós-graduação*</i>	<i>12,68</i>	<i>13,90</i>	<i>14,27</i>
<i>Dispêndios estaduais</i>	<i>20,70</i>	<i>14,35</i>	<i>17,21</i>
<i>Orçamento executado (geral)</i>	<i>7,84</i>	<i>5,97</i>	<i>5,54</i>
<i>Pós-graduação*</i>	<i>12,86</i>	<i>8,38</i>	<i>11,67</i>
Dispêndios empresariais	45,93	50,13	47,21
<i>Empresas privadas e estatais</i>	<i>44,23</i>	<i>47,38</i>	<i>44,63</i>
<i>Outras empresas estatais federais</i>	<i>0,51</i>	<i>0,79</i>	<i>0,71</i>
<i>Pós-graduação privada</i>	<i>1,20</i>	<i>1,96</i>	<i>1,87</i>
Total de dispêndios	100,00	100,00	100,00

* Estimativa dos investimentos das instituições com cursos de pós-graduação stricto sensu reconhecidos pela Capes/MEC, aproximando os investimentos em pesquisa.

Fonte: O autor com base em dados fornecidos pela Coordenação-Geral de Indicadores - ASCAV/SEXEC - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) (BRASIL, 2013).

Os dados da tabela revelam que a P&D no Brasil não é desenvolvida unicamente na universidade, mas tem a pós-graduação pública como aliada, isto porque em 2011 um quarto (25,94%) dos dispêndios públicos foi destinado à pós-graduação. Ademais, os números

mostram discreta expansão nos recursos remetidos à pós-graduação, marcadamente por ligeiro aumento da participação da esfera federal, pois enquanto em 2000 os recursos totalizaram 25,54% do orçamento, distribuídos entre 12,68% federal e 12,86% estadual, em 2011 o total de dispêndios correspondeu a 25,94% do orçamento, distribuídos em 14,27% federal e 11,67% estadual. Cabe o destaque que o estado de São Paulo é paradigmático no investimento de P&D fruto do importante papel desenvolvido por sua agência de fomento à pesquisa (FAPESP), a qual possui capital anual de 1% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1989).

Se a pós-graduação é importante *locus* na produção de P&D, por sua vez, a participação dos centros públicos de pesquisa e, em menor grau, de empresas privadas atuam como os desenvolvedores de pesquisa básica e aplicada no Brasil. A tabela evidencia, ainda, que a distribuição de investimentos em P&D entre o setor público e empresarial é próximo, estando-os distribuídos, em 2011, na ordem de 52,79% no setor público e 47,21% no empresarial. No entanto, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) ao aglutinar na categoria dispêndios empresariais os investimentos desenvolvidos por empresas privadas e estatais impossibilita que se conheça a real atuação do setor privado no fomento científico. Acreditamos que esta aglutinação pode ter certo fundo ideológico, pois vem a “camuflar” uma possível timidez do setor privado no investimento em P&D, realidade que atribuímos pela pós-graduação privada ser responsável por apenas 1,87% do orçamento gasto em P&D no ano de 2011. Frente a aparente “timidez” da iniciativa privada investir em P&D a responsabilidade recai para o poder público, pois 52,79% do orçamento de 2011 foi compreendido por dispêndios públicos, sendo os demais 47,21% do orçamento corresponderam a dispêndios empresariais, recendo aí a participação de empresas estatais, privadas e de capital misto.

A ampla participação do fundo público no financiamento da P&D no Brasil advém, segundo Sacramento (2011), pelo "Estado ser alçado ao posto de principal agente financiador e indutor de promoção de práticas inovadoras, uma vez que o setor industrial do país está concentrado majoritariamente em multinacionais" (SACRAMENTO, 2011, p.18). A concentração da indústria brasileira em multinacionais reflete bem o movimento da mundialização do capital, posto que a descentralização dos processos produtivos – fruto da própria desregulamentação dos fluxos de capitais favorecida pela ação do Estado - vem favorecer a flexibilidade necessária para o capital desenvolver-se, porém, não sem ocasionar, como já dito, prejuízos aos trabalhadores. O Estado, com objetivo de atrair os fluxos de

capital financeiro, atua como principal agente indutor de P&D, majoritariamente mediante políticas de financiamento exclusivamente estatais ou por meio de "parcerias" com empresas privadas. Esta coparticipação do polo privado visa apropriar das descobertas realizadas nas universidades e nos centros de pesquisas a fim de agregar maior valor aos bens e produtos que comercializa. Esta apropriação privada do saber-fazer produzido na esfera pública consistiu-se no que Chesnais (1996) atribui como uma "sucção de tecnologias". Sacramento (2011) assim o define na educação superior brasileira:

A "sucção de tecnologias" orientar-se-ia para a racionalização dos custos do capital produtivo, que deslocaria tais custos para o Estado na medida em que os professores-pesquisadores realizassem pesquisas orientadas no âmbito da universidade estatal. O capital constante e parte do capital variável seriam assumidos pelo Estado, cabendo aos complexos industriais-financeiros a apropriação do conhecimento produzido (*General Intellect*), ao mesmo tempo em que se forjaria uma subjetividade empresarial na universidade (SACRAMENTO, 2011, p. 28).

O custo de produção das novas tecnologias, produtos e do saber-fazer (*know how*) das universidades fica, senão exclusivamente, pelo menos parcialmente, a cargo do Estado, estando o capital financeiro-industrial na condição de apropriador e transformador deste conhecimento (*General Intellect*) em valor a ser incorporado nos bens e produtos a serem produzidos por tais empresas.

A "sucção de tecnologias" pelo capital industrial-financeiro é propiciada por alguns dispositivos jurídicos. Na era PT, por exemplo, foram aprovados a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 - Lei de Inovação Tecnológica – (BRASIL, 2004a) que incentiva e regula as relações entre empresas e universidades e a Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005 - Lei do Bem – (BRASIL, 2005c) que concede incentivos fiscais a empresas que investem em pesquisa e desenvolvimento. Sacramento (2011; 2015) aponta que estes dois dispositivos são um marco jurídico na mediação entre a esfera privada e a pública, pois propiciam a criação dos Núcleos de Inovação Tecnológica cujo objetivo está no de regular as patentes e as transferências de tecnologias produzidas nas universidades, no de instituir o regime especial de tributação para serviços ligados à tecnologia, no de desenvolver uma política de financiamento para construção de empresas incubadoras e de infraestrutura em pesquisa e no de conceder subvenção econômica para empresas privadas que desenvolvem P&D, dentre outras ações.

As universidades públicas por meio dos núcleos e/ou fundações de apoio à pesquisa e inovação tecnológica estabelecem parcerias com o setor produtivo, mercantilizando-se com o objetivo de obter junto à esfera privada recursos suplementares para o desenvolvimento de

pesquisas e para complementar a remuneração salarial do corpo docente, a qual se encontra defasada em face da precariedade das condições de trabalho na universidade pública:

O corpo docente passou a conviver paulatinamente com achatamento salarial e deterioração das condições de trabalho, o que tem levado o trabalho docente a aproximar-se cada vez mais dos interesses do mercado e dos próprios agentes individuais, que buscam complementar seus vencimentos por intermédio da prestação de serviços, consultorias e realização de atividades que extrapolam a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento institucional comprometido com a resolução dos graves problemas que afetam a população brasileira (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20).

A aproximação da universidade ao setor produtivo contribuiu para a transformação do projeto de universidade, pois ela progressivamente tende a se distanciar de um projeto social comprometido com o bem público para se tornar uma instituição instrumental que, por vezes, aproxima seus focos de pesquisa aos interesses do capital financeiro-industrial. Concomitante, a mercantilização altera significativamente a natureza do trabalho do professor, pois implica, entre as atuais áreas do conhecimento, uma função potencialmente produtiva, uma vez que parcela de seu trabalho é colocada a serviço do capital industrial-financeiro (SACRAMENTO, 2011; 2015).

Dispositivos são criados institucionalmente para regular e fortalecer as “cooperações” entre a universidade e as empresas. Na UNESP, inclusive estas metas fazem parte de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

- Incentivar e apoiar convênios com Instituições e Organizações não governamentais.
- Fomentar a criação de redes incubadoras em ciência e tecnologia e fortalecer as já existentes na Universidade.
- Fortalecer as atividades do Núcleo de Inovação Tecnológica.
- Criar mecanismos de apoio técnico e logístico para o registro de patentes em nível nacional e internacional (UNESP, 2009, p.30).

A UNESP ao ter como metas o aporte a criação de convênios com instituições não governamentais, a criação de redes de empresas incubadoras, o fortalecimento do Núcleo de Inovação Tecnológica e o apoio no registro de patentes mostra certa predisposição no estreitamento de tais parcerias. Em contraste com esta meta institucional, Sabia (2007), em sua investigação sobre a UNESP, detectou que para além da sobreposição de interesses, não existe, em curso, uma política clara de regulamentação das parcerias universidade-empresa na universidade. A ausência de ações que definem efetivamente a relação universidade-empresa, acrescida ao fato das fundações de apoio vinculadas à UNESP pecarem na correta prestação

de contas, tem ocasionado relativa situação de permissividade que, na prática, vem atender aos interesses de alguns empresários e de docentes que recebem remuneração extra com tais cooperações. Além disso, a autora aponta, ainda, que o montante orçamentário privado decorrente desta política de cooperação ainda é modesto se comparado ao orçamento da UNESP. Esta situação se explica, em certo sentido, pelo pouco interesse da iniciativa privada em estabelecer tais parcerias, isto porque, o setor industrial brasileiro, por ser marcadamente transnacional, pouco tem investido em P&D no Brasil, permanecendo muito dependente dos controles e tecnologias estrangeiras, salvo o que ocorre em casos pontuais que se apresentam demasiadamente atrativos aos interesses das grandes corporações, levando ao que Chesnais (1996) conceituou por sucção de tecnologias. Mas como não foram encontrados estudos mais recentes que investigam as parcerias universidade-empresa na UNESP, não é possível precisar a fundo, quais foram as recentes alterações na organização de tais parcerias e a sua real efetividade, à medida que nos últimos dez anos ocorreu um aguçamento nas parcerias empresa e universidade.

Ainda que o *lócus* de nossa investigação seja a área de humanidades, estes professores também sofrem com os reflexos desta mercantilização. Um destes está na preferência pelo poder público em financiar pesquisas de áreas aplicáveis do conhecimento. Neste bojo, as agências de financiamento a pesquisa tem desenvolvido papel ímpar nesta hierarquização, como Kato (2013) nos mostra ao analisar as políticas de financiamento do CNPq pela via de editais públicos de indução de áreas e temas de pesquisa, a qual prioriza as pesquisas com potencial de aplicação. Críticas são feitas pelos professores a este desprestígio e, aqui antecipamos como caráter mais ilustrativo dois destes relatos:

As instituições de ensino e pesquisa (bem como as agências de fomento) tendem hoje a valorizar menos as ciências humanas do que as biológicas e exatas. Os investimentos são proporcionais a essa valorização e a avaliação da produção acadêmica também é feita, inadequadamente, com critérios pertinentes às ciências biológicas e exatas (QUESTIONÁRIO n.5, 2013).

Eu acho que é assim: a gente tem ganhos, mas é uma luta política que é pautada por ideologia, por exemplo, a gente conseguiu uma qualificação de livros, mas não conseguiu uma qualificação de Anais de Eventos - eles não entraram na última avaliação do triênio. Então, é uma questão que, ainda, é uma luta política: a gente conseguir que olhem para a gente com a nossa cara. Nós estamos longe, né, não estamos nem no programa Ciências Sem Fronteiras. A pesquisa dos nossos meninos não é considerada Ciência [silêncio] (CLAUDIA¹³, 2014).

¹³ Os nomes dos professores serão referenciados por pseudônimos.

Outros relatos poderiam ser elencados para analisar a questão do desprestígio das humanidades, passível de ser relacionado à aproximação orgânica entre a universidade e o setor produtivo. O descontentamento refere-se à política de financiamentos à pesquisa priorizar as áreas de conhecimento aplicadas, realidade que resvala, também, pelos critérios de avaliação acadêmica seguirem a orientação destas áreas em detrimento das especificidades das humanidades. A mensuração dos desempenhos segundo critérios que lhes são heterônomos (advindos das áreas aplicadas) reforça o argumento de suposta fragilização das humanidades, realidade que contribui para se preterir as demais áreas na política de financiamento à pesquisa. O desprestígio se apresenta, ainda, na diferenciação de tratamento e de possibilidades de internacionalização entre as áreas, por exemplo, a humanidades não é contemplada no programa “Ciências sem Fronteiras” do governo federal, o qual propicia bolsas de intercâmbio para estudantes. Tais diferenciações geram grande descontentamento no professor e consideramos que o silêncio de Claudia em seu dizer é elucidativo: “não estamos nem no programa Ciências Sem Fronteiras. A pesquisa dos nossos meninos não é considerada Ciência”.

Reflexos da transformação produtiva no papel da universidade são, ainda, presenciadas na política de arrocho salarial (a pouco referida como instrumento de “cooptação” docente a desenvolver parcerias com o setor produtivo). Além disso, as parcerias universidade-empresa se estreitam, e com elas a racionalidade inerente ao mundo organizacional - traduzido na concepção gerencialista de administração - se faz gradativamente presente na universidade. Criam-se, neste sentido, condições propícias para mercantilizar o conhecimento científico, priorizando, como dito, o financiamento de áreas aplicáveis do conhecimento (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003). Ademais, a compressão na duração dos cursos de pós-graduação e a política de incitar aumento nas produções acadêmico-científicas nocivas ao bem-estar docente e ao progresso científico (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; BOSI, 2007; CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007) traduzem as pressões do mundo empresarial para reduzir o tempo de produção do conhecimento científico. Reflexo, neste sentido, da mercantilização do conhecimento científico.

A aproximação orgânica entre a universidade e o setor produtivo atende às “exigências” de lucratividade do capital financeiro-industrial, basicamente por ele apropriar-se do saber-fazer produzido na universidade como forma de agregar maior lucratividade. O Brasil, aos moldes do que ocorre nos demais países, atende esta e outras “exigências” do

capital com o objetivo de atrair os fluxos de investimentos às suas fronteiras. O docente torna-se cooptado a atender às pressões do setor produtivo visando maior remuneração salarial e condições de pesquisa, fruto da propositada política de precariedade institucional na universidade, por vezes, justificada pela “otimização de recursos”. A parceria universidade e empresa, seguindo este modelo, surte alterações no papel social da instituição e nas práticas universitárias. Basicamente, elas correspondem ao desprestígio das humanidades, à compressão do tempo de produção do conhecimento, ao aumento da pressão por produtividade - realidade nociva ao bem-estar docente e ao progresso científico, assim como a apropriação do trabalho e do saber dos docentes de áreas aplicadas.

Nesta relação entre universidade e empresa, Sacramento (2015) ao investigar o caso da USP, campus Ribeirão Preto, pondera que a inovação na empresa privada está mais relacionada ao âmbito discursivo do que propriamente a uma prática social. A invasão da lógica mercantil na universidade coopera para a transformação de seu papel social e da natureza do trabalho do professor. Isto, pois a comunidade acadêmica, a partir daí passa a transformar os resultados de pesquisa, de docentes e orientandos, em empresas denominadas *spin-offs*. Processo este que alça os professores-pesquisadores à condição de agentes do mercado.

A aplicabilidade ao mercado das pesquisas produzidas na universidade, segundo Sacramento (2015), se mostra ainda reduzida. Por outro lado, a racionalidade mercantil advinda da busca pela sucção das tecnologias favorece o movimento de alteração do sentido social da universidade pública. Com base nisto, tem-se, inclusive, que o discurso de que tais parcerias gerariam empregos qualificados e crescimento econômico, na prática pouco se efetiva. A dificuldade em transformar as pesquisas em valor comercializável faz com que muitas empresas sejam criadas com fim de racionalizar os custos de pesquisa da própria universidade, ou seja, elas tornam-se, digamos, meras prestadoras de serviço da própria instituição. Criado as empresas, os atores envolvidos podem vir a receber fundos de investimentos públicos e privados para realizar suas investigações, complementando o salário e as bolsas de pesquisa recebidas. Neste sentido, o autor aponta:

Essa aparente contradição faz com que o presente trabalho conclua que a política de inovação se configure enquanto Política Simbólica, pois não atende aos objetivos propalados, como o da criação de empregos qualificados, o do crescimento econômico e o da criação de empresas de alta tecnologia com capacidade de concorrência. Na prática, os elementos da realidade não permitem efetivar o discurso enquanto política pública, pois há uma cisão entre a formulação e as condições de efetivação. Pelo contrário, os dados revelam que, pelo menos o arranjo produtivo local da saúde de Ribeirão Preto, a quantidade de empregos diminuiu, a relevância

de faturamento das empresas do Parque Tecnológico é muito reduzida comparada ao faturamento do restante das empresas da cidade, e os dados demonstram um processo pequeno de absorção de empresas spin-offs por grandes empresas do arranjo produtivo local. Importante ressaltar que essas empresas são de grande porte, constituindo-se enquanto tal antes da política municipal de inovação, o que permite constatar que as empresas criadas e fomentadas com fundo público possuem a finalidade, para elas, de racionalizar custos de pesquisa (SACRAMENTO, 2015, p. 313-314).

Conclui-se, que a aproximação entre a universidade-empresa alçada a condição de ideologia orgânica têm cooperado menos para a garantia do desenvolvimento econômico nacional e mais para realizar uma tergiversação dos valores da universidade, em que gradativamente eles tem se afastado dos modelos clássicos anteriormente existentes, para se aproximarem de uma orientação empresarial, produtivista e mercantilizada, conforme conseguimos vislumbrar por meio da literatura (SACRAMENTO, 2011; 2015; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009). Neste sentido, a natureza do trabalho do professor tem sofrido modificações, de forma a gradativamente assumir uma potencialidade produtiva, seja na efetivação de pesquisas para agregação do capital, ou ainda, no oferecimento de uma formação, muitas vezes, comprometidas com os ditames instrumentais do mercado de trabalho.

A universidade vem a se privatizar, pois a gestão e o papel desta instituição se veem imiscuídas com a forja de um ideário comprometido com o capital em suas derivações simbólicas e objetivadas. Mas a inscrição da racionalidade de mercado no âmbito da instituição universitária se realiza, também, por meio da existência de pródigo mercado na educação superior – faceta a ser pormenorizada a partir de agora.

3.2 As faces da expansão da educação superior: ampliação do acesso e desenvolvimento institucional x o processo de intensificação e precariedade das condições de trabalho

A educação superior, hoje, na era da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) e apoiado pelas diretrizes ditas neoliberais, tem se inscrito em complexo sistema que a mercantiliza. A descentralização dos processos produtivos e a necessidade de produzir bens e serviços de elevado valor agregado têm contribuído para universidade se aproximar organicamente do setor produtivo. Tal face da mercantilização já foi apresentada, no entanto, a universidade também se mercantiliza de outra maneira: o fortalecimento do setor privado-mercantil. A “educação-mercadoria” e a “mercadoria-educação” são dois processos conectados que concorrem para transformação do papel social da educação superior,

especialmente, afastando-a de atender ao bem público para se aproximar dos interesses do mercado financeiro (SGUISSARDI, 2008). O entendimento desta racionalidade instrumental e mercantil no processo de expansão da educação superior brasileiro será um dos fins desta subseção. Neste sentido, desvelaremos o paradoxo que existe entre a busca pela democratização do acesso à educação superior e a utilização de um modelo de gestão gerencial, que sob o discurso de uma pretensa eficiência e eficácia, empreende uma fragilização institucional que coloca em risco a qualidade da democratização de acesso à educação.

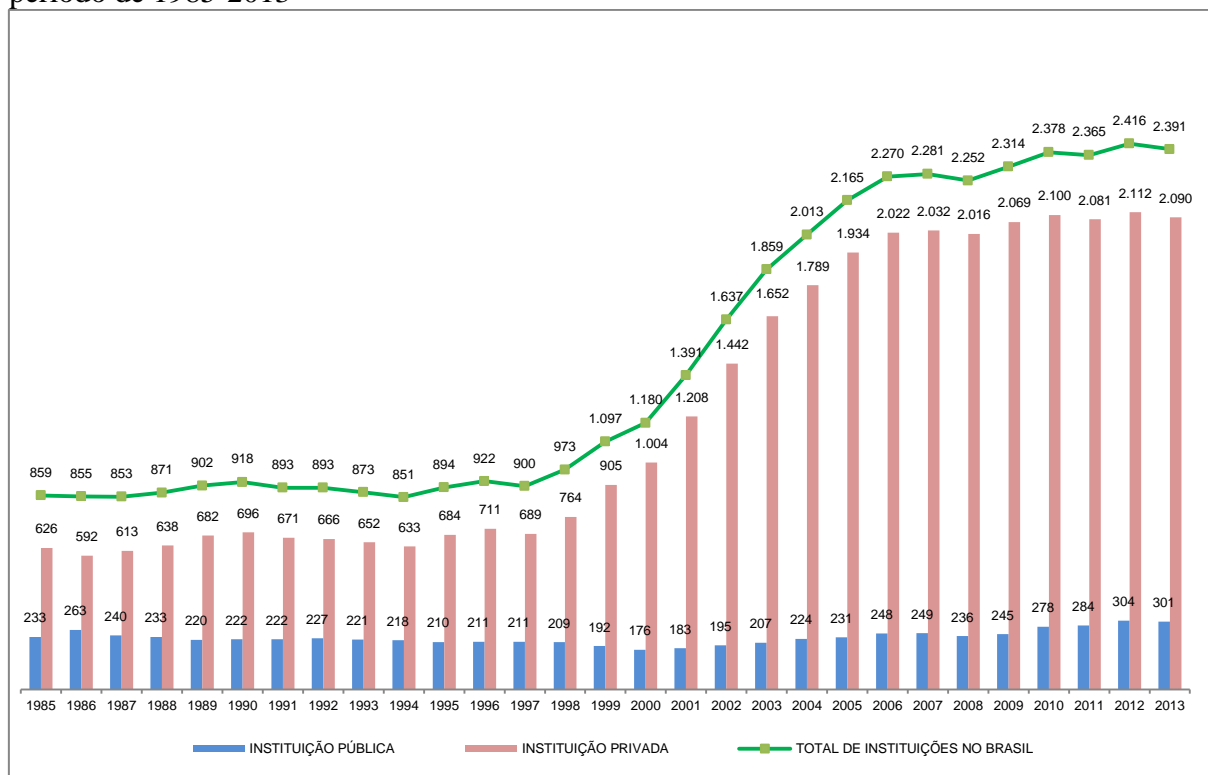
A educação superior, considerada como serviço a ser oferecido ao aluno mediante pagamento de mensalidades, constitui-se em uma “educação mercadoria”. Já a “mercadoria-educação” advém do aguçamento desta natureza mercantil ao ser alçada a condição de fundo de investimento. As políticas de desresponsabilização do Estado no oferecimento de serviços à população e de liberalização econômica adotadas no período posterior à redemocratização, especialmente durante e após o governo FHC, tem favorecido a construção do mercado da educação superior privada. O Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997) contribuiu com tal processo, pois ao regulamentar o sistema federal de ensino se admitiu a finalidade lucrativa das instituições privadas e normatizou suas atribuições. A partir desse ponto, a educação superior privada tornou-se objeto de lucro e de acumulação de capital, o que veremos ter cooperado para ampliar o ritmo de expansão das instituições privadas. O decreto abriu significativo nicho de mercado à atuação do capital financeiro efetivado por meio da abertura de capital na bolsa de valores, aquisições e fusões de instituições, criação de grandes corporações educacionais, sendo posteriormente favorecido pelo estímulo financeiro que o Estado passou a oferecer (GEMAQUE; CHAVES, 2010; OLIVEIRA, 2009; SGUISSARDI, 2008).

A privatização da educação superior, neste sentido, intensificou-se com a correspondência entre a predominância financeira e as políticas neoliberais. Todavia, sua origem esteve presente na ditadura civil-militar. No período de 1964 a 1985 houve inversão na razão de matrículas compreendendo as esferas pública e privada, pois enquanto em 1964 a razão era 61,6% de matrículas na esfera pública e 38,4% na privada (SGUISSARDI, 2008), em 1985 ela alterou-se para 40,7% de matrículas na esfera pública e 59,3% na privada (INEP, 1998). A educação superior privada no período militar se desenvolveu graças a crescente demanda pela escolarização de nível superior e mediante acordos internacionais. O MEC/USAID fomentava modelo de educação instrumental cujo objetivo era o de garantir a

formação de capital humano para o mercado de trabalho (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005). Cabe apontar que no âmbito de tais acordos já estava imbuído a ideia de transferir a responsabilidade de atuação na educação superior para a iniciativa privada.

A expansão universitária no Brasil insere-se no rol da tendência histórica de mercantilização. Todavia, detalhando tal movimento, os gráficos a seguir evidenciam uma lenta expansão nos governos José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco (1985-1994) em decorrência da crise econômica e inflacionária do período. No posterior, FHC (1995-2002), a expansão adveio, sobretudo, a partir de um viés privatista, já no governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2013) verificou-se crescimento das instituições públicas, embora, com percentuais inferiores ao ocorrido no setor privado. O Gráfico 1 permite visualizar tais dados.

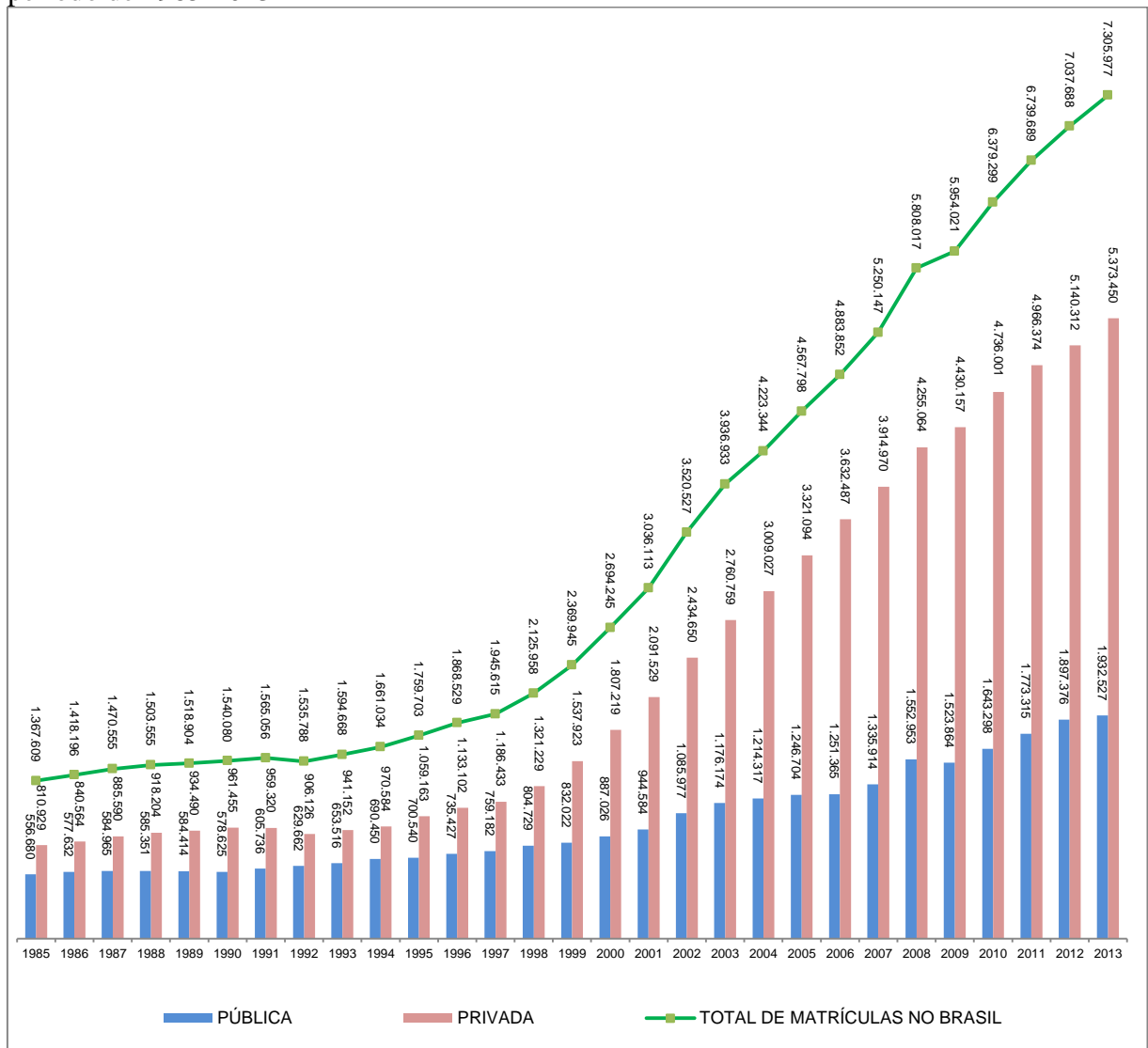
Gráfico 1 – Evolução das instituições de educação superior por categoria administrativa, período de 1985-2013



Fonte: O autor com base em dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1998; 2002; 2012b; 2013b).

O Gráfico 2, por sua vez, complementa essas informações apresentando a evolução das matrículas nas instituições de educação superior pública e privada.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas na educação superior por categoria administrativa, período de 1985-2013



Nota: Com início da educação à distância (EAD), a partir 2001, o número de matrículas na educação superior pública passou a contemplar as modalidades de ensino presencial e à distância. Por sua vez, na esfera privada, foi a partir de 2002 que ambas as modalidades de ensino foram contempladas no número de matrículas. A este respeito, cabe a ressalva que o início da EAD na educação superior foi bastante tímido: no setor público, em 2001, havia apenas 5.359 matrículas; e no setor privado, em 2002, havia apenas 6.392 matrículas.

Fonte: O autor com base em dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1998; 2002; 2012b; 2013b).

A educação superior nas últimas três décadas presenciou significativa expansão no número de instituições e de alunos ao sair em 1985 de 859 instituições e 1.367.609 matrículas na graduação, para atingir em 2013 a marca de 2.391 instituições e 7.305.977 discentes, ou seja, perfez evolução de 178,3% no número de instituições e 434,2% de alunos matriculados. O aumento ocorreu especialmente sob viés privatista, ao ponto de entre 1985-2013 o número de alunos na esfera privada ter ampliado na ordem de 562,6%, saindo de 810.929 e atingindo 5.373.450 matrículas. Por sua vez, a expansão na esfera pública foi igualmente significativa, ainda que sob uma proporção menor, já que elevou em 247,1% o quantitativo de discentes de

graduação ao sair de 556.680 e atingir 1.932.527 matrículas. A atuação do setor privado na educação superior já se mostrava elevada no período da redemocratização (1985), pois 72,9% das instituições e 59,3% das matrículas estavam concentradas nesse setor, neste caso, as instituições públicas compreendiam apenas 27,1% de instituições e 41,7% de matrículas. A concentração privada, no entanto, se agudizou nas últimas três décadas, de forma que em 2013 o percentil de instituições privadas era de 87,4%, atendendo 73,5% das matrículas, enquanto que as instituições públicas correspondiam apenas 12,6% do número de instituições e atendia 27,5% das matrículas.

O desenvolvimento da educação superior e da qualificação da população brasileira ocorreu de forma desigual e pela via de expressivo predomínio mercantil, por vezes, concentrado em instituições que priorizam a lucratividade perante a qualidade da educação (OLIVEIRA, 2009; SGUISSARDI, 2008). O discurso da democratização de oportunidades escolares hoje é muito propagado pelos governantes, mas na prática ele é pouco operacionalizado, pois a heterogeneidade de perfis de instituições cria uma série de diferenciações entre alunos, diplomas e docentes, de forma a contribuir para o surgimento de novas modalidades de distinção escolar que não rompem com a reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU, 2007). Frente a isto, difunde-se a ideia de que os estudantes de instituições consagradas, em tese, possuem formação de base mais sólida, isto em decorrência do quadro docente reconhecido academicamente e porque possuem maiores condições de receber formação extraclasse ao participar de projetos de pesquisa e extensão. Deste modo, vê-se uma hierarquização dos diplomas. É evidente, no entanto, que no âmbito da educação privada há instituições universitárias de notável reconhecimento acadêmico, estando concentrada especialmente em instituições confessionais. Nestes casos, a razão mercantil não se exime, porém não se sobrepõe à qualidade da educação oferecida.

O discurso da expansão, sob viés privado, na prática, favorece a lucratividade do mercado da educação superior. O poder público novamente é alçado à condição de agente financiador da expansão do capital, fazendo-o mediante ações como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES¹⁴) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI¹⁵). No âmbito discursivo, o investimento público em instituições privadas se

¹⁴ Criado em 1999 no governo FHC, posteriormente foi regulamento pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001). O objetivo está em financiar as mensalidades de estudantes em instituições privadas.

¹⁵ Programa criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a) e regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005 (BRASIL, 2005b). Consiste na "compra de vagas" em instituições privadas

justifica, como já dito, pela suposta conquista de equidade social via “democratização” da escolarização, porém na prática ele favorece a lucratividade dos empresários e investidores que atuam no pródigo mercado universitário brasileiro. Levantamento realizado pela Semesp¹⁶, por exemplo, aponta que o setor privado obteve "faturamento que totalizou R\$ 30 bilhões em 2010", valor que "representa 1% de todo o PIB do país" (SEMESP, 2012, p. 6).

A expansão da educação superior no período 1985-2013 apresentou ritmos distintos. O período de 1985 a 1994, correspondente aos governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco, apresentou tímida expansão universitária. O número de instituições regrediu ligeiramente de 859 para 851 (-1%), já o número de matrículas elevou de 1.367.609 para 1.661.034 (21,4%). A especificidade do período advém da manutenção de certa estabilidade na participação entre as esferas pública e privada na educação superior. Em 1985, 72,9% das instituições eram privadas e 27,1% públicas, seguido por 59,3% de matrículas na esfera privada e 40,7% na pública. Já em 1994, 74,4% das instituições eram privadas e 25,6% nas públicas, tendo ligeira retração de matrículas na esfera privada (58,4%) e aumento na pública (41,6%).

A crise econômica ocorrida nos países latino-americanos, dentre eles o Brasil, provocou redução nos investimentos destinados à manutenção da educação superior de forma a afetar a ampliação deste nível de ensino (DIDRIKSSON, 2008). Além disso, em meados de 1980, período apontado pela “redemocratização”, já estavam em construção as bases para nova redefinição do ordenamento político-administrativo do Estado a partir do viés neoliberal. Diante desta conjuntura, deu-se início a introdução de práticas gerencialistas na universidade que viriam a se consolidar em meados da década de 1990. A partir desse momento, aumentam as ações de racionalização na gestão e nas formas de contratação como maneiras de elevar a “eficiência e eficácia” das instituições públicas, mas que na prática se traduz em precariedade institucional:

Muitas das jovens universidades estaduais criadas nesse período [décadas de 1980 e 1990] já nasceram sob a regra da precarização, exibindo formas "criativas" de contratação. Além dos contratos temporários e efetivos baseados em horas-aula (pagamento por aula e ausência de Plano de Carreira) como é o caso da Fundação Estadual de Alagoas, tem sido prática corrente o recurso às 'bolsas de pesquisa' e 'adicionais' por atividade de extensão como forma de remuneração docente (Universidade Estadual do Piauí e as 4 universidades estaduais da Bahia). Mesmo

destinadas aos alunos que cursaram o ensino médio na rede pública. O parco mecanismo de controle do programa leva o poder público, por vezes, a financiar instituições educacionais de qualidade duvidosa.

¹⁶ Sindicato das mantenedoras de estabelecimentos de ensino superior no estado de São Paulo.

em universidades consolidadas como a UNESP, a expansão deu-se, principalmente, pela "extensão" dos docentes já efetivos para os novos *campi* e pela contratação de docentes por períodos de três meses, regime de trabalho chamado de professores "conferencistas". Além disso, a grande maioria das universidades estaduais criadas desde o final da década de 1980 carece de infraestrutura para atividades de pesquisa. Algumas sequer possuem instalações próprias, mas funcionam em prédios adaptados. Desse modo, muitas dessas instituições oferecem apenas o ensino (BOSI, 2007, p. 1509-1510).

As universidades públicas, especialmente estaduais, criadas no final de 1980-1990 são influenciadas, por vezes, por práticas de gestão que com Reforma do Aparelho de Estado no governo FHC (1995) foram aprimoradas. A UEMG, instituição anteriormente analisada, é ilustrativa da suposta racionalização de recursos que leva a fragilização institucional. Sua criação ocorreu em 1989 e até hoje ela apresenta sinais claros de precariedade institucional. Várias unidades funcionam em prédios alugados e adaptados e a maioria do corpo docente está vinculada ao regime temporário, especialmente após o julgamento do STF referente à Ação Direita de Inconstitucionalidade, ADI nº 4.876 de 19 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que considerou inconstitucional o artigo 7º da Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007 que tornou estáveis profissionais sem concurso público (MINAS GERAIS, 2007). Em meio a isto, a maior categoria profissional - os efetivados - perdeu a estabilidade. A heterogeneidade na carga horária de trabalho é também presente, pois na instituição há contratos horistas, parciais e integrais. A remuneração salarial, somente em 2014, aproximou-se do percentil pago na rede federal, no entanto, a maioria não recebe tais remunerações, pois poucos são efetivos e detentores de dedicação exclusiva (RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015). As consequências do gerencialismo no funcionamento da educação superior serão posteriormente analisadas.

A educação superior no governo FHC (1995 a 2002) expandiu de forma significativa, o número total de instituições saiu de 894 e atingiu 1.637 (83,1%) e o de matrículas elevou de 1.759.703 para 3.520.527 (100%). A modificação no papel da educação superior adveio, em grande medida, pelo aguçamento da privatização da educação superior: o número de instituições privadas elevou de 684 para 1.442 (110,8%) e o de matrículas saiu de 1.059.163 para 2.434.650 (128,8%). A intensificação do predomínio privado na educação superior vem atender a própria dinâmica de fluxos de investimentos decorrentes da mundialização do capital, a qual encontra campo propício para prosperar com os pacotes neoliberais adotados na gestão estatal. Como anteriormente foi dito, a aprovação do Decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997) que juridicamente possibilitou a educação superior se tornar objeto de lucro e acumulação de capital, bem como a criação do FIES foram importantes

dispositivos jurídicos para a expansão privada, permitiram as grandes corporações investirem na educação superior, extraindo lucros elevados, abrindo seu capital na bolsa de valores e favorecendo aquisições e fusões de instituições educacionais (OLIVEIRA, 2009; SGUISSARDI, 2008).

Já a educação superior pública expandiu entre 1995-2002 com menor intensidade, pois retraiu de 210 para 195 (-7,1%) o número de instituições. Porém, o de matrículas no setor público subiu de 700.540 para 1.085.977 (55%). Posteriormente, verificaremos que o aumento de matrículas nos governos FHC e também no PT ocorreu, em grande medida, pela via da otimização do quadro docente, bem ao espírito da racionalidade gerencialista (GAULEJAC, 2007).

Nos governos Lula e Dilma, aqui compreendidos entre 2003 e 2013, a educação superior continuou seu percurso de expansão acelerada: as instituições saíram do ano de 2003 de 1.859 para 2.391 em 2013 (28,6%), enquanto as matrículas na graduação elevaram de 3.936.933 para 7.305.977 (85,5%). O crescimento no governo PT foi igualmente capitaneado pelo setor privado, haja vista que as instituições elevaram de 1.652 em para 2.090, as matrículas de 2.760.759 para 5.373.450, perfazendo aumento respectivo de 26,5% de instituições e 94,6% de matrículas.

A baixa elevação do percentil de instituições se comparado ao de matrículas, especialmente ao se considerar o aumento absoluto de matrículas: 2.612.691, fornece indícios para considerar que o mercado da educação superior tem crescido mediante as fusões e incorporações de instituições pequenas e médias em grandes grupos educacionais, exemplo elucidativo é o da fusão entre a Kroton e a Anhanguera que hoje se tornou a 17º maior empresa da Bovespa e o maior grupo educacional do mundo:

A fusão dos grupos de educação Anhanguera e Kroton criou a 17ª maior empresa da Bovespa em termos de valor de mercado, segundo levantamento da consultoria Economatica. A nova empresa passa a ter valor de mercado R\$ 24,48 bilhões. A associação dos dois grupos para a criação do novo gigante na área da educação com quase 1 milhão de alunos no ensino superior foi aprovada na quinta-feira (3) pelos acionistas, concluindo a operação de incorporação de ações, passando a Anhanguera a ser uma subsidiária integral da Kroton (G1, 2014, p.1).

No governo PT, a expansão privada foi incentivada pelo aprimoramento do FIES e a criação do PROUNI. O poder público, sob pretenso argumento de democratização, tornou-se o principal agente indutor da expansão e da lucratividade do setor privado. A preferência do Estado em investir na expansão privada, aliado à dificuldade do poder público regular a qualidade destas instituições, tem tornado apressado a consideração de que o poder público

esteja de fato promovendo efetiva democratização da educação superior. As ações adotadas integram a base de sustentação do governo Lula e do primeiro mandato de Dilma, a saber: a aliança entre os interesses do capital financeiro-industrial e a adoção de políticas sociais e distributivas pontuais, visando a valorização do consumo. Outros programas sociais integram este quadro, como o “Bolsa Família”, o “Minha Casa, Minha Vida”, “Minha Casa Melhor”, a ampliação do crédito consignado para aposentados e funcionários públicos. O objetivo da aliança esteve em aquecer a economia brasileira, especialmente, com a valorização do consumo da classe média e da camada mais pobre da sociedade (miseráveis e desempregados crônicos) que até então não se encontravam incluídos em políticas sociais. A parceria em questão consiste em uma das bases do fenômeno político-antropológico analisado pela literatura (SINGER, 2012; COUTINHO, 2010) como “lulismo” que se materializa no processo ideológico de legitimação do governo e do Partido dos Trabalhadores, sob a imagem e carisma da figura do ex-presidente Lula, mas que recentemente apresenta sinais de desgaste.

No âmbito das ações de democratização da universidade, cabe apontar que ocorreu no período de 2003-2013 grande ampliação da rede pública de educação superior, porém significativamente inferior ao crescimento do setor privado. O aumento das instituições públicas foi conduzido pela esfera federal, especialmente pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior - REUNI – (BRASIL, 2007) e pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). No período, o número de instituições elevou-se em 45,4% ao sair de 207 para 301, já o de matrículas foi de 64,3% ao sair de 1.176.174 para 1.932.527. A importante evolução da educação superior pública, no entanto, não conseguiu reverter o predomínio privado nas matrículas, pois ele saiu de 70,1% e ampliou para 73,5% o tamanho do crescimento deste setor. A educação superior brasileira não se desenvolveu unicamente pela via da expansão da graduação, a pós-graduação teve importante papel neste processo. Examinaremos este movimento a partir de agora.

A institucionalização da pós-graduação brasileira completa cinquenta anos com a aprovação do Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965). Neste percurso histórico, ela consolidou-se não apenas na abrangência, considerando que anos antes de sua institucionalização (1961) havia seis cursos em nível de pós-graduação (MOTTA, 2014), sendo que em 2014 havia 3.678 programas de pós-graduação compreendendo cursos de

mestrado, doutorado e mestrado profissional (GEOCAPES, 2014). A consolidação ocorreu também sob a conquista de reconhecimento nacional e internacional.

A pós-graduação foi institucionalizada com o objetivo proclamado de contribuir com a formação do quadro de professores universitários, pesquisadores e trabalhadores qualificados para atuarem na educação superior em expansão e nas esferas públicas e privadas:

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p.3).

A carência de profissionais qualificados para atender o crescimento da indústria brasileira e da educação superior brasileira motivou sua regulamentação. Particularmente, a expansão universitária foi impulsionada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968). A Reforma Universitária de 1968, denominação popular da lei, favoreceu a continuidade do crescimento da educação superior brasileira ao reorganizar o sistema universitário mediante uma série de ações, a saber: aboliu o sistema de cátedras e instituiu a organização departamental, proclamou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, instituiu o regime universitário como forma (preferencial) de organizacional do ensino superior, possibilitou a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, criou o plano de progressão de carreira docente e o sistema de dedicação exclusiva. A reestruturação do sistema universitário foi importante indutor para o progresso da pós-graduação. As políticas de desenvolvimento da educação superior adotadas, sob os dizeres de Motta (2014), assumiram o caráter de uma “modernização conservadora” efetivada mediante aliança estabelecida entre os militares e a elite intelectual brasileira, sendo-a, por vezes, dotada de contradições.

O I PNPG - 1975-1979 (BRASIL, 1975), em ação dez anos após a institucionalização da pós-graduação no Brasil, veio para atender às demandas que induziram a sua criação deste nível de ensino, mais especificamente, visando contribuir com a formação de qualidade de professores universitários e pesquisadores, de modo a atender ao desenvolvimento científico nacional, política esta adotada no âmbito da ideologia militar do Brasil-Potência. O II PNPG - 1982-1985 (BRASIL, 1982), continuou os objetivos de seu antecessor, acrescentando o

desafio de aprimorar a qualidade da pós-graduação brasileira (KUENZER; MORAES, 2009; SILVA JÚNIOR, SILVA; SACRAMENTO, 2010; SANTOS; AZEVEDO, 2009). A CAPES, na época já assumindo o papel de instituição reguladora da pós-graduação brasileira, pôs em ação o projeto de aperfeiçoar os mecanismos avaliativos: “introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados”, “buscou sua progressiva informatização”, “criou as comissões de especialistas” e “implementou a prática de visitas *in loco* aos Programas” (KUENZER; MORAES, 2009, p. 183).

No III PNPG - 1986-1989 (BRASIL, 1988), a ênfase recaiu na importância da pesquisa na pós-graduação cujo objetivo era o de alavancar o desenvolvimento nacional. Neste sentido, buscava-se ampliar o número de pesquisadores com objetivo de atender plena capacitação científica e tecnológica, requisito que supostamente se intentava contribuir com a independência econômica brasileira. Com tal fim, se propôs a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (SILVA JÚNIOR, SILVA; SACRAMENTO, 2010; KUENZER; MORAES, 2009). A correspondência entre a universidade e o setor produtivo no período militar intensificou-se na década de 1990 em diante, pois foi a partir desse momento que os “germes” da nova acumulação flexível de capital e das ações liberalizantes no âmbito estatal efetivamente se desenvolveram. Hoje, há uma estreita aproximação entre a universidade e o capital financeiro-industrial, assunto examinado na tópica anterior.

O IV PNPG, na década de 1990, ficou apenas circunscrito ao âmbito das discussões, de modo que não se efetivou na prática em decorrência da crise orçamentária, dentre outros motivos. No entanto, a discussão que se realizou culminou com a reestruturação do modelo avaliativo da pós-graduação. O modelo CAPES de avaliação desenvolvido para o biênio 1996-1997, hoje ainda se encontra operante, tendo como ênfase a valorização da pesquisa e da produção acadêmico-científica (KUENZER; MORAES, 2009).

A positividade deste modelo é que ele contribuiu para o fortalecimento da pesquisa e ao menos no âmbito numérico para o desenvolvimento da pós-graduação. A negatividade é que ele fomentou no Brasil a exacerbação da produção acadêmica, movimento hoje vivido pelo universo científico. A quantofrenia e sua “doença da medida” foi pródiga na propagação deste modelo avaliativo (GAULEJAC, 2007), em que pesa a argumentação de que a qualidade acadêmica dos programas de pós-graduação, professores e pós-graduandos para serem válidas necessitam ser mensuráveis. A aparente neutralidade matemática destes instrumentos é alçada à condição de ideologia e esta vem favorecer a propagação de uma sociabilidade produtiva

pautada pela sobreimplicação no trabalho, individualismo, competitividade e gestão por estresse (MANCEBO, 2007; SILVA, 2015b)

Os modelos de gestão e avaliação oriundos, neste sentido, do paradigma gerencialista, leva a uma crise de alternativas para a substituição deste modelo quantitativista de avaliação. O sistema Qualis-Capes, na sua base, visa extrapolar o mero quantitativo ao considerar o impacto da produção acadêmica como critério qualitativo. Os atuais modelos de avaliação têm dificultado a real ruptura com o objetivismo da mensuração. No entanto, considerar o impacto das produções acadêmicas como critério de qualidade gera grandes distorções na avaliação da qualidade das produções. Ademais, cria-se uma hierarquização das revistas científicas, de modo a reforçar o ambiente de disputas por recursos financeiros e prestígio acadêmico, analisados por Bourdieu (2004). Oriundo do modelo empresarial, Gaulejac (2007) nos apresenta que a racionalidade presente nestes modelos avaliativos está presente em outros campos, como o acadêmico:

As revistas mais cotadas são-no por meio de um procedimento quantitativo (e, portanto, suposto como objetivo) amplamente regulado pelos universitários e instituições que se situam no topo do dispositivo. O escalonamento da qualidade das revistas repousa sobre as taxas de citações, cujos artigos figuram nas revistas mais bem classificadas. Entre autores, instituições e revista da elite, a proteção dos postos passa por práticas de autocitação e pelo esquecimento seletivo de revistas, autores e instituições que fazem parte do mundo que eles compõem (GAULEJAC, 2007, p. 66).

A ideologia gerencialista, presente na universidade, tem favorecido que um número de docentes desenvolva uma série de práticas eticamente questionáveis para garantir o ingresso, a manutenção e a progressão na hierarquia acadêmica, a qual se encontra impregnada por uma sociabilidade produtiva. A denúncia do caráter ideológico e quantofrênico nos critérios de avaliação adotados pela CAPES não quer dizer que defendemos uma avaliação desenvolvida por uma comissão examinadora que de maneira monocrática atribuiria o grau de qualidade das produções desenvolvidas, pois além de impraticável, tamanho grau de subjetividade favoreceria o aguçamento de conflitos e perseguições. Cabe apontar, no entanto, que a “doença da medida” existente no mundo empresarial e que hoje se espalha na universidade gera dificuldades para se refletir sobre modelos de avaliação alternativos ao instituído.

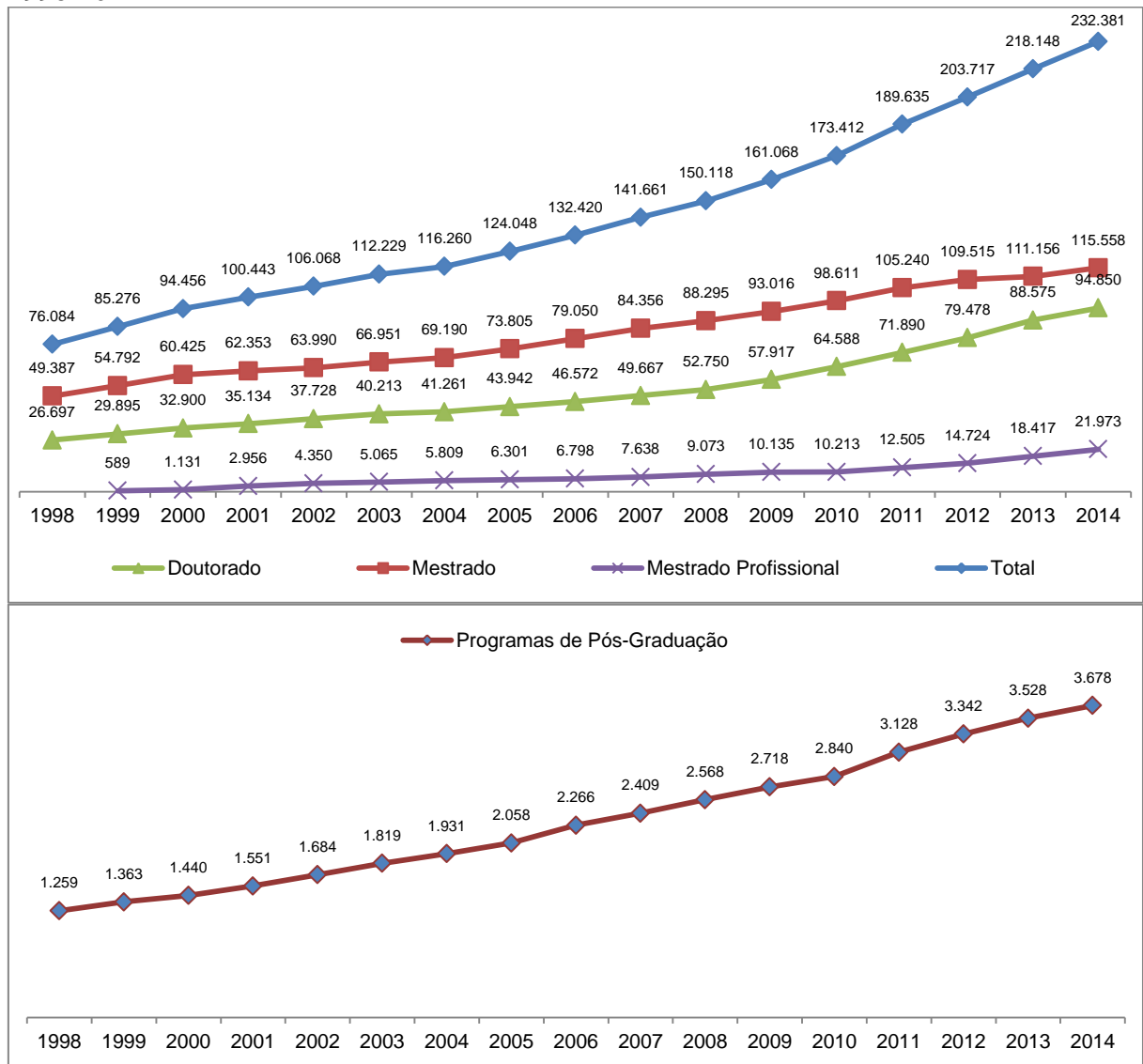
O V PNPB - 2005-2010 (BRASIL, 2004b), elencou como objetivos o fortalecimento das bases científico-tecnológicas, contribuir com a formação pós-graduada de professores do ensino superior e da educação básica, como também com a formação de pesquisadores e profissionais para o setor público e empresarial (SILVA JÚNIOR; SILVA; SACRAMENTO,

2010). Reforçou a ideia de a pós-graduação ser mais dinâmica em relação aos novos indicadores do processo avaliativo, porém não abandonou a ideia da mensuração dos desempenhos e reforçou a ideia da flexibilização dos modelos de pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2009).

O VI PNPG - 2011-2020 (BRASIL, 2014), reforçou a correspondência entre a universidade e o setor produtivo no desenvolvimento de pesquisas aplicáveis, para tanto, formulou algumas áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional. Tais áreas, por sua vez, receberam maior aporte de investimentos mediante as políticas de indução à pesquisa. Reforçou, ainda, a ideia de que a pós-graduação precisa atender à formação de professores e do quadro de técnicos para atuar no seguimento público e no setor industrial. A ideia de refletir sob os processos avaliativos manteve-se com objetivo de elevar o atual conceito de qualidade da pós-graduação, sendo, porém, regido por critérios de produtividade acadêmica. Por fim, a internacionalização assumiu papel de destaque para o desenvolvimento científico nacional e no progresso da pós-graduação internacionalmente, inclusive sendo contemplado como dimensão fulcral no último Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020 (PNPG) (BRASIL, 2014). Ações como a do programa “Ciências sem Fronteiras”, instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011), e a maior valorização das produções científicas em revistas internacionais integram a diretriz da internacionalização propagada no PNPG.

Os PNPGs evidenciam, deste modo, o percurso histórico do desenvolvimento da pós-graduação, ressaltando suas tramas e objetivos. Neste meio século, a pós-graduação brasileira desenvolve-se de seis cursos em 1961 (MOTTA, 2014) para 232.381 matrículas e 3.678 programas de pós-graduação em 2014. O gráfico a seguir elucida melhor o crescimento do sistema entre 1998 e 2014.

Gráfico 3 – Evolução de matrículas e programas de pós-graduação no Brasil, período de 1998-2014



Fonte: O autor com base em dados fornecidos pelo GeoCapes (2014; 2013; 2012; 2011; 2010; 2009; 2008; 2007; 2006; 2005; 2004; 2005; 2004; 2003; 2002; 2001; 2000; 1999; 1998).

Entre 1998-2014 a pós-graduação vivenciou grande aumento de matrículas e programas de pós-graduação. As matrículas correspondentes aos cursos de doutorado, mestrado e mestrado profissional, juntos, elevaram-se de 76.084 para 232.381, totalizando aumento de 205,4%. Aumento que foi seguido pelos programas de pós-graduação que elevaram-se de 1.259 para 3.678, totalizando crescimento de 192,1%. Hoje é inevitável considerar que o progresso da pós-graduação constitui-se de extrema importância para o progresso científico, cultural e tecnológico brasileiro. Críticas são desenhadas, seja pelos critérios avaliativos e pela correspondência aos interesses mercantis já apontados nesta pesquisa. Todavia, seu crescimento qualitativo é inquestionável e reconhecido no âmbito

nacional e internacional. Não obstante, a qualidade social do que se denomina produtivismo acadêmico merece ser discutida, senão questionada (SGUISSARDI, 2010).

O crescimento exponencial dos mestrados profissionais entre 1998-2014 fez com que as matrículas saíssem de 589 e atingisse 21.973. A expansão na ordem de três mil por cento (3.630,5%) foi propiciada por alguns dispositivos e incentivos à formação de docentes para educação básica¹⁷ e de profissionais para o setor empresarial¹⁸. O V PNPG (BRASIL, 2004b), como analisou Kuenzer e Moraes (2009), tinha tais preocupações.

A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009¹⁹, que hoje regulamenta os mestrados profissionais no âmbito da CAPES também expressa a finalidade da pós-graduação contribuir com a formação de profissionais para atuarem em áreas correlatas ao sistema produtivo, visando desenvolvê-lo (BRASIL, 2009b). Outros dispositivos no governo PT visaram relacionar organicamente a universidade e o setor produtivo: a Lei de Inovação Tecnológica - Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004 – (BRASIL, 2004a) e a Lei do Bem - Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005c). O V PNPG (BRASIL, 2004b), para além de contribuir formando profissionais e pesquisadores para o universo empresarial, de acordo com Silva Júnior, Silva e Sacramento (2010), constitui um guarda-chuva político para as leis acima referenciadas no que tange desenvolver a produção de pesquisas aplicadas cujo conhecimento é alvo do capital financeiro-industrial. A aproximação orgânica entre a universidade e a empresa, neste sentido, intensificou-se nos últimos anos com objetivo claro de atender às demandas do capital, basicamente produzindo tecnologias que posteriormente são apropriadas pelas empresas (sucção de tecnologias) (CHESNAIS, 1996; SACRAMENTO, 2011) e contribuindo com modelo de formação inicial e continuada atinente aos interesses mercantis. Neste processo, o Estado assume a função de agente indutor de

¹⁷ A metodologia adotada pelo GeoCapes para a distribuição de áreas não permite estimar de forma fidedigna o percentil de matrículas destinadas à formação de professores, mas apenas ter uma estimativa. Trilhando-a, no ano de 2014, as matrículas nas áreas de ciências humanas (2.655) e linguística, letras e artes (1.190) totalizaram 3.845 matrículas no mestrado profissional. Neste sentido, 17,4% dos estudantes de mestrado profissional, em tese, voltam-se à formação docente. Certamente tal número se amplia ao considerar-se que parcela dos matriculados nas áreas de ciências sociais aplicadas, ciências biológicas e ciências exatas e da terra integram este quadro (GEOCAPES, 2015).

¹⁸ A estimativa é que 23.855 dos matriculados no mestrado profissional (82,6%) estabelecem em seus estudos certa correspondência com o setor produtivo ou de serviços, salvo as exceções apontadas na nota anterior. O percentil de matrículas discriminadas pelas áreas do conhecimento é: multidisciplinar (6.989); ciências sociais e aplicadas (5.900); ciências da saúde (4.284); engenharias (4.191); ciências exatas e da terra (1.129); ciências agrárias (854); e ciências biológicas (508) (GEOCAPES, 2015).

¹⁹ Portarias anteriores dispuseram sob o reconhecimento e a regulação dos mestrados profissionais: a Portaria Normativa nº 47, de 17 de outubro de 1995 (BRASIL, 1995) e a Portaria Normativa nº 80, de 16 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998) e a Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), sendo revogada pela atual.

P&D, sendo a pós-graduação importante locus para o seu desenvolvimento já que, em 2011, 25,94% dos dispêndios públicos (federais e estaduais) foram destinados a ela (BRASIL, 2013).

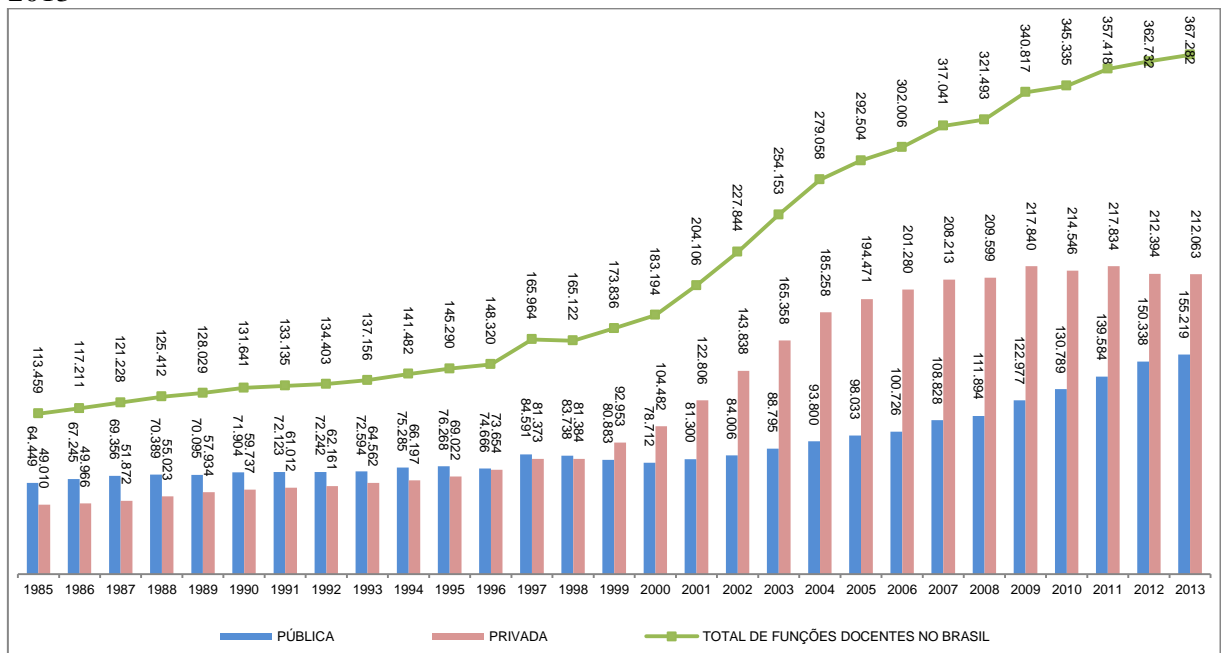
Entre 1998-2014 o crescimento de cursos de doutorado saiu de 26.697 matrículas e atingiu 115.558 matrículas, totalizando aumento de 332,8%. Somado a isto, ocorreu elevação na participação do doutorado no universo da pós-graduação brasileira, visto que ele saiu de 35% para atingir 40,8%. O crescimento numérico e proporcional das matrículas de doutorado é indício do fortalecimento da pós-graduação brasileira, assim como da existência de maior demanda por formação de nível acadêmico mais elevado. Os indutores desta expansão estão relacionados aos crescimentos da educação superior pública e privada, somado ao papel crescente da pós-graduação na formação de profissionais para atender ao setor produtivo e de serviços.

O crescimento da pós-graduação brasileira, como já dito, está imbuído da propagação de um ideal de “excelência acadêmica²⁰”, normatizado nos critérios do sistema CAPES de avaliação da pós-graduação, o qual se expande para as avaliações institucionais e para os critérios de financiamentos de pesquisas. O resultado de tal manipulação, com base na literatura (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010; SILVA, 2013a; 2013b) e no posterior depoimentos dos professores, será o sofrimento, o “fetiche do prazer”, o adoecimento e o estranhamento. As novas modalidades de gestão pública, dito gerencialismo, se espraiam ainda na educação superior pela via da racionalização do quadro docente como maneira de elevar certo tipo de eficiência e eficácia mensurável. No entanto, na prática isto tem

²⁰ O culto a “excelência” se refere a uma ideologia dominante presente no universo organizacional cujo objetivo é dissimular um projeto de controle do trabalho e de manipulação da subjetividade. Nesta perspectiva, Soboll e Horst (2013) acrescentam que: “o termo Ideologia da Excelência têm relação com outras expressões como culto da performance (EHRENBERG, 2010), ditadura do sucesso (PAGÈS, et.al, 1990), ideologia do autoempreendedorismo (ALVES, 2011) e ideologia gerencialista (GAULEJAC, 2007)” (SOBOLL; HORST, 2013, p. 225). Literatura esta que fundamenta, em grande medida, nosso referencial teórico. Ao se referir ao processo de manipulação da subjetividade consideramos que ele promove a propagação de uma ideologia da “excelência acadêmica” que consiste basicamente na criação de um superinvestimento no trabalho e de um ideal de perfectibilidade que envolve as várias dimensões do trabalho docente e não apenas na pesquisa e produção acadêmica. No entanto, esta última dimensão do trabalho se apresenta como importante polo irradiador deste processo, especialmente através do ideal do produtivismo acadêmico que “se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica” (SGUISSARDI, 2010, p.1). Por fim, as aspas no excelência acadêmica tem a finalidade de explicitar que a excelência não deve ser percebida em sua acepção positiva, pois ela imiscui uma forma específica de excelência, bem ao espírito da quantofrenia (doença da gestão que visa traduzir toda atividade humana em uma linguagem matemática) (GAULEJAC, 2007), que não necessariamente se traduz em ganho qualitativo do trabalho e faz parte de um processo de manipulação da subjetividade que conduz a prejuízos aos professores.

favorecido a precariedade das condições de trabalho e sua intensificação, conforme ilustram os gráficos a seguir. O Gráfico 4 mostra a evolução das funções docentes, nas últimas décadas.

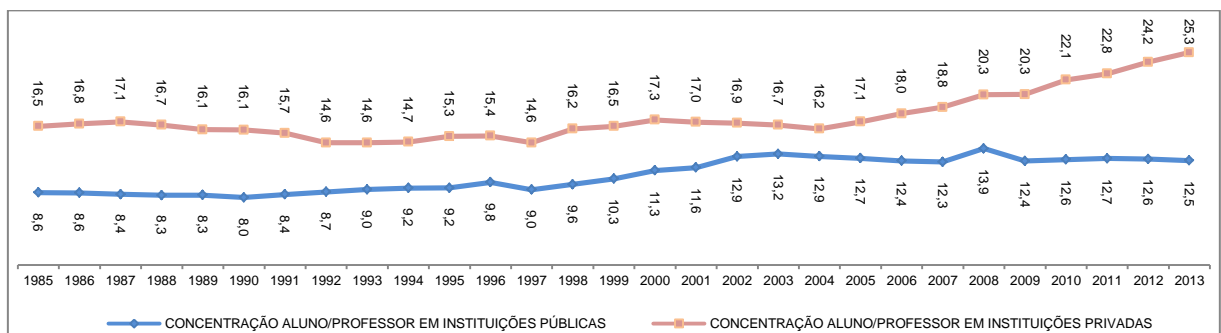
Gráfico 4 – Evolução das funções docentes por categoria administrativa, período de 1985-2013



Fonte: O autor com base em dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1998; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2009a; 2009b; 2012a; 2012b; 2013a; 2013b).

O Gráfico 5, por sua vez, construído com base na articulação dos dados referentes ao número matrículas (Gráfico 2) e funções docentes (Gráfico 4), mostra a evolução na proporção aluno e professor na educação superior brasileira, por categoria administrativa.

Gráfico 5 – Evolução da relação aluno por professor por categoria administrativa, período de 1985-2013



Fonte: O autor com base em dados do Censo da Educação Superior (INEP, 1998; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2009a; 2009b; 2012a; 2012b; 2013a; 2013b).

A expansão da educação superior pública e privada nas últimas décadas (1985-2013) se fez sob o viés da racionalização dos recursos humanos, ao se expandir as matrículas por meio de um aumento insuficiente de professores. Nas instituições públicas ocorreu aumento de 140,8% na contratação de docentes, ao sair de 64.449 e atingir 155.219. O aumento, embora expressivo, apresentou-se bem aquém da expansão de matrículas (247,1%²¹). Já nas instituições privadas a situação não é diferente, pois se ampliou em 332,6% o quantitativo de funções docente²², ao sair de 49.010 e atingir 212.063 professores. Elevação bem aquém do crescimento de matrículas de graduação em instituições privadas (562,6%²³).

Como o crescimento das funções docentes nas instituições públicas e privadas apresentou-se significativamente inferior à expansão de discentes de graduação, isto contribuiu para que entre 1985-2013 a concentração de estudantes na esfera pública saísse de 8,6 para 12,5 alunos/professor. A realidade é mais crítica na esfera privada, pois saiu de 16,5 para 25,3 alunos/professor. Os números da otimização do quadro docente na universidade privada reafirmam sua natureza mercantil, a qual, ao considerar a educação mero negócio, distancia-se de atender com qualidade, importante bem-público para o progresso científico, cultural e social brasileiro. O setor privado, neste sentido, é o "berço" do atual ideário gerencial que atua, por meio da racionalização do quadro de servidores, como forma de potencializar a lucratividade. Vale lembrar que em 1985, a concentração de alunos/professor (16,5) na esfera privada se apresentava significativamente superior ao que hoje se aplica nas instituições públicas (12,5), tamanho é o histórico da racionalização de recursos existente no setor privado.

A histórica elevação na concentração de alunos/docente nas instituições universitárias públicas, e, sobretudo, privadas contribui para o docente se defrontar com maior quantidade de alunos por sala de aula, maior número de aulas ministradas, maior demanda de orientandos, entre outras atividades. O acúmulo de trabalho se agudiza na esfera pública ao considerar que a natureza do trabalho docente não se restringe ao ensino, mas compreende as

²¹ No período de 1985-2013 o quantitativo de matrículas em instituições públicas elevou-se em 247,1%, ao sair de 556.680 e atingir 1.932.527 matrículas na graduação (Gráfico 2).

²² Ao analisar os dados gerais de um país, não é possível conhecer o número de docentes, mas o de funções docentes. O número das funções docentes consiste em uma aproximação do número real de docentes, sendo no geral maior que o de professores, pois ao trabalharem em mais de uma instituição eles são recontados no Censo da Educação Superior.

²³ No período de 1985-2013 o percentil de matrículas em instituições privadas elevou-se em 562,6%, ao sair de 810.929 e atingir 5.373.450 matrículas (Gráfico 2). Tais números são elucidativos para afirmar a expressiva expansão privatista ocorrida no período, na qual se evidencia a assunção de interesses privado-mercantis na educação superior brasileira.

atividades administrativas, a pesquisa e a extensão, as quais estão inseridas ainda em uma sociabilidade produtiva. Construída pela atuação dos novos modelos de gestão universitária, a realidade em questão se soma à pressão por produtividade e ao esgarçamento do coletivo de trabalho em decorrência da competição e do individualismo, apresentando-se nefasta à saúde física e psíquica dos pesquisadores (BORSOI; PEREIRA, 2013; SILVA 2015a; SILVA; MANCEBO, 2015), bem como as suas relações sociais (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

A ação de se priorizar somente a lucratividade das instituições privadas, a partir de um pretense discurso de modernização da gestão, se apresenta como um cinismo organizacional (ANJOS, 2013). Isto fica aparente na drástica política de redução do quadro de professores e remuneração salarial empreendida pelo grupo Anhanguera após aquisição de três universidades do ABC e da capital paulista:

Maior rede de ensino superior do país, a Anhanguera Educacional demitiu neste final de ano cerca de 680 professores de três instituições adquiridas recentemente na capital paulista e no ABC. Somente na Uniban da capital, foram cortados por volta de 400 docentes, o que representa metade do quadro. A instituição foi comprada pelo grupo em setembro. Segundo o Sinpro-SP (sindicato dos docentes), é o maior corte numa instituição em ao menos 20 anos. E boa parte dos demitidos são mestres e doutores, ou seja, com salários maiores. Também houve cortes de professores no campus ABC da Uniban, na UniABC e na faculdade Senador Fláquer. Juntas, elas possuem pouco mais de 60 mil estudantes. Nas escolas circula a informação que a Anhanguera contratará docentes para suprir parcialmente o corte, mas com titulação menor e com hora-aula mais baixa. Segundo professores, um mestre da Uniban ganha R\$ 38 por hora. A Anhanguera pagará R\$ 26 aos novatos (TAKAHASHI; GOMES, 2011).

O relato evidencia algumas adversidades no fato das instituições serem administradas por uma racionalidade predominantemente instrumental e mercantil. Ferramentas de mensuração de desempenhos, custos e lucros são aliadas da racionalização selvagem que se empreende a educação superior, de forma que a lucratividade dos acionistas se sobressai aos projetos de vida de docentes, a qualidade da formação oferecida aos alunos e ao projeto de país.

Soma-se a ampliação do número de alunos e de modalidades flexíveis de contratação, bem ao espírito da nova forma de gestão do trabalho oriunda do setor empresarial/industrial (ALVES, 2011; GAULEJAC, 2007). Nas instituições privadas o número de funções docentes no ano de 2012 foi de 212.394 professores. Destes, 41,7% possuíam contratos horistas (88.510), 34,1% contratos de regime parcial (72.512) e apenas 24,2% contratos de regime integral (51.372) (INEP, 2012b). A flexibilização dos contratos de trabalho constitui mais um

ingrediente para a precarização do trabalho docente, especialmente entre o grupo de profissionais com regime horista e parcial. Neste caso, ele necessita trabalhar em várias instituições para complementar sua renda, possui dificuldades de construir projetos de vida e vínculos de identificação com a instituição e a carreira acadêmica, intensifica o ritmo de seu trabalho ao atuar em várias instituições e torna-se expropriado por não ser remunerado nos trabalhos extraclasse (preparação de aulas e correção de provas e trabalhos). Ademais, é prática, em certo sentido, costumeira os professores ao obterem o título de doutores serem substituídos por mestres e especialistas. Como resultado de tais ações tem-se o adoecimento insidioso do professor (ELIAS, 2014).

Vemos, neste sentido, que a precarização trabalho atinge não só a classe trabalhadora que se insere de forma vulnerável no trabalho, mas também algumas áreas estáveis (CASTEL, 2008), como o professor universitário. Bosi (2007), destaca aí as formas de contratação flexíveis (mais presentes na esfera privada), a mercantilização das atividades universitárias e os critérios quantitativistas de regulação do trabalho. Como o trabalhador é o elo fraco na sua relação com o empregador, ele tem-se se tornado vítima de um processo expropriador.

A administração gerencial inicialmente presente em empresas privadas, como vimos nos últimos anos, adentrou, sob mediações, o funcionamento das universidades públicas, seja propagando um ideal de “excelência acadêmica” que está na origem da sociabilidade produtiva da universidade, seja adotando práticas de otimização dos recursos humanos e financeiros. A expansão da educação superior pública, especialmente nos governos de FHC e do PT, esteve imbuída de tal racionalidade, haja visto que as contratações de docentes foram insuficientes para acompanhar a evolução das matrículas. O descompasso levou a concentração de estudantes por docente de 8,6 em 1985 para 12,5 em 2013. O culto à “excelência acadêmica” perpassa invariavelmente as práticas de otimização do quadro docente, pois está centrada na razão da eficiência e eficácia. O modelo de expansão de baixo custo é muito criticado, pois tende a aumentar a sobrecarga do professor, a dificultar o desenvolvimento do trabalho com a qualidade almejada pelos docentes e a favorecer a heterogeneidade entre condições de trabalho de universidades e unidades já consolidadas em contraste com as recém-construídas.

A realidade em questão, todavia, apresenta-se mais grave entre as instituições privadas em face da sua natureza mercantil. A flexibilização nas modalidades de contratação ocorre em menor intensidade nas instituições públicas. Em 2012, dos 150.338 professores, 80,1% estavam no regime de tempo integral (120.443), 13% com regime de tempo parcial (19.501) e

6,9% com contratos horistas (10.394) (INEP, 2012b). O predomínio nas contratações integrais não é homogêneo nas instituições públicas, variando segundo a instituição e a categoria administrativa: federal, estadual e municipal. As instituições federais, por capitanearem o modelo de universidade brasileira, são as que apresentam as melhores formas de contratação, já que dos 90.416 professores ativos no ano de 2012, 91% possuíam contratos integrais (82.282), 8% possuíam contratos parciais (7.204) e apenas 1% eram horistas (930). Por conseguinte, as instituições estaduais, no geral, são bastante heterogêneas no que tange às condições de trabalho e as formas de contratação, variando especialmente de acordo com os Estados que compõem a federação, uma vez que dos 48.172 professores ativos no ano de 2012, 72,2% possuíam contratos integrais (34.788), 19,1% possuíam contratos parciais (9.202) e 8,7% eram horistas (4.182). Por fim, as instituições municipais aproximam-se da natureza das instituições privadas, mormente por seu viés mercantil efetivado na cobrança de mensalidades e pela precariedade das condições de trabalho, em face da dificuldade orçamentária dos municípios e, por vezes, da ausência de um planejamento educacional de longo prazo. No geral, estas instituições apresentam flexibilização nas formas de contratação, pois dos 11.750 professores ativos, 28,7% possuíam contratos integrais (3.373), 26,3% possuíam contratos parciais (3.095) e a maioria (45%) possuíam contratos horistas (5.282) (INEP, 2012b).

A educação superior brasileira cresceu de forma expressiva nas últimas décadas como observado nos gráficos 1 e 2. A parceria com o setor privado capitaneou a expansão universitária graças ao surgimento de pródigo mercado de investimento na educação superior. O crescimento foi favorecido pelas ações de desresponsabilização do Estado na oferta da educação universitária em curso desde o período militar. Recentemente, esta transferência de responsabilidades foi intensificada com as reformas ditas neoliberais, materializadas em dispositivos jurídicos que regulamentam este mercado educacional e em programas de estímulo e financiamento público à expansão privada. Já a participação das instituições públicas na expansão universitária foi vivaz, porém proporcionalmente inferior ao ocorrido na iniciativa privada. Acompanhado ao crescimento universitário, se intensifica na administração das instituições públicas e, sobretudo privadas, a assunção de práticas de administração advindas do ambiente organizacional. Este modelo de gestão centra na racionalização dos recursos financeiros e humanos, favorecendo o descompasso entre o crescimento de professores comparado ao número de estudantes, assim como flexibiliza contratos de trabalho, reduz salários, dentre outras ações. Sob aparente ganho de “eficiência e eficácia”, se verifica

na prática certa fragilização das condições de trabalho, que pode vir a levar a perda de qualidade na formação universitária. Neste sentido, a ideia de que a facilitação do acesso à universidade tem favorecido sua democratização é apressada, pois ao criar uma distinção entre a qualidade da formação oferecida entre as instituições privadas lucrativas, as privadas sem fins lucrativos e as públicas se cria uma hierarquização de diplomas que renova as modalidades de distinção social.

Já a expansão da pós-graduação no Brasil foi igualmente expressiva e capitaneada pelas instituições públicas. O progresso deste nível de ensino vem favorecer o progresso científico, tecnológico, cultural e econômico brasileiro, embora críticas possam ser direcionadas às práticas de avaliação e a natureza em que se estabelece a correspondência entre a pós-graduação e os interesses mercantis. Desta feita, vimos que a parceria empresa e universidade na forma como ela se desenvolve, tem conduzido a certo distanciamento da instituição universitária da garantia do bem-público para se apresentar como relativo “balcão de negócios” financiado por fundos, em grande medida, públicos. A sucção de tecnologias e a criação de empresas com fim de racionalizar os custos de pesquisa da própria universidade, são dois casos elucidativos da invasão da lógica de mercado na universidade.

Na próxima seção, veremos que muitas correlações entre a realidade da educação superior brasileira serão retomadas no estudo da UNESP, em que daremos destaque ao paradoxo existente entre a crescente expansão na graduação e pós-graduação e as ações de precarização institucional face a invasão do paradigma gerencialista na universidade.

4. A UNESP: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIEDADE DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO

A universidade, como já analisada, recebe influência de diretrizes neoliberais que reformulam o estado brasileiro a predominância financeira e a administração de suas instituições a partir de um modelo gerencial. Nesta conjectura, as instituições universitárias brasileiras aproximam-se dos interesses do capital financeiro por meio de duas formas: i) sua aproximação aos interesses do setor produtivo e ii) a criação de um mercado universitário. Estas instituições integram, ainda, um modelo de gestão inicialmente circunscrito ao universo empresarial. Entretanto, aspectos hoje propagados pelo paradigma gerencial estiveram presentes, sob formas relativamente distintas, no período militar, interferindo, por exemplo, no próprio processo histórico de criação da UNESP.

A tendência de administrar as instituições a partir de um modelo gerencial se faz presente na universidade a partir da propagação de suposto ideal de “excelência acadêmica”, adotando, marcadamente, critérios de eficiência e desempenho mensuráveis. Tal fato é combinado as ações que visam à racionalização dos recursos financeiros e humanos efetivados sob suposto discurso de potencializar a eficiência e eficácia das instituições e seus atores. Como a UNESP recebe influência deste contexto político, econômico e institucional, o objetivo desta seção foi o de analisá-los, tendo como “pano de fundo” a expansão da graduação e da pós-graduação, assim como as ações de racionalização do quadro de servidores e de propagação do culto à “excelência acadêmica” que as acompanha.

O desenvolvimento institucional da UNESP, neste sentido, desvela-se por meio de um processo de precariedade e intensificação do trabalho. No entanto, antes de adentrar neste âmbito, cabe breve resgate do processo histórico de criação e desenvolvimento da UNESP para melhor compreender a realidade hoje.

4.1 A UNESP e sua história

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, conhecida como UNESP, foi criada pela Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976, no governo de Paulo Egydio Martins (1975-1979), por meio da incorporação dos institutos isolados de Ensino Superior existentes no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1976). A criação e a estadualização destas escolas ocorreram nos governos Jânio Quadros (1955-1959) e Carvalho Pinto (1959-1963)

como parte de uma política de expansão e interiorização da educação superior. Sua implementação atendia aos interesses da sociedade civil (estudantes e elite local) e do poder público estadual e federal, dentre eles, deputados que estavam interessados em reforçar seu prestígio em suas áreas de influência eleitoral (UNESP, 2009; VALDERGORN, 1995). As vozes que solicitavam a criação destas escolas eram contrárias, embora convergentes nos interesses políticos advindos:

A criação das FFCL-IIES do estado de São Paulo, da mesma forma, apareceu como um desejo de uma parcela da sociedade local onde ela iria se instalar, embora os argumentos a seu favor tenham se utilizado de sinédoques. Sua conquista correspondeu à tradição política brasileira, em que o Executivo necessita barganhar leis que lhe permitem governar e o Legislativo fornece a legitimação para os atos do Governo. Em troca, os legisladores agem como intermediários dos interesses privados dos grupos que representam. São favores ou concessões aos requerentes, principalmente os possuidores de grande prestígio pessoal. O senador, deputado ou vereador, acertado com o Executivo, se apropria do pedido, utilizando o conquistado como moeda eleitoral ou como patrimônio político. O fato de que alguns IIES foram criados pela Assembleia Legislativa à revelia do governador não era tão importante, pois os proponentes eram seus correligionários. Todos auferiam, ao final, ganhos políticos. E, mesmo considerando o papel representado pelo Legislativo na sua criação, as Faculdades, para serem instaladas, iniciar e manter seu funcionamento, dependiam do Poder Executivo (VALDERGORN, 1995, p. 195).

A criação das escolas ocorreu, neste sentido, mediante “acordos” que visavam atender interesses pessoais e fortalecer a influência de políticos. Infelizmente, isto é algo ainda muito atual na política brasileira. A criação destas escolas isoladas, fruto destes “acordos”, contribuiu para que as instituições fossem concebidas sem o devido planejamento, vindo a gerar relativa fragilização institucional que, em certo sentido, era minimizada pela dedicação dos atores envolvidos. A este respeito: “apesar das vozes contrárias ao estabelecimento de faculdades no interior, que denunciavam a falta de planejamento na expansão em curso e anunciavam a perda da qualidade do ensino a ser ofertado, os Institutos Isolados lograram êxito” (UNESP, 2009, p. 14). Processos de expansão universitária sem o devido planejamento, em certo sentido, acompanharam boa parte do histórico da UNESP. Tal situação ocorreu pela ausência de recursos próprios das faculdades, situação que, na visão de Valdergorn (1995), criava uma mendicância entre as faculdades e diretores por recursos. O depoimento a seguir, ao documentário “A história da UNESP”, sob a produção de Tatiana Bertoni, exemplifica a dificuldade orçamentária das escolas isoladas:

[Rafael Lia Rolfsen - Diretor da Faculdade de Odontologia de Araraquara de 1960 a 1970]. Para conseguir verba, por exemplo, para pagamento de pessoal, até folha de pagamento, o diretor precisava ir na Secretaria da Fazenda e fazer de tudo lá, em alguns períodos precisava até fazer drama lá dentro para conseguir arrancar folha de

pagamento, então, não era fácil, era muito difícil mesmo. Era ir e voltar para São Paulo e às vezes de mãos vazias (UNIVESP TV, 2011, 4:03-4:37)

A UNESP foi criada após a Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. A lei da Reforma Universitária empreendeu profundas alterações na organização do sistema universitário, favorecendo a expansão do Ensino Superior no Brasil. O interesse, para isto, estava na suposta “aliança” entre militares e os intelectuais (MOTTA, 2014), a qual encontrava consonância com a ideia desenvolvimentista do Brasil-Potência. Neste contexto, várias universidades federais foram criadas mediante incorporação dos institutos isolados, e o governo de São Paulo, atendendo a este ideal, criou a UNESP mediante a incorporação das faculdades isoladas. A UNESP foi concebida juridicamente pela Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (SÃO PAULO, 1976) e, no ano seguinte, sob a gestão do reitor Luiz Ferreira Martins (1976-1980), já contava com quatorze *Campi* no estado de São Paulo. Sua criação, no entanto, como reportou Valdergorn (1995), não ocorreu ausente de conflitos, sendo motivados pela forma “centralizadora” que a UNESP foi criada.

[Reinaldo Ayer – Professor da UNESP Botucatu de 1976 a 2000] A UNESP parecia ser, esta é a universidade da ditadura, essa sensação a gente tinha. Essa é a universidade da ditadura do ponto de vista didático, do ponto de vista da pesquisa, do ponto de vista da extensão e serviços (UNIVESP TV, 2011, 8:57-9:13)

(...)

[Arif Cais – Professor aposentado da UNESP de São José do Rio Preto] Isto veio de cima para baixo, não houve escolha, não houve possibilidade de discussão (UNIVESP TV, 2011, 9:14-9:23).

(...)

[Paulo Egydio Martins – Governador do estado de São Paulo] Ela foi decida exclusivamente no âmbito da Secretaria de Educação do Estado, Conselho de Educação do Estado e governador do Estado (UNIVESP TV, 2011, 9:24-9:36)

O ponto mais polêmico da criação foi o remanejamento de vários cursos, pois, na época, já se tinha o argumento - posteriormente muito presente no gerencialismo, de atingir uma eficiência administrativa por meio da não duplicação de meios para fins semelhantes que, no caso em questão, consistia em cancelar cursos homônimos em regiões próximas. O PDI reporta da seguinte maneira este momento histórico conturbado:

No processo de organização da UNESP foram extintos e remanejados vários cursos, principalmente os das áreas de Letras, Filosofia, História e Educação, sob alegação de racionalidade administrativa e necessidade de não duplicar meios para os mesmos fins. Apesar de manifestações contrárias da comunidade acadêmica e de setores da sociedade civil, o novo modelo foi implantado e legitimado pelo Conselho Universitário Provisório, que votou o primeiro Estatuto da UNESP, publicado em janeiro de 1977. Esse contexto, aliado ao descontentamento da sociedade brasileira com o sistema político vigente, gerou na UNESP uma vida acadêmica agitada e extremamente rica em seu movimento estudantil (UNESP, 2009, p. 16).

No processo de criação do Estatuto da UNESP, de acordo com os dizeres a seguir, a parte mais polêmica foi a decisão de estabelecer os *Campi* e cursos que comporiam a UNESP, pois muitos foram cancelados pelo pretense argumento da racionalização de custos:

[Anna Maria Martinez Corrêa – Pesquisadora da UNESP] Na elaboração do Estatuto a parte mais polêmica foi afinal a que estabelecia na universidade quais seriam os *Campus* e quais seriam as unidades universitárias, então, aí é que nós sentimos os cortes que seriam feitos, endereçados para as humanidades, para os cursos de educação, história, filosofia, geografia, etc. (UNIVESP TV, 2011, 16:10-16:42)

A UNESP, como muitas outras instituições em plena ditadura militar, foi concebida de forma impositiva e sustentada por um discurso centrado na racionalização de recursos. Bosi (2007) nos lembra de que muitas universidades estaduais criadas em 1980-1990 nasceram sob o discurso da racionalização de custos, de modo a favorecer sua precarização institucional. O ideal da racionalização culminou, no caso UNESP, na desconsideração do bem-estar dos professores e estudantes, pois com a exclusão de cursos, alguns professores precisaram ser remanejados e os que não aceitaram foram desligados da instituição. O clima, de acordo com os dizeres de alguns docentes, foi tenso em termos de discussões e conflitos, porém rico na mobilização de parte da comunidade acadêmica frente aos novos rumos que viriam a ter a recém-universidade (UNESP, 2009). Um relato do documentário “História da UNESP” evidencia a situação:

[Jubert Sanches Cibantos – Diretor da Faculdade de Marília de 1975-1979] Você imagina dentro de um ginásio alunos e professores, todo mundo revoltados porque a instituição estava perdendo determinados cursos, aquilo ia crescendo que chega um momento que não dava mais para controlar, começava realmente a sentir que o clima de agressão estava muito próximo. As reuniões ocorriam toda semana e cada semana se discutia uma parte do Estatuto e aquilo ia chegando a hora da definição das unidades e esse foi o ponto crucial. No dia que se discutiu isso no Conselho Universitário Provisório a reunião foi caótica também, porque aí criou um clima de agressividade entre os próprios diretores (UNIVESP TV, 2011, 21:43-22:28)

O momento de criação da UNESP foi bastante tenso em decorrência da manifestação contrária aos cancelamentos de recursos, o que interferiu no projeto institucional das escolas isoladas e na vida de professores e discentes. A tensão adveio, também, pela ausência de uma previsão orçamentária para o funcionamento da UNESP. Algo anteriormente existente e que foi resolvido apenas com a delegação de orçamento próprio condicionado ao ICMS.

Findo o momento inicial da criação da UNESP, na década de 1980, deu-se início ao processo, por vezes, denominado de democratização na sociedade brasileira e no

funcionamento administrativo da UNESP. Foi um momento bastante conturbado politicamente na UNESP que culminou, após longas reivindicações da comunidade acadêmica, na eleição do primeiro reitor escolhido pela comunidade acadêmica: Paulo Milton Barbosa Landim (1985-1989). O PDI, de forma genérica, refere-se à década de 1980 como o período da democratização da universidade:

A movimentação universitária na década de 1980 contribuiu para a abertura democrática do País. A partir de 1983, as lutas se intensificaram e as manifestações pelas eleições diretas de diretores, reitores e representantes nos órgãos colegiados ganharam força na imprensa e foram importantes para que esse processo se estendesse a todas as universidades públicas brasileiras (UNESP, 2009, p. 16).

Final de 1980, no âmbito da redemocratização brasileira, importantes conquistas foram obtidas pela UNESP. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no artigo 207 expressava que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O governo do estado de São Paulo, objetivando a adequação ao texto constitucional, criou duas importantes instâncias de representação na UNESP: o Conselho de Reitores das Universidades do Estado de São Paulo (CRUESP) e o Fórum das Seis que congrega as instâncias sindicais dos docentes e técnicos administrativos das universidades estaduais paulistas (UNESP, 2009). Ainda em 1989, o Decreto nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989, concedeu autonomia às universidades estaduais paulistas (SÃO PAULO, 1989), porém, após sua aprovação, o Decreto nº 31.314, de 22 de março de 1990 reduziu o orçamento das universidades estaduais paulistas para 8,6% do ICMS (SÃO PAULO, 1990). O governo de São Paulo precursor da política de racionalização de custos pôs em ação a redução orçamentária de suas universidades. Em entrevista concedida a Mayra Ferreira, em 19 de março de 2015, o presidente da ADUNESP (João Chaves) disse que antes da autonomia universitária, o orçamento das universidades estaduais juntas era de aproximadamente 11,6% do ICMS (TV UNESP, 2015). Logo após a aprovação da autonomia universitária, como dito, houve a redução do orçamento para 8,6%. Só em 1995, após reivindicações, a alíquota passou para 9,57% do ICMS, porém ainda está inferior ao praticado em 1988. Veremos posteriormente que a redução de recursos é uma forma de racionalizá-los e tal realidade fica mais evidente ao considerar que ela acompanhou grande descompasso entre o crescimento de matrículas e o número de funcionários e docentes, ocorrido durante o período de 1992-2015.

Hoje a UNESP dá prosseguimento a sua origem *multicampi*, levando Ensino Superior público para todas as regiões do estado de São Paulo. A UNESP, nos últimos vinte anos, se

consolidou no âmbito da graduação e pós-graduação, seguindo, conforme analisaremos agora, um discurso de “excelência” acadêmica e de racionalização de custos muito criticável pelas práticas que o acompanham.

4.2 A UNESP em foco: relações entre desenvolvimento institucional, intensificação e precariedade das condições de trabalho

A UNESP, ao longo de sua história, consolidou-se enquanto importante instituição universitária brasileira. Neste percurso, novas práticas de gestão de cunho gerencial acompanharam o referido desenvolvimento, tendo como foco a predominância do *ethos* econômico sob as demais dimensões. Sua base está na própria alusão do profissional ser reduzido à mera condição de recurso humano, podendo assim ser gerenciado a fim de galgar maior rentabilidade:

O humano se torna o principal recurso da empresa, um fator essencial de seu desenvolvimento. Convém, portanto, gerenciá-lo ao mesmo título que as finanças, as matérias-primas, as tecnologias, os estoques (GAULEJAC, 2007, p.178).

Este processo de desumanização e expropriação do trabalhador está na base das tessituras do ideário gerencial hoje em voga na educação superior. Este atua a partir de um processo de manipulação da subjetividade às normas e valores institucionais que conformam à sociabilidade produtiva na universidade e ao empreender ações de racionalização de recursos financeiros e humanos. A análise a ser realizada na subseção elucidada que o projeto de expansão universitária da UNESP ao seguir tais orientações, se realiza por meio de um paradoxo entre por um lado o desenvolvimento institucional caracterizado pela expansão de matrículas e fortalecimento institucional da pesquisa e pós-graduação, por outro as ações que ocasionam prejuízos ao bem-estar dos atores, sobretudo ao precarizar e intensificar as condições de trabalho na universidade.

Sob a ênfase do desenvolvimento institucional, vemos que a UNESP, na década de 1990, já possuía expressiva atuação na graduação e, em menor ênfase, na pós-graduação. Mas com o passar dos tempos consolidou ambas dimensões, conforme a Tabela 2 mostra por meio da evolução de cursos e matrículas nestes níveis de ensino:

Tabela 2 - Evolução dos cursos e alunos de graduação e pós-graduação da UNESP, período de 1992-2015

ANO	CURSOS		ALUNOS				TOTAL DE ALUNOS (GRAD. + PÓS.)
	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	GRADUAÇÃO	TOTAL DA PÓS-GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	
1992	76	-	18.084	3.241	2.445	796	21.325
1993	78	-	18.703	3.568	2.616	952	22.271
1994	78	-	19.169	4.110	2.994	1.116	23.279
1995	80	-	19.618	4.777	3.395	1.382	24.395
1996	80	-	20.246	5.891	4.113	1.778	26.137
1997	80	-	20.579	6.263	4.237	2.026	26.842
1998	80	-	21.244	6.784	4.494	2.290	28.028
1999	81	-	22.542	7.764	5.032	2.732	30.306
2000	81	94	23.603	8.812	5.784	3.028	32.415
2001	81	95	24.799	9.621	6.398	3.223	34.420
2002	93	97	25.738	9.204	6.031	3.173	34.942
2003	117	100	27.353	9.555	6.061	3.494	36.908
2004	117	101	30.001	9.100	5.828	3.272	39.101
2005	117	105	32.048	9.620	6.091	3.529	41.668
2006	119	106	33.472	9.849	6.284	3.565	43.321
2007	120	108	34.425	10.008	6.338	3.670	44.433
2008	122	109	35.026	10.444	6.593	3.851	45.470
2009	122	110	35.284	10.772	6.657	4.115	46.056
2010	122	117	35.929	10.705	6.310	4.395	46.634
2011	122	119	35.666	11.043	6.142	4.901	46.709
2012	122	122	35.485	11.804	6.469	5.335	47.289
2013	130	129	36.264	12.818	6.920	5.898	49.082
2014	154	134	37.388	13.206	7.096	6.110	50.594
2015	155	143	37.770	13.541	7.212	6.329	51.311
<i>Δ% de evolução</i>	103,9%	52,1%	108,8%	317,8%	194,9%	695,1%	140,6%

* Esta porcentagem considera o período de 2000 a 2014, haja vista que nos Anuários Estatísticos não contemplam a quantidade de cursos de pós-graduação anterior ao ano 2000.

Fonte: O autor com base em dados dos Anuários Estatísticos da UNESP (UNESP, 2004; 2016).

A UNESP em duas décadas vivenciou expressivo crescimento na graduação e pós-graduação. Como exemplo, vê-se que entre 1992 e 2015 o percentil total de estudantes (graduação e pós-graduação) ampliou em 140,6% ao sair de 21.325 e atingir 51.311 estudantes. A efetiva democratização do acesso à educação superior é central para: diminuição das desigualdades sociais; melhoria da qualidade de vida; elevação da formação geral da sociedade brasileira. Se por um lado, ela possui esta positividade, por outro, a lógica subjacente a ela, por centrar na racionalização dos recursos humanos, vide Tabela 5 (a

posteriori), coloca em risco certa efetividade desta democratização ou, pelo menos, a mácula com possíveis prejuízos face ao crescente percentil de estudantes se comparado ao de docentes.

A UNESP cresceu entre 1992-2015 em 103,9% nos cursos de graduação, ao sair de 76 e totalizar 155 cursos. A expressiva ampliação dos cursos de graduação seguiu acompanhada do aumento de 108,8% no número de matrículas, saindo de 18.084 e atingindo 37.770 matrículas. No período analisado, o crescimento mais acentuado de cursos e alunos de graduação ocorreu na administração do reitor José Carlos Souza Trindade (01/2001 a 01/2005). Entre 2001 e 2003, os cursos de graduação elevaram em 44,4%, ao sair de 81 e atingir 117. O reflexo desta primeira expansão de cursos nas matrículas se estendeu até 2008 (decorrência do tempo médio de quatro e cinco anos para conclusão da graduação). Cabe a ressalva que, antes de se consolidar a primeira expansão, vemos que nova onda ocorreu entre 2012 e 2014 quando saiu de 122 cursos para 154, ou seja, criando-se 32 cursos (26,2%) sob a administração dos reitores Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2009-2013) e Julio Cezar Durigan (2013).

A expansão universitária da UNESP ocorrida no primeiro período (José Carlos Souza Trindade) integrou a política em voga de expansão da educação superior pública no estado de São Paulo. Na época, ela ocorreu por meio da criação das Unidades Diferenciadas - hoje denominadas “*Campus Experimentais*”, da ampliação de vagas em cursos existentes e da criação de novos cursos em unidades já consolidadas:

Entre 2002 e 2003, a UNESP passou por grande ampliação com a criação de mais de 30 cursos e aumento no número de vagas em cursos já consolidados. Nove desses cursos foram oferecidos pelas recém-criadas Unidades Diferenciadas, posteriormente denominadas *Campus Experimentais*, instaladas nas cidades de Dracena, Itapeva, Ourinhos, Rosana, Registro, São Vicente, Sorocaba e Tupã, em convênio com as prefeituras locais. Essa ampliação de vagas, em cerca de 30%²⁴, soma-se ao desafio de garantir a consolidação com qualidade dos cursos da UNESP, bem como o equilíbrio entre as grandes áreas do conhecimento (UNESP, 2009, p. 17-18).

O movimento de expansão da graduação da UNESP favoreceu seu desenvolvimento institucional em âmbito nacional e, em tese, contribuiu para maior democratização do acesso à educação superior. A expansão ocorrida nas universidades estaduais paulistas, ressalvado as

²⁴ A diferença no percentual da expansão reportada no PDI e o da Tabela 2 advém pelo distinto recorte tempo adotado, pois o documento considerou apenas 2002-2003, enquanto nós partimos do início da expansão: 2001-2003.

especificidades, pode ser considerado certo “precursor” da ampliação da educação superior efetivada a partir de 2007 com o REUNI, a qual também foi posta em ação mediante a racionalização dos recursos materiais e do quadro de servidores. O crescimento de matrículas de graduação nas instituições públicas e privadas ocorrido na última década integra a preocupação de ampliar o acesso à universidade, tal como exposto na meta n.12 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 73).

Mas, o modelo de expansão universitária proposto pelo governo paulista integra o quadro da administração pública gerencial. Neste sentido, a universidade concebida à semelhança de uma empresa reproduz o discurso de que a melhoria do desempenho condicionada à otimização dos recursos de toda ordem. Gaulejac (2007) mostra que a obsessão pela otimização é apoiada pelo constante controle dos desempenhos, tendo a mensuração importante aliada no plano operacional e ideológico. Sob o prisma da administração gerencial do estado de São Paulo, somada à subserviência²⁵ das universidades estaduais ao projeto de governo paulista, a UNESP expandiu-se sem igual contrapartida na contratação de servidores docentes e técnicos²⁶, ampliou a contratação de professores a partir do regime pautado na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ao invés do estatutário, e contou apenas com a parceria pontual de prefeituras e do governo estadual para a subvenção da expansão, sem haver uma contrapartida na ampliação da parcela do ICMS destinada à UNESP: 2,3447%.

O modelo de crescimento da UNESP na gestão do reitor José Carlos Souza Trindade foi bastante criticado por setores da comunidade acadêmica, em especial da ADUNESP. A crítica tangenciava a denúncia de que a expansão sem garantias financeiras e materiais

²⁵ Exemplo se não da subserviência dos reitores aos interesses do governo estadual, pelo menos de sua confluência de interesses, está no fato do reitor Herman Jacobus Cornelis Voorwald responsável pelo segundo fluxo de expansão universitária do período recente, ter interrompido seu mandato na UNESP para assumir o cargo de Secretário de Estado de Educação de São Paulo.

²⁶ O modelo de expansão universitária na UNESP gerou significativo descompasso entre o percentil de alunos e de servidores. Entre 1992-2015 os estudantes de graduação e pós-graduação ampliaram em 140,6% ao sair de 21.325 e atingir 51.311 estudantes. O número de docentes, por sua vez, teve aumento bem inferior (9,5%) ao sair de 3.492 e atingir 3.826 professores ativos. Por fim, a situação dos técnicos é ainda mais grave, pois houve uma retração de 9,1% no período, pois saiu de 7.462 e reduziu para 6.782 técnicos (UNESP, 2004; 2016).

permanentes, somada à política de aproveitamento do quadro de servidores, levaria ao maior acúmulo de trabalho dos professores e técnicos, bem como à precariedade institucional, conforme ilustrado no Cadernos Adunesp, nº 2 de agosto de 2002:

A Associação dos Docentes da Unesp/Adunesp reafirma ser favorável à expansão de vagas, pois considera que é papel do Estado garantir ensino público, gratuito e de qualidade para todos. No entanto, é contra a criação de novos *campi* sem a qualidade e estrutura dos atuais, alavancados sobre uma precária relação econômica com as prefeituras, que arcariam com a estruturação física e contratação de funcionários, e sem quaisquer garantias de verbas nos próximos anos (ADUNESP, 2002 p.3).

A crítica ao modelo de expansão universitária segue até os dias atuais. A cartilha gerencial é a responsável pela sobrecarga de trabalho advinda do descompasso entre alunos, professores e técnicos e pelo ideal de “excelência acadêmica” - propagado no universo acadêmico da pós-graduação, o qual a UNESP reproduz. Com o último ciclo de expansão universitária, a primeira Plenária Estadual da ADUNESP em 2015, aprovou uma moção que reivindicava a interrupção deste modelo de expansão pela via do estrangulamento de recursos. Crítica que se constitui como importante pauta de reivindicação da greve de 2014:

A Plenária Estadual da Adunesp, reunida em 3 de fevereiro de 2015, no campus de Marília, deliberou incumbir os membros do Chapão da Adunesp, em todos os colegiados, a defender os seguintes encaminhamentos:

- 1) Que se garantam recursos para atender as demandas e consolidar os cursos criados dentro do estatuto da Universidade nos últimos processos de expansão – unidades experimentais, cursos novos, bacharelados-BAC/LIC, cursos de Engenharia – com infraestrutura para o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade e com contratações de servidores e docentes.
- 2) Que nenhuma proposta de expansão tramite antes que seja feita a consolidação da expansão já em curso, e que qualquer proposta de cursos novos não seja apreciada sem a necessária aprovação do Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE) quanto ao financiamento, como é o caso da recente proposta de criação do curso de Engenharia Aeronáutica em São João da Boa Vista (ADUNESP, 2015).

A crítica da seção sindical é em relação à subserviência da UNESP aos interesses do governo estadual. Em meio ao agravamento da situação universitária da UNESP, vindo a público na greve de 2014, a UNESP continuou seu projeto de expansão universitária criando 32 cursos de graduação nos anos de 2013 e 2014. Veremos a seguir que houve contratações de professores neste último período de expansão, porém em face do agravamento da crise orçamentária é provável que nos próximos anos haja poucas contratações de profissionais, intensificando a dissociação entre o percentil de alunos, professores e técnicos. Ademais, é provável que a heterogeneidade de condições de trabalho se agudize mais entre os *Campi* Experimentais e os já consolidados. Evidentemente que alguns *Campi* Experimentais com o

passar dos anos se consolidaram, inclusive tornaram-se unidades definitivas da UNESP, mas, ainda assim, possuem condições distintas das encontradas nas unidades mais antigas na universidade. Tessituras a serem retomadas com maior vagar posteriormente.

Agora, retomando a expansão universitária, a UNESP apresentou expressiva ampliação no ensino de graduação, mas seu crescimento não ficou circunscrito a este nível de ensino, abarcando intensamente a pós-graduação. Entre 2000-2015 o percentil de cursos de pós-graduação elevou em 52,1%, pois saiu de 94 para 143 cursos. Já, compreendendo período maior, entre 1992-2014, o crescimento de matrículas na pós-graduação foi de incríveis 317,8%, pois saiu de 3.241 para 13.541 matrículas. A centralidade da pós-graduação no desenvolvimento da UNESP é verificada pelo aumento no percentil de matrículas neste nível de ensino (317,8%) ser bem superior ao ocorrido na graduação (106,7%). Além disto, em muitos períodos históricos, o número de programas de pós-graduação se aproximou dos cursos de graduação. Tamanho desenvolvimento da pós-graduação da UNESP advém de um projeto institucional, o qual encontra correspondência com o projeto das instituições universitárias paulistas que, em certo sentido, dirigiram o desenvolvimento da pós-graduação brasileira²⁷. Corrobora ao projeto em questão o sólido desenvolvimento institucional das estaduais e federais paulistas, tendo como suporte a atuação das agências de fomento à pesquisa, com destaque à FAPESP que possui orçamento de 1% do ICMS paulista. É inegável a importância deste desenvolvimento. Porém, a seguir, questionaremos a racionalidade que está por detrás dele.

A pós-graduação da UNESP, para além de seu crescimento numérico, evidencia crescimento qualitativo, pois em 2014 era composta por 100 cursos de doutorado, contra 132 cursos de mestrado e 12 de mestrado profissional (UNESP, 2015). É neste sentido que a maioria dos programas de pós-graduação da universidade oferecem cursos de mestrado e doutorado conjuntamente. A realidade que mostra a consolidação da pós-graduação na instituição fica evidente ao considerar a evolução histórica das matrículas nos cursos de doutorado e mestrado, isto porque em 1992 havia 796 doutorandos e 2.445 mestrandos, já em 2015 o número de doutorandos cresceu expressivamente (695,1%) ao atingir 6.329 matrículas

²⁷ Historicamente, as instituições paulistas foram precursoras no desenvolvimento da pós-graduação brasileira. Em 1998 havia 76.084 matrículas na pós-graduação brasileira e quase metade delas (48,3%) estava concentrada no estado de São Paulo, com 36.773 pós-graduandos (GEOCAPES, 1998). Hoje a pós-graduação brasileira se desenvolve em todas as regiões do país fruto de um esforço de desconcentração regional e de políticas visando sua expansão. Ainda assim, em 2014, do total de 232.381 matrículas na pós-graduação brasileira, 29,5% das matrículas estão concentradas apenas no estado de São Paulo, totalizando 65.226 estudantes (GEOCAPES, 2014).

e o de mestrandos (194,9%) ao atingir 7.212 matrículas. Neste sentido, enquanto há duas décadas os doutorandos correspondiam a um quarto (24,5%) do total de pós-graduandos, em 2015 eles correspondem a quase metade (46,7%) dos pós-graduandos. Ademais, outra dimensão da centralidade da pós-graduação na UNESP pode ser visualizada pela Tabela 3, a qual permite visualizar o desenvolvimento nos conceitos CAPES na pós-graduação da UNESP.

Tabela 3 - Histórico dos conceitos CAPES dos programas de pós-graduação da UNESP, período de 1996-2012

PERÍODO DE AVALIAÇÃO	CONCEITOS – CAPES						
	1	2	3	4	5	6	7
1996-1997	-	2	39	27	17	2	-
1998-1999-2000	-	-	33	35	24	2	-
2001-2002-2003	-	-	21	46	30	4	1
2004-2005-2006	-	-	22	45	40	4	2
2007-2008-2009	-	-	20	49	41	9	3
2010-2011-2012			14	52	47	14	3

Fonte: O autor com base em dados em dados do Sistema Unificado de Informações da Pós-Graduação da UNESP (UNESP, 2016) e do anuário estatísticos da UNESP de 2014 (UNESP, 2015).

A pós-graduação da UNESP, desde a atual sistemática de avaliação formulada pela CAPES, teve o conceito de seus programas de pós-graduação aprimorados. Enquanto no primeiro triênio (1996-1997) a maior concentração estava nos conceitos 3 e 4, atualmente (2010-2012), ela está nos programas de conceito 4 e 5, sendo que há um número crescente daqueles que estão nos conceitos mais elevados da CAPES: 6 e 7.

A UNESP, institucionalmente, empreende uma série de ações que visa expandir a pós-graduação, ampliar o conceito CAPES dos programas e seu reconhecimento nacional e internacional. Frente a isto, a universidade, em seu PDI elenca alguns desafios e ações a serem desenvolvidas com este fim:

Na pós-graduação, o anseio da comunidade não é diferente, sendo que a proposta por ampliação é predominante nos casos de programas que já têm mestrado e pretendem implantar o doutorado. (...) O sistema de pós-graduação também deve ser continuamente aperfeiçoado. A UNESP mantém mais de cem Programas, dentre os quais vários reconhecidos nacional e internacionalmente. Esses podem servir como modelos para aqueles que necessitam atingir os mesmos níveis de excelência. E a pós-graduação que subsidia mais proximamente o desenvolvimento das pesquisas, que devem ser ampliadas, qualificadas e internacionalizadas. Assim, é fundamental a ampliação do financiamento de suas atividades. Outro desafio é aumentar a inserção docente nos programas, tendo em vista que apenas 50% dos docentes em RDIDP estão vinculados a programas de pós-graduação (UNESP, 2009, p. 20-21).

É clara a intencionalidade da UNESP em desenvolver seus programas de pós-graduação, sendo uma ação plausível e profícua para o progresso científico nacional e fortalecimento institucional. Mas, o que não podemos desconsiderar é que as ações da UNESP estão combinadas a determinado ideário de excelência que, na essência, não é atingível por todos; inclusive se encontrando na base da concorrência entre as instituições, como salienta Gaulejac (2007), ao atribuir à etimologia deste termo a “sair da porção” e superar os demais. Por detrás da indução para ampliação do quadro docente e para o crescimento e qualificação dos programas de pós-graduação estão os critérios da avaliação estandardizada, quantofrênica e produtivista²⁸ tão propagada pela CAPES.

A internalização referida no PDI aquilata estes anseios rumo à ascensão nos *rankings* internacionais. A universidade, conforme foi expresso no PDI, tem ações de estímulo à transformação de cursos de mestrado em cursos de doutorado e de transformação de cursos de especialização em cursos de mestrado profissional ou acadêmico. Incentiva, ainda, a adoção de uma política de tutela, assessoramento e fusão entre os programas de pós-graduação, a fim de atingir o objetivo de desenvolvimento institucional.

Participa, ainda, desta política o “estímulo” institucional para o credenciamento de professores na pós-graduação, para ampliação das produções acadêmicas e para obtenção de financiamentos externos. O excessivo controle do trabalho na UNESP e sua conivência aos critérios da CAPES podem contribuir para que o “estímulo” institucional seja malversado como punição e pressão. Esta espécie de transformação configura-se como uma maneira da universidade atuar na subjetividade docente com objetivo de transmitir seus valores e preceitos institucionais, basicamente orientados pelo culto à “excelência acadêmica” e sua correspondência com os indicadores possíveis de mensuração. Tessituras que serão melhor examinadas na seção 7. Mas por ora, cabe apontar que esta realidade se apresenta tanto ao condicionar o regime do trabalho docente aos critérios mínimos de desempenho acadêmico (a ser detalhado em breve), quanto ao condicionar a progressão de carreira docente ao desenvolvimento de determinadas atividades, tendo como foco principal elevado nível de desempenho acadêmico e a posse de alguns quesitos, muitas vezes, artificiais para alguns docentes.

²⁸ Consideramos o conceito de produtivismo acadêmico, conforme a acepção formulada por Sguissardi (2010, p. 1), a partir da qual, consiste em um "fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade".

O plano de carreira, por exemplo, indica que para o professor ascender ao nível II da categoria “assistente doutor” precisa cumprir uma série de pré-requisitos cujos quantitativos prescritos ferem sua autonomia, a saber: ter ministrado no mínimo oito horas/aula semanais; ter orientado quatro discentes de graduação (três de Iniciação Científica); ter sete trabalhos científicos; ter participado de seis eventos científicos; participar de grupo de pesquisa vinculado ao CNPq e de projeto de extensão; comprovar vínculo na pós-graduação e, caso não esteja vinculado, se elevam os requisitos mínimos de produção acadêmica, de orientação e de capacitação de financiamento externo à UNESP, conforme discriminado pela Resolução UNESP nº 13, de 17 de março de 2011:

Artigo 8º - A progressão para o nível II na carreira de Professor Assistente Doutor deverá atender os seguintes requisitos:

I - decorrerem 3 (três) anos, na UNESP, como Professor Assistente Doutor, e estar confirmado no Regime Especial de Trabalho;

II - ter ministrado, a partir do advento da LDB (Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996), em média, no mínimo, 8 h/aula semanais na UNESP, de acordo com a Regulamentação atualizada do artigo 57 da LDB, feita pelo CEPE, excetuadas as atividades didáticas contempladas com remuneração extra. Casos excepcionais serão analisados pela Comissão Permanente de Avaliação - CPA, mediante justificativa do docente, ouvida a Congregação da Unidade. Para o cômputo da média de carga horária não serão considerados os períodos de afastamento e de licença sem prejuízo de vencimentos. As cargas horárias das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Licenciaturas poderão ser incluídas para análise como casos excepcionais até que seja finalizada a proposta que está sendo elaborada pelo Fórum de Trabalho dos Cursos de Licenciatura da UNESP;

III - ter realizado 4 (quatro) orientações de alunos de graduação, sendo 3 (três) de Iniciação Científica, com ou sem bolsa, e 1 (uma) orientação com bolsa, seja de Iniciação Científica, Núcleo de Ensino, BAAE I, II ou III (exclusivamente para monitoria) ou alternativamente satisfazer, no mínimo, 3 (três) dos incisos de V a XVI do art. 2º da Resolução UNESP nº 27, de 15/4/2009. Cada renovação será considerada como nova orientação;

IV - possuir 7 (sete) trabalhos científicos ou obras entre:

- a) artigos completos em revistas referenciadas em base de dados, indexadores e portais de periódicos com reconhecida qualidade na área;
- b) trabalhos completos em anais de eventos de âmbito nacional ou internacional de comprovada relevância na área de conhecimento;
- c) livros publicados por editoras com Conselho Editorial;
- d) capítulos de livros publicados por editoras com Conselho Editorial;
- e) tradução de livros publicados por editoras com Conselho Editorial;
- f) partituras, programas de informática, produtos audiovisuais, obras artísticas e patentes concedidas ou depositadas pela Agência de Inovação Tecnológica da UNESP. Uma patente (nas condições aqui estabelecidas) ou um livro publicado por editora com Conselho Editorial vale três trabalhos publicados.

V - ter participado de 6 (seis) eventos científicos (de ensino, de pesquisa ou de extensão universitária) com apresentação de trabalho em cada um, que pode ser apresentado por um dos autores. Deixa-se claro que o docente pode não apresentar o trabalho, mas deve, obrigatoriamente, estar presente no evento;

VI - ter atuado em atividade de extensão universitária de acordo com a Resolução UNESP nº 53, de 3/11/2004;

VII - participar de grupo de pesquisa certificado pelo CNPq;

VIII - comprovar vínculo em Programa de Pós-Graduação stricto sensu da UNESP, recomendado pela Capes, na qualidade de docente e orientador credenciado.

Parágrafo único. Caso o docente não possua vínculo com Programa de Pós-Graduação, poderá solicitar substituição dessa exigência pelo conjunto das seguintes atividades (todas elas e as quantidades abaixo estabelecidas):

- a) em vez de 7 (sete) publicações (conforme o inciso IV), deverá ter 10 (dez);
- b) em vez de 4 (quatro) orientações (conforme o inciso III), deverá ter 6 (seis) de Iniciação Científica com bolsa (PIBIC, FAPESP, ...);
- c) ter coordenado ou estar coordenando 1 (um) projeto de ensino, ou de pesquisa ou de extensão universitária com avaliação e financiamento externos à UNESP (UNESP, 2011, *destaques nossos*).

Aqui se reporta as prerrogativas para atingir o primeiro estágio de progressão de carreira, o nível II da categoria “assistente doutor”. Já os critérios para a progressão nos demais níveis são mais rígidos, condicionando a participação do solicitante na pós-graduação e na obtenção de financiamentos externos, como requisitos obrigatórios. O dito “incentivo” para o corpo docente ingressar na pós-graduação e captar recursos, na prática, se torna uma norma heterônoma, deslocada dos interesses do professor e, por vezes, da necessidade de seu trabalho. Este limitar desagradável do trabalho aflorou no discurso de um entrevistado:

Olha ascender na hierarquia acadêmica é um capítulo, e ele está ligado com isso, mas na UNESP ele está balizado. Eu sou doutor, o que eu faria agora seria a Livre-Docência, que eu poderia fazer. Para fazer Livre-Docência, a UNESP cercou isso, não é mais você se inscrever como antes, antigamente você solicitava um concurso, se inscrevia e fazia as provas todas. Você passava e era livre docente. Agora não mais. Agora há um protocolo, você tem que ter certos requisitos, tem que ter orientando tantas pessoas, tem que ter um índice de publicação, sei lá, tem que ter... E uma das coisas que eles fizeram é tem que ter captado recurso externo [risos], isso eu nunca fiz. Já fiz um monte de coisa, bolsa e evento, mas isso eu nunca fiz. Então, para mim, eu me sinto cerceado injustamente, porque é uma coisa que eu vou ter que fazer, se eu vier a fazer um dia, vou ter que cumprir esse requisito de modo totalmente artificial. Eu vou fazer só por cumprir esta norma, não porque eu precisei e não porque a universidade ou o meu curso precisavam. Então, isso é do ponto de vista da produtividade, para mim, eu tenho todos os pontos, menos esse. Já atingi faz tempo, nem precisei correr atrás. Quando eles editaram, eu fui olhar a norma e fiquei muito desagradado com esse item por um lado e, por outro, fiquei mais desagradado, na verdade, porque eu vi que só esse item me interrompia e se já tivesse feito há anos, eu já teria (MARIO, 2014).

A dissociação entre a dimensão prescrita e o real do trabalho conduz a situações de artificialidade que, conforme desvela Clot (2010), têm a potencialidade de limitar o agir pleno do profissional. O sofrimento advindo deste impedimento, no caso de Mario se evidencia pelo incomodo em ter que buscar números de produção, orientação e captação de financiamentos para ter condições de pleitear uma Livre-Docência. A heteronomia das regras e números promove um agir artificial frente aos sentidos autênticos que o ofício docente, em tese, proporcionaria na sua busca pela construção e transmissão do saber científico.

O contexto das normas institucionais e do desejo de ascensão na carreira não pode ser examinado de forma dissociada das tessituras de manipulação da subjetividade. Antecipando esta discussão, Pagès et al. (1990) expressam que elas se realizam de forma mediada pelas

dimensões políticas, econômicas e ideológicas, as quais se relacionam com a dimensão psicológica da pessoa. Tais correlações serão mais bem expostas na seção 7. Mas, considerando as referidas mediações nas estruturas inconscientes do professor, temos que a UNESP, ao condicionar a progressão de carreira (mediação econômica) a determinados critérios de desempenho heterônomos (mediações política e ideológica), realiza uma tentativa de manipular a subjetividade do professor. Neste sentido, a universidade - a semelhança do que ocorre nas organizações empresariais, apresenta-se como *locus* de sedução, a partir do estabelecimento de um pacto narcísico entre o indivíduo e a instituição. Espécie de “máquina” de prazer e de angústia aflora deste processo, pois o desejo em adquirir um suposto prazer derivado de recompensas, prestígio e reconhecimento reafirma a dimensão narcísica do ideal de ego do professor, ainda que o custo para seu bem-estar seja elevado. Igualmente, um movimento advém com a situação de angústia, a possibilidade do pseudo “amor” institucional ser retirado (estereótipos, perda de conquistas, estagnação na carreira etc.) mobiliza o professor a atender tais normas.

Na realidade da UNESP, a sedução institucional, pelo viés do "medo", se agudiza na possibilidade do docente com regime integral (RDIDP) ser reconduzido para regimes de trabalho não integrais: regime de turno completo (RTC) e regime de turno parcial (RTP), caso não atinja os critérios mínimos de desempenho profissional nas múltiplas dimensões do trabalho docente. Os critérios foram formulados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), aplicados pela Comissão Permanente de Avaliação, foi regulado primeiramente pela Instrução Normativa nº 01 de 2007 da CPA (UNESP, 2007), sendo sua última revisão contemplada na Instrução Normativa nº02 de 2013 da CPA (UNESP, 2013b). O referido instrumento constitui-se em precarização das relações trabalhistas, pois a estabilidade financeira garantida pelo concurso público é ameaçada pela possibilidade do professor ser reconduzido para regimes de tempo parciais. Como o estigma de rebaixamento é acompanhado de significativa perda financeira, a qual ocasiona prejuízos aos projetos de vida e carreira do professor, se institui na universidade uma relativa cultura do medo entre os atores, mas especialmente entre os docentes recém-contratados e os que não estão na pós-graduação, pois, em tese, apresentam maiores dificuldades para obter financiamentos, publicar resultados de pesquisa etc. Ainda nesta subseção, veremos que os integrantes da CPA, ao possuírem uma postura responsável e solidária, fazem certo contraponto ao caráter punitivo do instrumento, mas ela existe e tem feito digamos suas “vítimas”.

O alvo da exploração, neste caso, como examinam Dejours (2011a) e Aubert e Gaulejac (1991), não versa sobre o sofrimento em si, mas pela defesa elaborada pelo trabalhador para evitá-lo e pela forma de se adquirir prazer. Poderíamos pensar em uma pressão extra para o professor atuar em múltiplas áreas, ainda que em funções com que não apresenta familiaridade; pressão para intensificar o ritmo das produções acadêmicas, por vezes, para além do mínimo requerido, visto que há atrasos nas avaliações e há reprovações de artigos; e na pressão para ingressar na pós-graduação etc.

Em decorrência das múltiplas tessituras na propagação do ideal de “excelência acadêmica”, a alteração nas práticas universitárias tem se estabelecido também pela internalização da pesquisa científica. A UNESP, cooperando de forma ímpar para este projeto, verifica expressiva ampliação da internalização de suas produções científicas ao ponto delas superarem numericamente as nacionais, conforme a Tabela 4 evidencia.

Tabela 4 - Evolução das publicações acadêmico-científicas na UNESP, período de 2011-2015

ANO	Periódicos no Brasil	Periódicos no Exterior	Total de Periódicos	Livros	Capítulo de Livros	Total de Produções
2011	2.655	2.076	4.731	291	1.038	6.060
2012	3.522	3.514	7.036	286	1.697	9.019
2013	3.067	3.818	6.885	359	1.474	8.718
2014	2.131	3.394	5.525	252	849	6.626
2015	2.159	3.468	5.627	283	907	6.817

Fonte: O autor com base em dados dos Anuários Estatísticos da UNESP (UNESP, 2012; 2013a; 2014a; 2015; 2016).

A produção acadêmico-científica na UNESP sofreu variações no período entre 2011-2015, totalizando a média de 7.448 publicações anuais. Como a média do corpo docente no período foi de 3.723 professores, vemos que o corpo docente publicou em média 2 produções científicas por ano. Índice elevado e que nos dá indícios para arguir que, no geral, os professores da UNESP possuem números de produção científica semelhantes ao que hoje se exige na pós-graduação brasileira, ainda que algumas unidades e cursos não ofertem este nível de ensino.

A realidade da alta *performance* acadêmica é ilustrada nos programas de pós-graduação analisados nesta pesquisa. No triênio de 2010-2012, os dois programas obtiveram a média de produção por docente de 10,2 e 18,2, respectivamente²⁹ (CAPES, 2013) – caso que

²⁹ No primeiro programa de pós-graduação se totaliza a média anual de que cada docente publicou 3,4 artigos por ano, já no segundo ela é mais expressiva, totalizando a média anual de 6 artigos por ano.

se considerou períodos, livros, capítulos de livros, produções artísticas e publicação em anais de eventos científicos. É evidente que um dos programas possui sensivelmente maior centralidade nas produções científicas se comparado ao outro. Todavia, ambos possuem expressiva produção científica, colaborando para suas boas avaliações.

No âmbito geral da UNESP, ressalta-se ainda a expressiva política de internalização das produções científicas. Vê-se que a maior parcela de artigos publicados na UNESP hoje se concentra em revistas estrangeiras, percentil que gradativamente se elevou no decorrer dos anos, já que em 2011 ele correspondeu a 2.076 artigos (43,8% do total) e em 2015 a 3.468 artigos (61,6%). Estes números evidenciam que as pesquisas realizadas na UNESP têm conseguido obter certa inserção na comunidade científica internacional. Por outro lado, a expressiva indução à publicação em periódicos internacionais tem como efeito colateral reduzir a divulgação destas descobertas no Brasil, pois grande parte da sociedade, estudantes e pesquisadores não sendo fluentes em outro idioma possuem restrições para acessar as conquistas científicas feitas no Brasil. A hierarquização dos meios de divulgação científica tem interferido, neste sentido, na relevância social da pesquisa científica pelos instrumentos avaliativos que compõem a instituição universitária priorizarem, muitas vezes, revistas internacionais nos critérios de pontuação.

Além disso, com a crescente precarização da condição de pesquisador por se encontrar envolto a várias demandas laborais, ao passo que é seduzido pelo prestígio que acompanha a carreira acadêmica - conforme analisaremos na seção 7, pode levar alguns docentes a não raramente encontrem nas revistas de qualidade duvidosa, consideradas inclusive “predatórias”, uma forma rápida de publicar suas pesquisas, adquirindo por meio disto, prestígio e pontos de uma publicação internacional:

É o mundo da pseudoacademia, que, como sabemos, em outras partes do mundo, vem sendo sustentado pelas editoras predatórias que explodiram (e enriqueceram) nos últimos anos. Pretensamente científicas, adotam a conhecida e lucrativa fórmula: baixas barreiras de entrada (geralmente os autores são “convidados” por e-mail), pouco trabalho (os textos costumam ser publicados tal como foram submetidos) e dinheiro fácil. Dispostas a publicar praticamente qualquer texto, desde que o autor pague a taxa requerida, lançam novos periódicos com nomes similares àqueles de revistas e eventos já consolidados (REGO, 2014, p. 341).

Espécie de fraude adotada por alguns acadêmicos, longe de favorecer o progresso científico, implica em seu desfavor, tendo como único beneficiário a si mesmo – se de fato o é. Comportamento patológico derivado da sociabilidade produtiva que se espalha tanto na

universidade brasileira, quanto na maior parte do mundo (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007; REGO, 2014).

A política de internacionalização da produção acadêmica na UNESP está em uma trajetória ascendente, o que vai ao encontro do projeto de ascensão da UNESP nos *rankings* de excelência acadêmica. As ações adotadas para atingir o suposto culto à “excelência acadêmica” estão imbuídas de forte caráter instrumental e quantofrênico, o que é bastante criticado por priorizar indicadores de desempenho ao invés de uma qualidade autêntica não mensurável. Nesta linha crítica, Segatto (2015) questionou, na Folha de São Paulo, este modelo de ciência, de universidade e de pós-graduação que hoje se mercantiliza a partir do desejo de ascender aos *rankings* de uma aparente excelência acadêmica:

O fato de cinco ou seis universidades brasileiras – como USP, UNICAMP, UNESP, UFRJ, UFRS e UFMG – aparecerem em rankings internacionais (Universidade de Xangai, Times Higher Education, revista Nature, etc.) entre as 500 ou 600 mais importantes do mundo tem sido comemorado com entusiasmo nos meios acadêmicos do País, em especial, pelo establishment universitário e por dirigentes de agências de fomento. (...) Buscando responder às exigências de ascensão nos rankings, o establishment das universidades públicas tem procurado adotar e implementar um padrão de produção e reprodução, gestão e difusão científicas, disseminado internacionalmente nas últimas décadas a partir de universidades americanas e, em seguida, reciclado no Oriente – Xangai, Hong Kong, Jacarta, Seul, Taipé, etc. Padrão esse – inspirado em preceitos de políticas neoliberais que bafejaram a Europa e os Estados Unidos nas décadas de 1980-1990 – que tem por fundamento a mercantilização do trabalho intelectual e científico, a competitividade, a produtividade, o empreendedorismo, a objetividade, a racionalidade instrumental e a internacionalização, dentre outros elementos (SEGATTO, 2015, p. 1).

A UNESP visa à ascensão nos *rankings*, pois se traduz em prestígio institucional e mais financiamentos. O custo disto, porém, é elevado, pois compactua com a construção de uma sociabilidade produtiva nefasta à garantia do bem-público e ao bem-estar dos atores envolvidos. Como já referido, tendo por consequências a aproximação orgânica da universidade ao setor produtivo (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005; SACRAMENTO, 2011), a redução na duração dos cursos de pós-graduação, a compreensão do tempo de construção e divulgação do conhecimento científico e nas ações de internacionalização da pesquisa e da pós-graduação. O trabalho acadêmico mercantilizado e pressionado tende a resvalar em perdas de seu sentido social (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007; REGO, 2014; SGUISSARDI, 2010). Além disso, favorecem a intensificação do trabalho docente. Esta, por sua vez, não surge somente por meio das pressões por produção acadêmica e pela competitividade profissional, mas é também potencializada pela elevação da relação professor-aluno. Eis outra ação do paradigma

gerencial hoje tão presente na educação superior: a racionalização do quadro de servidores como pseudo-forma de potencializar a eficiência e eficácia das instituições. A Tabela 5 elucida este movimento na UNESP.

Tabela 5 - Evolução dos docentes e técnicos administrativos, e, a concentração aluno/professor e aluno/técnicos administrativos da UNESP, período de 1992-2015

ANO	DOCENTES			TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR ATIVO*	RELAÇÃO ALUNO/TÉCNICO ADMINISTRATIVO*
	Docentes ativos	Docentes RDIDP	Docentes RTC e RTP			
1992	3.492	3.225	267	7.462	6,11	2,86
1993	3.493	3.246	247	7.603	6,38	2,93
1994	3.510	3.283	227	7.902	6,63	2,95
1995	3.497	3.281	216	7.918	6,98	3,08
1996	3.372	3.168	204	7.843	7,75	3,33
1997	3.306	3.120	186	7.787	8,12	3,45
1998	3.286	3.079	207	7.440	8,53	3,77
1999	3.171	2.936	235	7.243	9,56	4,18
2000	3.141	2.899	242	7.156	10,32	4,53
2001	3.124	2.886	238	7.135	11,02	4,82
2002	3.201	2.826	375	7.114	10,92	4,91
2003	3.186	2.701	485	6.952	11,58	5,31
2004	3.216	2.785	431	6.927	12,16	5,64
2005	3.354	2.804	550	6.837	12,42	6,09
2006	3.507	2.866	641	6.843	12,35	6,33
2007	3.554	2.874	680	6.984	12,5	6,36
2008	3.425	2.889	536	6.880	13,28	6,61
2009	3.316	2.879	437	7.138	13,89	6,45
2010	3.543	2.968	575	7.153	13,16	6,52
2011	3.553	3.060	493	7.073	13,15	6,6
2012	3.625	3.090	535	7.257	13,05	6,52
2013	3.730	3.133	597	7.247	13,16	6,77
2014	3.880	3.147	733	7.071	13,04	7,16
2015	3.826	3.059	767	6.782	13,41	7,56
$\Delta\%$ de evolução	9,5%	-	-	- 9,1%	-	-

Fonte: O autor com base em dados dos Anuários Estatísticos da UNESP (UNESP, 2004; 2016).

As orientações neoliberais, em curso no Brasil pelo menos há duas décadas, atuam na reformulação da gestão do funcionalismo público (*new public management*) (CARDOSO, 2007) a partir da introdução de preceitos e técnicas do mundo empresarial, como otimização de gastos e recursos, rentabilidade, flexibilização e produtividade tão bem analisadas por Gaulejac (2007) e amplamente referenciadas neste texto. Na universidade tais orientações se

efetivam, ainda, mediante a orientação em alocar de forma mais eficiente os professores e técnicos - situação que culminou com a adoção de um modelo de expansão universitária geradora de um descompasso entre o percentil de alunos e de servidores³⁰. Entre 1992-2015 os estudantes de graduação e pós-graduação ampliaram em 140,6% ao sair de 21.325 e atingir 51.311 estudantes (Tabela 2). Ao passo que os docentes obtiveram no período aumento mínimo (9,5%) ao sair de 3.492 e atingir 3.826 professores ativos. Por sua vez, a situação dos técnicos se desvela é ainda mais grave, pois houve uma retração de 9,1%, no período ao sair de 7.462 e reduzir para 6.782 técnicos.

A expansão universitária, dissociada da contratação de professores, contribuiu para que a relação aluno, professor e técnico na UNESP entre, 1992-2015, mais que dobrasse. Em 1992 havia respectivamente 6,11 alunos por professor e 2,86 alunos por técnico, já em 2015 o percentil ampliou significativamente, passando a ser de 13,41 alunos por professor e 7,56 alunos por técnico.

A ação de racionalização dos recursos humanos é condição fulcral do paradigma hoje existente na universidade. Sob o discurso de pretenso ganho de eficiência e eficácia acaba-se precarizando e intensificando as condições do trabalho docente. Isto porque o descompasso na contratação de técnicos e professores, se comparado à elevação de estudantes, contribui para que o docente (foco desta pesquisa) eleve suas demandas de trabalho. Maior quantidade de aulas, maior número de alunos por sala de aula, maior demanda de orientandos, maior demanda de trabalhos e provas para correção. Além disso, dimensões do fazer ordinário da universidade que, anteriormente estavam a cargo dos técnicos administrativos, foram gradativamente sendo transferidas aos professores com a informatização e a redução do quadro de técnicos. Realidade que foi denunciada como forma de desabafo por uma entrevistada, a qual inclusive se questiona como pode haver um comprometimento financeiro da UNESP se hoje os docentes e técnicos trabalham mais e com menor quantidade de pessoal:

Então eu faço essa síntese e vou buscando os dados, às vezes, eu peço ajuda para a secretária. Aliás, eu acho que essa parte deveria ter uma pessoa que fizesse por nós. A única coisa que eu tenho que fazer é deixar meu lattes em ordem e com isso a pessoa faria tudo, mas a gente tem um secretário para 10 docentes, é pouco com todas as demandas. Está faltando gente. Foi isso que a gente questionou na época da greve, mas espera, a gente está fazendo muito mais, porque tem

³⁰ Cabe resgatar que a ação de racionalizar o quadro de servidores das universidades não é uma exclusividade da UNESP, mas atinge as instituições públicas e, sobretudo as privadas. Fato que contribuiu, conforme arguido no capítulo anterior, para que entre os anos de 1985-2013 a concentração de estudantes na esfera pública saísse de 8,6 para 12,5 alunos/professor, e para realidade ser mais crítica na esfera privada, ao sair de 16,5 para 25,3 alunos/professor.

uma produção muito maior e com um contingente muito menor. A greve aqui eclodiu porque eles queriam dar 0% de aumento, alegando que o nosso salário comprometeu o orçamento, a reitora escreveu. Mas, como isso pode acontecer? Você tem um número de funcionários, de docente muito menor e como isso acontece de repente? Isso não é pensado previamente? Não tem um projeto, não se explica nada, inclusive, como ela conseguiu dar o aumento e inclusive pagar um abono, então, são coisas que deixam a gente muito chateada. Se você fizesse essa entrevista há um ano, eu não estaria tão pessimista, mas esse ano foi muito horrível à universidade, ela mostrou a cara, e uma cara muito deturpada, às vezes, até mentirosa, falso mesmo, sem nenhum pudor. A gente tem 70 alunos em sala por ano, são muitos alunos, muitos trabalhos para corrigir, muitas provas. Eu não gosto nada, nada de avaliações, reconheço a importância, mas eu não gosto de elaborar a avaliação, nem de aplicar e nem de corrigir, por causa da dose de subjetividade que existe nisso tudo (FERNANDA, 2014).

A racionalização econômica e do quadro de funcionários implica nesta situação de aguçamento de trabalho, por vezes, não fornecendo condições adequadas para o profissional desenvolvê-las. Implica, ainda, no crescente discurso de que não há recursos financeiros suficientes, portanto, é preciso racionalizá-los. Inclusive, a subserviência das últimas reitorias aos anseios dos governos estaduais na ampliação universitária desatrelada aos investimentos financeiros foi a grande responsável pelo comprometimento da saúde financeira da universidade. Pois, como é possível expandir o acesso à graduação na ordem de 108,8% e a pós-graduação na ordem 317,8% (Tabela 2) sem ampliar a alíquota de ICMS destinado à universidade? Isto porque desde 1995 ela é de 9,57%, sendo o percentil destinado à UNESP de 2,3447%. Com a queda de arrecadação nos estados brasileiros fruto da atual crise político-econômica, a situação das universidades paulistas tende a se agravar. Realidade agudizada pela redução das verbas federais, via CAPES e CNPq para a pesquisa e pós-graduação. Tais prejuízos hoje são igualmente vivenciados na esfera federal, especialmente com as últimas reduções de verbas de custeio para as universidades, situação que acreditamos que será intensificada pela aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 55 de 2016³¹ (BRASIL, 2016b).

A “tragédia anunciada” da expansão universitária eivada pelo descompasso de recursos financeiros e de funcionários - conforme citação da ADUNESP já referenciada páginas atrás, conduz o professor a trabalhar em condições mais adversas, sendo-as responsáveis, em certa medida, para o sofrimento que acompanha os impedimentos de agir do

³¹ Esta Proposta de Emenda Constitucional institui novo regime fiscal para o Estado ao impor limites para as despesas primárias, de cada um dos três poderes, pelos próximos vinte anos. Com a limitação do crescimento dos investimentos públicos ao teto da inflação do ano anterior, é bem plausível que os investimentos sociais, principalmente nas áreas de saúde e educação, passarão a estarem comprometidos no decurso dos anos. Esta ação promovida pelo governo de Michel Temer integra um rol de “reformas” de orientação neoliberal que visa intensificar o atrelamento do Estado aos interesses do capital, em detrimento do bem-estar da população mais pobre e da qualidade dos serviços públicos prestados à população.

professor, analisados por Clot (2010) no âmbito laboral. Situação que se agrava pelo histórico de autoritarismo e obscuridade da reitoria, como referenciada por Fernanda e aludida na subseção anterior.

O professor universitário, ainda que se torne um trabalhador *full-time* - bem ao interesse das atuais práticas de gestão da subjetividade, possui limites naturais para sua dedicação e desempenho profissional. O acúmulo de trabalho no ensino da graduação, neste sentido, invariavelmente interfere na pós-graduação, nas orientações, nas parcerias com o setor empresarial e na pesquisa-produção acadêmica etc. O esgotamento e a crise por não conseguir dedicar-se conforme gostaria a tais fazeres serão, ainda, analisadas com maior vagar em seções posteriores.

A UNESP, em certo sentido, expressa certo limite para a otimização do quadro funcionários, a fim de que seu enxugamento não interfira tão incisiva nos projetos institucionais traduzidos pela busca por ascensão aos *rankings* internacionais de excelência acadêmica. Interpretamos tal prerrogativa pela necessidade expressa no PDI de consolidar o quadro de professores e técnicos administrativos, após a última expansão universitária realizada na gestão do reitor José Carlos Souza Trindade:

É evidente que a UNESP deverá enfrentar esses desafios a curto e médio prazo. Um deles será estabelecer critérios que permitam aumentar a oferta de vagas de modo racional, equilibrado e com qualidade, aproveitando a infraestrutura, sem duplicar cursos existentes na mesma região. Além disso, será necessário consolidar o processo da última expansão, no que se refere ao quadro de servidores docentes e técnico-administrativos e às necessidades de infraestrutura. (...) Quanto às metas para o quadro docente, é apontada a necessidade de aumento de 20% a 50% nas unidades consolidadas e de mais de 50% nos *Campus* Experimentais. (...) Para o subquadro dos servidores técnico-administrativos, a maioria das unidades aponta a necessidade de um aumento de 20% a 50%. (...) A reposição dos servidores técnico-administrativos e docentes deve ser assegurada para que não haja interferência na qualidade do ensino, da pesquisa ou da extensão universitária, que são as atividades essenciais da Universidade (UNESP, 2009, p. 20-21).

O PDI evidencia o jogo de forças existentes na universidade. Esta se desvela entre partidários de maior investimento na contratação de docentes e os defensores de uma política de contingenciamento prol racionalização de custos. Como síntese destas relações, vislumbra-se no PDI a referência a termos do universo empresarial: “aumentar a oferta de vagas de modo racional, equilibrado e com qualidade, aproveitando a infraestrutura”, o que traduz na nefasta política de otimização de recursos financeiros, materiais e humanos, em que as vagas de aposentadorias, muitas vezes, não são recompostas e onde a expansão universitária se efetiva pela “economia” de servidores. Mas, estes, contraditoriamente, se correlacionam com

outro tipo de intencionalidade que se preocupa com a reposição do quadro de profissionais da universidade para se garantir qualidade no serviço prestado.

No plano das intenções a universidade reconheceu, de forma contraditória, os limites da racionalização do quadro de servidores, o que pode ter conduzido a tentativa de recomposição do quadro docente, haja vista que em 2009 a concentração aluno/professor foi a mais alta do período analisado (13,89), já nos anos seguintes ela diminui ligeiramente, atingindo o percentil de 13,04 alunos/professor em 2014, conforme indica a Tabela 5.

A intenção da instituição em garantir melhorias do quadro de professores sucumbe aos interesses políticos e à razão instrumental e quantofrênica que, no âmbito organizacional Gaulejac (2007) aponta ser a responsável pela incessante e patogênica busca por indicadores de rentabilidade, enquanto que na universidade a realidade não se desvela de forma distinta. Este é um possível motivo por detrás do último ciclo de expansão na graduação, quando em 2011 o número de cursos saiu de 122 cursos para atingir 155 cursos em 2015. Realidade que desencadeará nova ampliação da razão entre alunos por professor, o que inevitavelmente resvalará nas referidas adversidades à qualidade universitária e ao bem-estar docente.

Atualmente com a crise orçamentária da UNESP, aflorada na greve de 2014, a reitoria, com dificuldades expressas para cumprir o pagamento da folha salarial, interrompeu os concursos e convocações por meio da Instrução CRH/PRAD nº 05, de 29 de maio de 2014, ressalvando apenas desta interrupção as carências mais urgentes dos cursos recém-criados:

A Pró-Reitoria de Administração por meio da Coordenadoria de Recursos Humanos expede a presente Instrução para dar cumprimento ao Comunicado da Vice-Reitora no exercício da Reitoria de 29 de maio de 2014 que suspendeu as autorizações para realização de concursos públicos e convocação de candidatos aprovados. Para os concursos em andamento, deverão ser observados os seguintes procedimentos, conforme a fase em que se encontram: 1. Inscrições abertas: cancelamento e devolução da taxa de inscrição; 2. Convocação para provas: manutenção daquelas publicadas até esta data; 3. Fase de Homologação: suspensas aquelas não efetivadas; 4. Concursos homologados: suspensas as convocações de candidato. As medidas acima não se aplicam às contratações para os cursos novos (UNESP, 2014b).

Esta instrução que cancela novos concursos e suspende as contratações de aprovados revela que, em meio à crise orçamentária, a UNESP distanciar-se-á do projeto institucional de recomposição do quadro de funcionários e docentes. Ações de homogeneização das matrizes curriculares e de flexibilização das modalidades de ensino, basicamente, elencando a educação a distância como metodologia complementar à formação do aluno na educação presencial tem a finalidade de facilitar a mobilidade de docentes entre unidades e de integrar turmas a partir desta modalidade de ensino. Este modelo de expansão universitária

comprometida, sobremaneira com os indicadores que apontam para economia de recursos, se sobressaem frente a preocupação com a qualidade dos serviços realizados. O ofício circular nº 10 de 2014 – RUNESP deixa evidente este projeto:

Considerada a necessidade de Reestruturação Curricular de nossos cursos de Licenciatura a vista da Deliberação nº 111/2012 (alterada pela Deliberação 126/2014) do Conselho Estadual de Educação e, por outro lado, destacando-se a severa condição orçamentário-financeira da Universidade com o elevado patamar de comprometimento com massa salarial, é forçoso neste momento destacar o já conhecido fato de que a ampliação do quadro de professores está vetada. Diante deste fato, a necessária reestruturação curricular deverá ocorrer sem acréscimo de carga horária do curso, sendo as alterações absorvidas pelo quadro atual de professores. Se, no conjunto dos docentes da unidade, não houver professor com formação necessária para ministrar determinado conteúdo ou disciplina, deve ser considerada a possibilidade de este conteúdo/disciplina ser oferecido no formato semipresencial, considerando a parcela de 20% da carga horária do curso presencial permitida para esta modalidade. Neste caso, e com apoio do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), a Reitoria dará suporte a iniciativas para atendimento a necessidades coordenadas entre cursos (UNESP, 2014c).

O que aflora deste projeto é o interesse do contingenciamento na contratação de professores por meio do aproveitamento de professores de unidades distintas e da inclusão de disciplinas à distância. Esta otimização, bem ao espírito da gestão gerencial em voga na UNESP, para além de maior acúmulo de trabalho ao docente, ele pode causar certa fragilidade na formação dos estudantes caso não haja estrutura, um projeto coeso pedagogicamente e o comprometimento dos atores para efetivação das metodologias de educação à distância. Neste sentido, vemos que o ideal de “excelência acadêmica”, tão propagado pela universidade, está dissociado do mais importante que seria a busca pela qualidade na formação acadêmica. Este conceito de excelência tão somente tem se referido aos critérios mensuráveis que permitem a instituição ascender em metas e indicadores de gestão, o que no âmbito científico *stricto sensu* se traduz nos referidos *rankings* acadêmicos e na economia de recursos.

A administração gerencial pública, a semelhança do ocorrido nas empresas, cada vez mais dá ênfase à flexibilização das formas de contratação. A UNESP, por exemplo, entre 1992-2015, aumentou de forma expressiva o número dos contratos parciais: RTC e RTP em 187,2%. Isto porque em 1992 havia 267 contratados pelos regimes RTC ou RTP, já em 2015 o percentil elevou para 767 em RTC ou RTP, ou seja, 20% dos professores ativos hoje se encontram nestes regimes de trabalho. Não se pode desconsiderar a existência de áreas em que os professores optem por contratos parciais, a fim de poderem desempenhar outros tipos de trabalho concomitantes. Entretanto, o que se quer discorrer com tal panorama é que a dedicação integral destes profissionais ao trabalho na universidade se torna prejudicada. Deste

quadro, existem ainda, alguns profissionais que tiveram reduzidas suas jornadas de trabalho pela CPA.

No balanço de atividades da CPA, no período de 2011-2014, parcela diminuta do corpo docente foi de alguma forma penalizada pela comissão. Entre os processos de aplicação do regime especial de trabalho, dos 713 relatórios analisados, apenas 3 foram desfavoráveis. Já dos 427 processos de análise do relatório final de estágio probatório, 389 foram favoráveis, 30 tiveram o estágio probatório estendido e apenas 8 tiveram os regimes de trabalho reduzidos. Por fim, dos 151 processos em que os docentes não cumpriram com os critérios mínimos de desempenho estabelecidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), 67 não tiveram parecer favorável da CPA e, depois de vencida todas as etapas, apenas 30 professores tiveram seu regime de trabalho reduzido (GRANDINI, 2014). Se a possibilidade de rebaixamento no trabalho é real conforme estes números evidenciam, por outro lado, eles reforçam o posicionamento de uma entrevistada que diz que os integrantes da CPA são justos e solidários com os pares, procurando dar chance aos docentes:

Essa comissão da CPA que eu participei durante anos é a comissão mais temida da UNESP porque é que corta o regime. Mas a reunião em si era uma das melhores que eu participava, era das mais agradáveis, porque o grupo de pessoas era muito interessante. Eram pessoas sérias, ninguém estava lá para puxar o tapete, ajudava, dava chance para a pessoa se defender umas três ou quatro vezes; era um trabalho sério. E eu sentia prazer de trabalhar lá (GABRIELA, 2016).

A postura consciente e responsável dos integrantes da CPA é importante contraponto para o caráter punitivo deste órgão de assessoria do reitor. Ainda assim, a possibilidade de punição é real, configurando-se como uma grave fragilização do vínculo de trabalho, o que se traduz para o corpo docente como medo de ser punido.

A precarização dos contratos de trabalho soma-se à política crescente da UNESP em contratar professores sob o regime CLT, ao invés do estatutário. O prejuízo para este professor está no fato de que, em tese, ele não possui a mesma estabilidade do detentor do regime estatutário, ainda que sejam reduzidas as possibilidades de sua demissão. Entretanto, o fato de haver contratações não estáveis na esfera pública é importante indício de precarização das condições de trabalho, inclusive, recentemente, tornou-se público, conforme proferido em publicação da ADUNESP, a existência de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 5.615 (BRASIL, 2016a) que questiona a viabilidade jurídica da contratação via CLT de milhares de empregos públicos por meio de concurso público que, caso aceita pelo pleno do STF, poderá ocasionar a demissão destes profissionais ou, pelo menos, a proibição de novos contratos sob esta prática:

A informação de que o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, ajuizou ação no Supremo Tribunal Federal (STF) questionando a constitucionalidade de duas leis estaduais que criaram 8.893 empregos públicos na Universidade de São Paulo (USP), regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), acendeu sinal de alerta geral. A notícia, vinculada pelo jornal O Estado de S. Paulo em 29/10/2016, apresenta a argumentação de Janot para a iniciativa. Ele considera inconstitucionais as Leis Complementares 1.074/2008 e 1.202/2013, aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que criaram empregos públicos para a Universidade, com contrato baseado na CLT e por concurso. Segundo texto na inicial da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 5.615, impetrada pelo procurador-geral, tais leis “afrontam o artigo 39 da Constituição, que é claro ao definir o regime jurídico único para servidores da administração pública, autarquias e fundações dos estados e municípios”. Para Janot, a ocupação de vagas mediante contrato em emprego público, sob as regras da CLT, destina-se somente àqueles a serem exercidos “por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. (...) A contratação de pessoal por concurso em emprego público, via CLT, não é exclusividade da USP. Essa modalidade existe em várias instâncias do serviço público paulista inclusive na Unesp. Assim, diante da natural preocupação suscitada na comunidade, a Adunesp solicitou uma nota inicial de esclarecimentos à sua assessoria jurídica. Num dos seus trechos, a nota faz algumas ponderações sobre os efeitos de eventual declaração de inconstitucionalidade das Leis Complementares paulistas 1.074/2008 e 1.202/2013 pelo STF. “No caso brasileiro, quando se fala em declaração de inconstitucionalidade de uma lei, a regra é atribuir nulidade absoluta à lei inconstitucional, com a consequente desconstituição de todos os efeitos produzidos por ela”, destaca o documento. No entanto, a nota pondera que, após a entrada em vigor do artigo 27 da Lei n. 9.868/99, passou a ser permitido, em caráter de exceção, a limitação dos efeitos da declaração de inconstitucionalidade, por razões de segurança jurídica ou de excepcional interesse social. Assim, poderá o Supremo Tribunal Federal estabelecer a eficácia da decisão a partir da sua publicação ou de outro momento posterior que deve ser fixado na decisão (ADUNESP, 2016, p. 1).

A notícia da existência da ADIN nº 5.565 evidencia a precarização laboral que tem assolado o funcionalismo público, inclusive a UNESP. Esta tem uma série de efeitos deletérios, como a situação de insegurança profissional e o desemprego. Realidade semelhante foi verificada em pesquisa anterior com os docentes da UEMG, pois fruto da decretação da inconstitucionalidade da Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007 (MINAS GERAIS, 2007), a que na época tornou efetivo aproximadamente 96 mil professores (inclusive professores da educação básica e superior), conduziu para que tais professores perdessem sua estabilidade profissional:

A própria efetivação dos professores pela Lei Complementar n.º 100, de 05/11/2007, foi uma conquista parcial, senão às avessas, pois, motivado pela necessidade de o Estado regularizar as pendências com o Ministério da Previdência Social (MPS), com intuito de obter o Certificado de Regularização Previdenciária (CRP), que permitiria firmar convênios e receber recursos do governo federal, o governo de Minas Gerais elaborou um estudo orçamentário que concluiu ser financeiramente mais viável efetivar os servidores da educação designados do que pagar as contribuições previdenciárias atrasadas. O fato de o poder público ter centrado esta decisão unicamente em aspectos econômicos impossibilitou a ampliação da carga

horária de trabalho dos docentes que foram efetivados por esta lei, o que causou, ainda, recentes prejuízos aos professores, pois, em 28 de março de 2014, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou ser inconstitucional a Lei Complementar n.º 100, de 05/11/2007. Com isto, a maior categoria funcional da UEMG – professores efetivados – novamente torna-se professores designados (temporários), retornando à situação de precariedade e de instabilidade profissional. Esta condição é nociva para a continuidade do desenvolvimento profissional e o bem-estar dos professores e de suas famílias, além de dificultar a continuidade do desenvolvimento da própria universidade, especialmente porque atualmente ela é composta em sua maioria por professores temporários (RUZA; SILVA; PÁDUA, 2015, p. 189-190).

Parcela expressiva dos professores da UEMG perdeu a estabilidade profissional obtida pela Lei Complementar n.º 100 de 2007. Demitidos, alguns docentes conseguiram manter seu vínculo com a universidade de forma temporária mediante processo seletivo e, outros, foram aprovados em concurso público. Mas, parcela expressiva foi desligada da instituição. No período posterior a este julgamento, obtivemos alguns relatos não sistematizados de uma série de adversidades, como adoecimento, prejuízos familiares e deteriorização do ambiente de trabalho. Situação nefasta que pode vir a ocorrer com as universidades estaduais paulistas, inclusive prejudicando a continuidade de projetos institucionais, face irresponsabilidade do poder público estadual em contratar profissionais pela via da CLT.

A reforma da previdência é outro ataque à classe trabalhadora. Com a ofensiva da mundialização do capital, os fundos de pensão privada ganham centralidade no sistema capitalista, inclusive sendo favorecidos por reformas previdenciárias no âmbito do paradigma neoliberal (CHESNAIS, 1996; PAULANI, 2008).

A aposentadoria do professor celetista, ao ser condicionada ao teto previdenciário do INSS, inviabiliza, em certo sentido, a aposentadoria do docente. A redução salarial com a aposentadoria tem como intenção desencorajar o profissional a fazê-lo, estendendo sua vida laboral ao tempo máximo permitido por lei ou ao limite de suas energias físicas:

Falta uns 10 anos para eu me aposentar e é uma eternidade com o tanto de trabalho que a gente tem. Então, também não sei se vou poder me aposentar quando acontecer, né? Porque sou celetista, então, eu não sei se vai valer a pena, se vou poder me aposentar (CLAUDIA, 2014).

O teto previdenciário estende-se hoje para os funcionários estatutários contratados após a reforma da previdência do funcionalismo público tendo sua origem na Emenda Constitucional n.º 41, de 19 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003) e, depois regulamentada no âmbito do Estado de São Paulo por uma série de dispositivos, como a Lei Complementar n.º 943, de 23 de junho de 2003 (SÃO PAULO, 2003), a Lei complementar n.º 1.010, de 1º de junho de 2007 (SÃO PAULO, 2007a), a Lei Complementar n.º 1.012, de 05 de julho de 2007

(SÃO PAULO, 2007b) e a Lei Complementar nº 1.013, de 6 de julho de 2007 (SÃO PAULO, 2007c). Com estes dispositivos, o poder público estadual passou a se desresponsabilizar pela garantia do bem-estar de seus trabalhadores, por meio da restrição da integralidade para os novos servidores.

Ademais, a forma desigual a que foram construídas as unidades na UNESP implica em profundas modificações na sua realidade. As unidades inauguradas na última década, concebidas hoje como “*Campi Experimentais*”, ao serem criadas sob a lógica gerencial da racionalização dos recursos financeiros e humanos vivenciam dificuldades nas condições de trabalho de forma mais intensa, se comparada às unidades já consolidadas, seja pelo número de docentes efetivos ou pelos problemas de infraestrutura material. Pela nossa análise ter se debruçado sob uma unidade tradicional da UNESP, verificamos que para além de alguns problemas pontuais de infraestrutura, no geral, boa parte dos docentes está relativamente satisfeito com ela:

Ah, eu não tenho o que reclamar não. Eu acho assim, o que me importa: a biblioteca é ótima (...) e ela está do jeito que eu quero. O pessoal do departamento, a relação é boa. Temos apoio técnico, temos um escritório de pesquisa. Não acho que falta uma estrutura. (...) Eu acho que a gente tem certo conforto de infraestrutura de sala de aula, nosso campus é bonito, limpo, arejado... Era pra ter ar condicionado aqui [gabinete dos professores], não sei o que aconteceu com esse ar... Mas tá tudo certo. [P: Aqui o pessoal não reclama muito] E: Nossa. É um campus excepcional esse da UNESP. Os outros lugares que tem [curso X], a gente vai e você vê as coisas tudo detonadas, tudo estragado, coisa velha. Aqui a gente tem tudo novinho, tem uma preservação legal. Dentre as UNESPs que conheço, acho que é um lugar muito bom (CARLOS, 2015).

De forma geral, o corpo docente tem a percepção de ter uma boa infraestrutura de trabalho na UNESP, ainda que algumas coisas poderiam ser melhoradas. A biblioteca, as salas de aula, o apoio técnico nas múltiplas instâncias da unidade (departamento, seção de pós-graduação, escritório de pesquisa etc.) e os materiais de trabalho (projektor, impressões etc.) são vistos como bons. Já o fato dos gabinetes de trabalho serem coletivos, a ausência de ar condicionado em alguns locais, a relativa sensação de insegurança e a estética predial (portas antigas, pintura velha etc.) estão aquém do ideal, necessitando serem aprimoradas. De forma a completar estas dimensões, o relato de outra entrevistada elucidou os prós e os contras da estrutura do Campus da UNESP:

Eu espero que melhorem nossa salinha do departamento, que a gente parece que vive num muquiñinho. [P: É verdade]. E: Acho que nem é só o tamanho, eu acho que aquele piso, aquelas portas rangendo, é uma coisa que está feinha, que deveria ter uma carinha mais acadêmica, por exemplo, a gente ter uma biblioteca dentro da nossa sala, isso é uma coisa que eu sinto muita falta, e até mesmo porque você se descolar de sua sala para pegar um livro na biblioteca e, às vezes, o aluno está usando, é muito chato. Eu acho que a gente deveria ter uma biblioteca

pequena nossa, para nossa pesquisa interna, da nossa área né, dentro da nossa salinha. A gente tenta pegar verba do departamento para fazer isso, os nossos cursos de extensão, mas eu acho que seria uma coisa bacana de a universidade também ajudar. (...) Eu acho que as salas das aulas da forma como estão distribuídas na UNESP são muito perigosas, a noite, por exemplo, a gente fica isolada, então de repente eu dou aula lá naquele prédio de trás e à noite somente estou eu e um professor. (...) O Banco do Brasil, por exemplo, não funciona aqui dentro porque explodiram várias vezes ano passado e esse ano já foram duas vezes. (...) Eu gosto muito dessa estrutura da UNESP, mas eu acho que tem que ter um pouco mais de gente cuidando, pois a gente tem muito recurso, esse sistema todo de aparelhos em todas salas de aula, que é muito melhor do que em qualquer faculdade, inclusive a própria USP. Mas eu acho que a questão da segurança peca um pouco, não sei se sou eu que vejo muita maldade na sociedade [risos]. Mas é algo que você tem que pensar. [P: A questão dos laboratórios?] E: O laboratório, por exemplo, a gente tem um laboratório muito bacana. Ele é pequenininho, mas os meninos dos laboratórios são geniais, eu posso contar com eles quando eu quiser, inclusive fora do horário deles (VILMA, 2014).

De modo geral, a percepção dos professores sobre a infraestrutura da UNESP obedece posicionamentos semelhantes aos destes docentes. Inclusive, no questionário maior parcela dos professores considerou a infraestrutura da unidade boa, mas com algumas ressalvas. Neste sentido, 58,3% a considerou boa e 8,3% ótima, seguido por 27% regular, sendo que apenas 2,8% a considerou ruim e igual percentil não se posicionou.

No quesito infraestrutura, a gestão central da universidade não é a única responsável por tais melhorias, pois recursos de pesquisas individuais dos professores ou ainda trabalhos realizados pelo departamento são aplicados na melhoria destas condições, como se alude por meio de Vilma. A captação de recursos individuais ou entre pequenos grupos (departamento, programa de pós-graduação etc.) tem suprimido à lacuna de investimentos da universidade, até por isto os docentes têm sido pressionados pela instituição para sua consecução.

A remuneração salarial, outra importante dimensão do trabalho, não se apresenta como um problema específico da UNESP, até porque ele apresenta certa proximidade com a remuneração da rede federal, sendo uma das mais elevadas entre as universidades estaduais. O problema que se evidencia não é tanto do salário em si, embora muitas outras funções públicas são mais bem pagas que o professor universitário, mesmo que tenham menor exigência de formação acadêmica. Mas, o problema está no quanto o docente deveria receber face às múltiplas responsabilidades e à elevada carga de trabalho a que se realiza:

Salário [risos], salário não. Tanto é que essa vez foi à primeira greve que de fato eu aderi, porque as outras, enfim, nunca fui muito a favor. Mas, assim, agora é um descaso, na verdade, que aconteceu nesses últimos 2 anos. O não reajuste é o retrato do que significa o docente, o professor para o país. É isso, é isso. Então, é isso, mas como uma coisa de marcar: a gente não importa. E, eu acho que, - eu não sou descrente -, eu trabalho e obvio que eu recebo um salário. Eu não acho que seja um mau salário, mas pelo tanto que a gente trabalha, a gente deveria ganhar mais. Eu acho que ele não faz jus a quantidade de horas que a gente dedica. Não acho que seja um mau salário, em termos de Brasil, não é um mau salário [não, não é], mas é isso, não faz jus ao quanto à gente trabalha. Então, assim, eu trabalho por idealismo, acho que a maior parte das pessoas trabalham, porque eu acredito que vai modificar, que estou fazendo um trabalho de formiguinha,

que dos 60-70 alunos para que eu dou aula, tem um ou dois [risos] que vão seguir esse passos e que vão fazer da educação algo melhor, etc., é isso (BRUNA, 2014).

A remuneração salarial inicial do professor-doutor da UNESP (MS 3.1) é de R\$ 10.360,07 em regime de RDIDP, sendo elevada para R\$ 12.351,27 caso na posse tenha o título de Livre-Docente (MS 5.1) (UNESP, 2016). Vê-se que não é um mau salário, fato que a entrevistada reconhece, mas o problema em questão está no trabalho sobreimplicado do professor face às tessituras de sedução que investigaremos em outra seção. A remuneração paga pela UNESP comparado ao universo acadêmico brasileiro não é ruim, mas ao considerar a relevância social do trabalho docente, o grau de formação e a carga de trabalho, este fica a desejar no universo acadêmico brasileiro. Intencionalmente a política de contenção de recursos e de achatamento salarial se apresenta como aliada para maior competitividade entre os atores e instituições, assim como favorece sua aproximação aos interesses do setor produtivo (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003). A prerrogativa gerencial traduz esta busca por certo tipo de eficiência e eficácia, centrada em indicadores matemáticos que pecam na representação fidedigna dos reais avanços institucionais, e, sob custo ao bem-estar humano.

Já as dimensões imateriais do trabalho docente, como o sentido ético-político envolto na formação dos estudantes, a que Bruna se refere, é uma importante especificidade do magistério superior, que será examinado na seção 6.

A UNESP, de forma relativamente distinta ao que ocorre com muitas universidades estaduais criadas nas décadas de 1980 e 1990, não apresenta a fragilização das condições materiais de trabalho como impeditivo fulcral para o trabalho docente. Resultados de pesquisa de Bosi (2007), citados na seção anterior, dão mostra que muitas instituições estaduais convivem com infraestrutura predial adaptada, problemas graves de salário, ausência de planos de carreira, dentre outras adversidades. Realidade atinente à ocorrida na UEMG, universidade anteriormente analisada. Além da inconstitucionalidade da Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007 que cassou a estabilidade de boa parte de seu corpo docente, a aprovação desta lei ao ser motivada por mero ato administrativo para obtenção de Certificado de Regularização Previdenciária (CRP), não esteve vinculada à busca pela melhoria da educação e da condição docente, empreendendo o congelamento dos regimes de trabalho dos professores. Desta feita, o contrato horista prevaleceu entre os docentes, imprimindo maior prejuízo salarial, especialmente se considerarmos a baixa remuneração dos professores e a ineficiência do plano de carreira. Soma-se, ainda, a ocorrência da unidade analisada funcionar em edifício alugado e adaptado ao funcionamento da universidade.

A UNESP, por sua vez, para além dos problemas pontuais de infraestrutura, não apresenta este grau de precariedade das condições de trabalho, ao ponto de limitar a dedicação do professor no trabalho e ocasionar profundos descontentamentos. A precariedade na UNESP se evidencia mais sob a toga das pressões laborais e da intensificação do trabalho, pois a ação de racionalização do quadro de funcionários tem implicado em maior demanda de trabalho aos docentes; a ameaça de rebaixamento de jornada de trabalho é mais um ingrediente para pressionar o docente a ter elevado desempenho acadêmico; as normas institucionais, por exemplo, para a progressão na carreira igualmente assumem esta função, sendo aquilatada pelos processos avaliativos. Heterogeneidades nas condições de infraestrutura material e de progressão de carreira podem ser encontradas na UNESP, especialmente, ao se considerar as recentes unidades. Nesse cenário, não só os problemas materiais, mas o menor quadro de docentes efetivos pode dificultar a progressão de carreira, pois, como elas estão balizadas pela atuação do professor na pós-graduação e na captação de recursos, as dificuldades acima referenciadas são um dos motivos para o crescimento da pós-graduação ser mais lento nestas unidades. À medida que o tempo passa elas vão se consolidando, por este motivo, que algumas unidades criadas na primeira metade da década de 2000 já vivenciam hoje melhores condições de quando foram criadas, inclusive deixando de ser *Campus Experimentais*.

As análises desenvolvidas na seção possibilitaram compreender que a UNESP é alvo das transformações produtivas que recaem na educação superior brasileira. Modalidades de gestão gerencial, inicialmente existentes apenas em empresas, são transpostas para a administração da instituição universitária brasileira sob a alegação de torná-la mais moderna e eficiente. O início destas transformações ocorreu na ditadura militar, mas foi a partir do governo FHC que o estado brasileiro adentrou de forma mais sistemática no receituário neoliberal e, conseqüentemente, no paradigma gerencial. A racionalização de recursos financeiros e humanos elencados à categoria de tornar a UNESP e as universidades mais eficazes e eficientes, na prática, se traduz em precariedade do trabalho e a sua intensificação. Neste sentido, o projeto de expansão universitária na UNESP, embora auxilie na democratização do acesso à educação superior, foi posto em ação mediante ações de racionalização do quadro de servidores. As práticas gerenciais de gestão atuam, ainda, com o auxílio da quantofrenia na propagação de suposto ideal de “excelência acadêmica”. As ações de expansão e desenvolvimento da pós-graduação estão imbuídas desta racionalidade, fomentando o individualismo, a competitividade e a sobreimplicação no trabalho. Ainda que

por meio da influência de critérios de excelência altamente questionáveis, a pós-graduação da UNESP se desenvolveu em âmbito nacional e internacional, fortalecendo seu papel importante de formações de intelectuais e profissionais com alto nível de formação científica.

Concluimos que a precariedade das condições de trabalho, ao favorecer a sua intensificação, tem repercutido negativamente no bem-estar, no sentido e no prazer do professor. Sendo a intensificação do trabalho uma dimensão que veremos ser balizada no decurso de toda análise, face seu caráter multifacetado.

5. TRABALHO E SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: algumas interlocuções teóricas

A concepção de subjetividade, que norteia a realização desta pesquisa, é a de que ela não existe de forma autônoma, ou seja, não é constituída unicamente pela dimensão psíquica humana. Ao contrário, a subjetividade do trabalhador é construída em um determinado contexto político-econômico e institucional, no qual o indivíduo atua, seja reproduzindo-o ou transformando-o. Em seções anteriores discutimos este cenário, sobretudo, enfatizando a Reforma do Aparelho do Estado iniciada de forma sistematizada no governo de FHC, a qual tinha por objetivo empreender profunda reforma no aparato jurídico e no funcionamento das instituições republicanas, a fim de atender aos interesses da nova forma de configuração do capitalismo, caracterizada pela reestruturação produtiva e pelo predomínio do capital financeiro (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1992). Por meio deste contexto, vimos a criação de novos papéis e de novas formas de administração da instituição universitária brasileira. Hoje, assim, ela se aproxima de uma instituição mercantilizada, produtivista e administrada pela cartilha gerencialista.

A “nova gestão pública” na universidade, conforme vimos, tem favorecido a assunção de modalidades de racionalização de recursos financeiros e humanos sob o pretenso discurso de se combater a ineficiência do poder público e de suas instituições, conduta que vem acompanhada dos processos de gestão do trabalho e da subjetividade docente. Com a finalidade de perscrutar estes processos e de aprofundar na dinâmica real do trabalho docente é que dialogamos, nesta tese, com as perspectivas da Psicossociologia e da Psicodinâmica do Trabalho.

A Psicossociologia do Trabalho nos permite compreender o funcionamento dos jogos de poder organizacional que visam seduzir o profissional a se identificar com a imagem de si projetada na instituição, reverberando na adesão às normas, valores e projetos institucionais. A universidade pública, embora possua suas próprias idiosincrasias, emerge, sob mediações, neste sistema de poder sócio-mental (PAGÈS et al., 1990) ou psíquico-organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1991). O sistema de mediações (econômica, política, ideológica e psicológica) engendram processos de manipulação da subjetividade dos trabalhadores, no sentido de apresentar a estrutura organizacional como *locus* de desejo e de conseguir, em certo sentido, apresentar as contradições organizacionais, sob a falsa aceção de problemas de ordem psicológica do indivíduo. Estreito vínculo afetivo e psicológico é construído entre o indivíduo e o trabalho (*attachment*), a partir do qual é difícil de desenlaçar.

Na universidade, tal situação culmina em espécie de servidão (in) voluntária, cuja identificação do professor com os ideais do universo acadêmico contribui para a internalização e recrudescimento das pressões avaliativas, para a intensificação do trabalho, para a fragilização das relações sociais e para a invasão do trabalho no âmbito doméstico (SILVA, SGUISSARDI, 2010; SILVA, 2013a). O envolvimento do professor neste sistema sedutor e manipulador é intenso. Mas, fissuras existem e podem levar o indivíduo à percepção do sofrimento, à crítica e à relativa resistência a este sistema.

A contribuição da Psicodinâmica do Trabalho está em desvelar a complexidade do trabalho real, permitindo aprofundar na compreensão dos processos de sedução, os quais o profissional pode, inclusive, empreender relativa resistência a eles. Tomamos deste campo investigativo, a compreensão do trabalho por meio de alguns conceitos: real do trabalho, procedimentos defensivos, reconhecimento, relações de trabalho, sentido do trabalho, subjetividade (intersubjetividade), solidariedade, dentre outros (DEJOURS, 2011a; 2011b). De posse desta complexidade, compreenderemos a existência no trabalho do sofrimento criativo, do sofrimento patogênico e do prazer autêntico.

Por meio destes conceitos, arguiremos na tese que o sofrimento e prazer no trabalho não são pares excludentes, mas possuem uma dinâmica que estabelece entre si relações dialéticas e contraditórias. O prazer é sempre indissociado e irreduzível ao sofrimento, seja na sua acepção patogênica ou criativa - sendo este último caso mobilizado pelos ecos de sentido no trabalho. Estes sofrimentos convivem dialeticamente com formas de prazer autênticas ou ainda fetichizadas pelas tessituras de manipulação institucional. Nesta inter-relação, possibilidades exitosas, crises e engodos estão presentes.

Desta feita, as discussões teóricas esboçadas nesta seção fundamentaram a compreensão da dinâmica do prazer e sofrimento no trabalho, das possibilidades e impedimentos de construção de sentido, dos processos de manipulação da subjetividade, do coletivo de trabalho e sua dinâmica de reconhecimento, dentre outras dimensões da análise.

5.1 As tessituras da manipulação da subjetividade na universidade

A instituição universitária, com a adesão do Estado brasileiro à predominância financeira e ao receituário neoliberal, aproximou-se do ideário gerencial que hoje se caracteriza como modos de gestão e produção flexíveis (ALVES, 2011). No caso específico da universidade, este paradigma administrativo apresenta-se como elo de apoio para a

mercantilização da universidade, seja na expansão privado/mercantil (SGUISSARDI, 2008) ou, ainda, na aproximação da universidade aos interesses do mercado financeiro-industrial (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Novos papéis são delegados à universidade e com apoio das ferramentas gerenciais se empreende complexa reconfiguração produtiva nas práticas universitárias e nas formas de produção do conhecimento científico, hipervalorizando a produção acadêmica (SGUISSARDI, 2010) e propagando um tipo ideal de excelência profissional expropriadora do docente.

A “nova” administração traduz a vitória de uma racionalidade inclinada a estender o *ethos* econômico às esferas da atividade humana. Implica, portanto, na redução intencional das pessoas à condição de agente econômico (recursos humanos). Esta inversão de valores, que a princípio é uma característica própria do capitalismo, hoje se intensifica com a reestruturação produtiva:

Afirmar que o humano é um fator da empresa leva a operar uma inversão das relações entre o econômico e o social. De fato, é a empresa, como construção social, que é uma produção humana, e não o inverso. Temos aqui uma confusão das causalidades, expressão suplementar da primazia concedida à racionalidade dos meios sobre as finalidades. Considerar o humano como um fator entre outros é interinar um processo de reificação do homem. O desenvolvimento das empresas só tem sentido se contribuir para a melhoria da sociedade e, portanto, do bem-estar da vida humana. Gerenciar o humano como recurso, ao mesmo título que as matérias-primas, o capital, os instrumentos de produção ou ainda as tecnologias, é colocar o desenvolvimento da empresa como uma finalidade em si, independente do desenvolvimento da sociedade, e considerar que a instrumentalização dos homens é um dado natural do sistema de produção (GAULEJAC, 2007, p. 76).

Com a total inversão de valores, o bem-estar dos profissionais torna-se ameaçada. O professor considerado como mero recurso da universidade tem sua individualidade desconsiderada e torna-se alvo de ações de reengenharia de custos, as quais foram analisadas em seções anteriores. Mas, tais ações aqui desveladas no âmbito educacional, é importante expressar, se apresentam de forma mais enfática no universo empresarial em decorrência de sua natureza mercantil e da dimensão produtiva do trabalho realizado (ALVES, 2011; GAULEJAC, 2007). Por outro lado, o destaque é como tais ferramentas gerenciais se espraiam como ideologia dominante na área educacional e em profissões públicas estáveis.

O profissional, sendo considerado mero recurso humano da empresa, vem a tornar-se factível de ser gerenciado. Com as ações de manipulação da subjetividade, os ideais institucionais e as normas institucionais tendem a perder sua aparência centralizadora, apresentando-se ao trabalhador como um projeto a ser investir afetivamente:

O poder gerencialista preocupa-se não tanto em controlar os corpos, mas em transformar a energia libidinal em força de trabalho. À economia da necessidade canalizada opõe-se a economia do desejo exaltado. Passa-se do controle minucioso dos corpos para a mobilização psíquica a serviço da empresa. A repressão é substituída pela sedução, a imposição pela adesão, a obediência pelo reconhecimento. (...) O desejo é solicitado permanentemente: desejo de sucesso, gosto pelo desafio, necessidade de reconhecimento, recompensa pelo mérito pessoal. (...) Na empresa gerencial, o desejo é exaltado por um Ideal do Ego, exigente e gratificante. Ela se torna o lugar da realização de si mesmo (GAULEJAC, 2007, p. 109).

Manipulado, o profissional passa a atender mais facilmente aos interesses institucionais em voga. Os valores, projetos e consciência social são forjados no sentido de se construir uma predisposição afetiva para cooperar com os interesses organizacionais, isto porque o trabalhador as vê convergentes aos seus próprios interesses. A base desta manipulação da subjetividade está na construção de um pacto narcísico entre o indivíduo e a instituição, no sentido de haver certa “colagem” entre a imagem de perfeição da empresa (neste caso, da instituição universitária) e o Ideal de Ego do profissional (AUBERT; GAULEJAC, 1991). Esta sedução pelos ideais institucionais, na universidade, tende a fraudar os desejos, valores e a consciência social do professor, induzindo-o a cair na armadilha de uma fraudada excelência acadêmica, sendo procedida pelo superinvestimento no trabalho, pela competitividade, pela prevalência do quantitativo sobre o qualitativo e pela busca constante por elevado desempenho acadêmico (BERNARDO, 2014; MANCEBO, 2007; SILVA, 2013a; 2013b).

O sistema de ligação entre o aparelho psíquico do profissional e as estruturas de funcionamento da instituição é reforçado por uma série de mediações econômicas, políticas, ideológicas e psicológicas que, em sua confluência, estabiliza as contradições e reforça o vínculo afetivo e psicológico do trabalhador com seu trabalho:

A mediação é um processo multiforme que se estende a domínios diversos. Ao nível da instância econômica, são especialmente uma política de altos salários, as possibilidades abertas de carreira, reduzindo as discriminações de diploma, sexo, família, meio social de origem, que medeiam a aceitação de um trabalho excessivo, o que significa aceitação dos objetivos de lucro e expansão da empresa, e de modo geral a aceitação das relações de produção e do sistema social, a aceitação da dominação capitalista. Ao nível político, um conjunto de técnicas de administração à distância, que estudaremos detalhadamente, garantem o respeito às diretrizes centrais da empresa, e ao mesmo tempo o desenvolvimentos da iniciativa individual, especialmente através de regras e princípios que o indivíduo interioriza, aplica e reproduz ele mesmo. A contradição entre o desejo do indivíduo de controlar as finalidades de seu trabalho e o respeito a uma política da empresa sobre a qual ele não tem domínio é assim mediada por diversas técnicas de autonomia controlada. Ao nível ideológico, uma ideologia dominante produzida pela empresa dá lugar a toda sorte de variantes e de interpretações individuais, se bem que o indivíduo produz uma ideologia semelhante, em todo caso não contraditória com a da empresa.

Ao nível psicológico, a dupla privilégios-restrições (coerções) se transforma em dupla prazer-angústia (PAGÈS et al., p. 28-29).

O encadeamento destas dimensões se realiza, no primeiro momento, pela dupla privilégios e restrições no trabalho. Já, no segundo momento, veremos a sua reconversão, no plano psicológico, pelo par angústia e prazer. Como o funcionamento destas mediações está no cerne das tratativas de manipulação da subjetividade, ele se apresenta como fundamental para esta pesquisa. Tal motivo nos leva a pormenorizá-los tendo como pano de fundo a realidade do acadêmico brasileiro.

A mídia, os formuladores de políticas educacionais, parte da comunidade acadêmica (sobretudo, os autores motivacionais), dentre outros atores constroem discursos e valores que, via de regra, favorecem a adaptabilidade do homem ao novo mundo produtivo (PIOLLI, 2011). A construção deste imaginário social forjado se apresenta como uma mediação ideológica adotada pelo sistema de poder organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). Muitos discursos associados às aspirações humanas elevadas como a busca pela qualidade, a procura pelo sucesso e a excelência³² profissional são utilizados de forma indiscriminada para construir nos indivíduos pensamentos convergentes aos interesses institucionais e dirimir possíveis contradições. A exaltação do sucesso, do comprometimento, da excelência profissional etc. são mesclados no cotidiano do professor universitário a outros discursos, como o da necessidade de cooperar para ascensão da universidade nos *rankings* internacionais; cooperar para que o programa de pós-graduação que está vinculado atinja o nível de excelência acadêmica auferida pela CAPES; cooperar para o progresso científico e tecnológico nacional por meio do estabelecimento de parcerias com o setor produtivo etc. A fraude destes discursos, conforme desvela Gaulejac (2007), é que eles ocultam intencionalidades. Ao serem repetidos diuturnamente vão gradativamente adentrando na consciência social dos profissionais, podendo cooptá-los sua adesão.

A transposição de uma gestão centralizada na figura do chefe para a adesão a um projeto institucional tem na existência de normas e regulamentos elemento central. As formas de controle indireto do trabalho (mediação política) são fundamentais neste processo. A quantofrenia (doença da medida) e sua intenção de traduzir todos os fenômenos de uma

³² O discurso da excelência elucida bem o caráter meramente ideológico destes termos. Como revela Gaulejac (2007, p. 83): “a etimologia do termo vem do latim *excellētia*, do verbo *excellere*, que significa sair da porção, superar, ter a vitória sobre”. Neste sentido, as práticas de gestão costumeiramente apregoam a excelência como sendo uma decorrência natural da dedicação do trabalhar, sendo inclusive um dever ético obtê-la. Mas aqui se camufla a impossibilidade de todos atingirem a excelência já que ela significa justamente a superação dos demais.

organização em linguagem matemática tem se apresentado como elemento orientador por excelência dos modelos de administração gerencial (GAULEJAC, 2007). Esta se espraia na instituição universitária, grosso modo, por intermédio de complexo sistema de avaliação do trabalho adotado pela CAPES e por cada universidade, nas quais são formulados índices de produtividade a serem publicizados e comparados. Este sistema é que está por detrás da assunção da lógica do produtivismo acadêmico na universidade (SGUISSARDI, 2010).

Tais mecanismos avaliativos, com o claro intuito de construir uma hierarquização entre atores e instituições, promovem uma situação de competição permanente. A competição, dimensão central desta pesquisa por sua influência no bem-estar e no coletivo de trabalho, é considerada pelos paradigmas gerenciais como “um dado natural, o qual é preciso se adaptar bem” (GAULEJAC, 2007, p. 73). Sendo ainda incentivada pelo sistema vem a perpassar a propagação da corrida para a excelência: “para sobreviver é preciso ser sempre mais eficaz e produtivo” (GAULEJAC, 2007, p. 73). Na universidade esta corrida por desempenhos acadêmicos está em evidencia no jargão “publique ou pereça” (*publish or perish*) amplamente socializado e, portanto, podendo ser interiorizado pelos atores.

A propalada neutralidade que a linguagem matemática fornece ao instrumento avaliativo atua como fator de legitimação para os critérios e valores formulados pelas instituições, podendo reforçar, assim, o liame indivíduo-organização (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). Nesta perspectiva, há uma articulação entre as mediações políticas e ideológicas, no sentido da aparente neutralidade e objetividade dos números fornecer a impressão (ainda que, falsa) de que os indicadores de desempenho são ausentes de determinações ideológicas, portanto, são justos e meritocráticos. Além disso, são responsáveis para prevenir o professor do arbítrio das perseguições (GAULEJAC, 2007). Esta aparência de neutralidade e objetividade, combinado as práticas discursivas, constitui duas importantes ferramentas para se evitar as contradições do trabalho e reforçar o vínculo subjetivo construído com ele:

A insignificância e a quantofrenia são duas figuras do poder. Uma permite evitar a crítica e a contestação, pois ela impede de chegar ao sentido dos mecanismos que estão em prática, e a outra permite apresentar como neutro e objetivo um programa que leva os agentes a interiorizar a ideologia gerencialista (GAULEJAC, 2007, p. 97).

A articulação destas dimensões permite conquistar a adesão do profissional as normas e valores institucionais. A mediação econômica contribui para reforçar este vínculo. As políticas salariais, as possibilidades de progressão de carreira e a aparente meritocracia na

distribuição das benéficas econômicas (financiamentos de pesquisa) aquilata este sistema. Na universidade, estas mediações ganham contornos mais vivazes, pois “as rendas acadêmicas induzem rendas financeiras” (GAULEJAC, 2007, p. 66), ou seja, no bojo deste capitalismo acadêmico, a posse de capitais científicos são reconvertidos em “moedas de troca” no mercado de bens científicos, reforçando o próprio espaço de lutas deste campo³³ (BOURDIEU, 2004) que hoje ganha contornos mais individualizantes.

As mediações institucionais de ordem política, ideológica e econômica confluem na existência de um sistema psíquico-organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1990) ou sócio-mental (PAGÈS et al., 1990). Este, em um primeiro momento, reforça o vínculo do profissional com o trabalho, por meio dos pares privilégios e restrições. Isto transposto para o âmbito acadêmico, nos leva a entender que os privilégios são obtidos a partir de conquistas financeiras, de melhores condições de trabalho, da existência de um sentido social ao trabalho (ainda que, parcialmente fraudado) e da construção de uma boa imagem de si. Estes se imiscuem com as restrições, neste caso, materializadas nas normas institucionais, nos mecanismos avaliativos e nas metas de produtividade que são solicitadas ao professor atendê-las. As múltiplas mediações realizadas vêm a dirimir os conflitos e a reforçar o vínculo do professor com o ideário do trabalho. Neste movimento, os privilégios e as restrições se transformam, na instância psíquica do profissional, na dupla prazer e angústia, de modo a completar um complexo jogo de busca por dominação e controle das contradições:

Ao nível psicológico, a dupla privilégios-restrições (coerções) se transforma em dupla prazer-angústia. A organização funciona, por um lado, como uma imensa máquina de prazer e, por outro lado, como uma imensa máquina de angústia. A angústia provocada pela onipresença dos controles, pelo caráter ilimitado e inatingível das exigências, é compensada pelos múltiplos prazeres que a organização oferece, especialmente os prazeres do tipo agressivo, o prazer de conquistar, de dominar os clientes, os colegas, de se superar e de autodominar. Este meio, mas seguramente que os outros favorece a integração dos trabalhadores à empresa, pois atua ao nível do inconsciente. Faz com que o indivíduo introjete as restrições (coerções) e os tipos de satisfação que ela oferece, os quais, então, funcionam como princípios autônomos da psique. Além disso, produz-se um sistema psicológico semelhante às estruturas da organização, e as reproduzem (PAGÈS et al., 1990, p. 29).

A mediação psicológica, neste sentido, é a responsável pela conversão dos privilégios e restrições. A gestão da subjetividade pelo ideal organizacional, neste sentido, atua

³³ Todo campo, grosso modo, é um universo social em que atores e instituições produzem, reproduzem e consomem determinados bens simbólicos. Entretanto, o campo não é um espaço social isolado da realidade, recebendo, assim, influência de outros campos que estabelecem junto a ele relações e lutas. Este sofre, ainda, influência de fenômenos sociais (BOURDIEU, 2004).

manipulando as estruturas conscientes e inconscientes da pessoa ao apresentar a instituição como uma “máquina” de prazer e de angústia (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). As normas e elevadas expectativas de desempenho institucional apresentam-se como uma ameaça ao profissional, isto é, como fontes de angústia, ao passo que a instituição propõe uma saída para tal ameaça, basicamente ao introjetar as normas institucionais e identificar-se com um tipo de prazer narcísico e agressivo por ela fornecido:

Este esquema mostra como o sistema psíquico-organizacional transforma uma angústia intrapsíquica ligada à história pessoal do gerente em ansiedade ligada à situação de trabalho proposta pela organização (medo de fracassar, agonia de não conseguir preencher seus objetivos...). A empresa coloca o gerente numa situação de ansiedade permanente, dando-lhe os meios de combatê-la através de modos de funcionamento ao mesmo tempo úteis para a organização e defensivos para o indivíduo. Esta tensão provoca uma excitação, e é a procura desta excitação que provoca a intensidade do prazer. Quando a excitação não está mais presente, há o risco de reaparecer a angústia. Para lutar contra este risco, o gerente vai investir totalmente no seu trabalho, na competição, na ação. Este trabalho se torna então uma espécie de droga, uma necessidade psíquica (AUBERT; GAULEJAC, 1991, p. 264-266³⁴).

A manipulação da subjetividade se realiza por meio da promoção de um prazer narcísico, pautado na ideia de perfeição e onipotência da instituição que se entrelaça com a imagem que o profissional faz de si (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). No âmbito acadêmico, os benefícios já referenciados, como a ascensão na carreira acadêmica, a conquista de financiamentos de pesquisa etc. se apresentam como formas objetivadas de “recompensas” institucionais, reforçando o Ideal de Ego do professor exigente por reconhecimento, poder e prestígio. Por sua vez, a angústia intrapsíquica, criada pela instituição, se realiza pelo medo da pessoa fracassar, de não estar à altura do ideal da instituição, de sofrer perdas na carreira e de ser vítima de estereótipos como o de incompetência. Estes são, assim, os propulsores para o docente aceitar os rígidos regulamentos, as elevadas cadências e criar um superinvestimento no trabalho. Na confluência deste pacto narcísico estabelecido entre o indivíduo e a instituição, tem-se uma percepção

³⁴ Tradução livre do fragmento: “Ce schéma montre comment le système psychique organisationnel transforme une angoisse intrapsychique liée à l’histoire personnelle du manager em anxiété liée à la situation de travail proposée par l’organisation (peur d’échouer crainte de ne pas remplir ses objectifs...). L’entreprise met le manager dans une situation d’anxiété permanente, tout em lui donnant les moyens de la combattre à travers des modes de fonctionnement à la fois utiles pour l’organisation et défensifs pour l’individu. Cette tension provoque une excitation, et c’est la recherche de cette excitation qui provoque l’intensité du plaisir. Lorsque l’excitation n’est plus présente, le risque est de voir l’angoisse surgir. Pour lutter contre ce risque, le manager va s’investir totalement dans son travail, dans la compétition, dans l’action. Ce travail devient alors une espèce de drogue, une necessite psychique” (AUBERT; GAULEJAC, 1991, p. 264-266).

fraudada de prazer (fruto desta malversação do reconhecimento). No âmbito acadêmico, ela conduz o professor a vivenciar espécie de fetiche do prazer, como desvelam Silva (2013a; 2013b) e Silva e Silva Júnior (2010). Neste sentido, o docente pode vir a escamotear sua consciência das origens do sofrimento, levando-o a perpetuar práticas que retroalimentam as adversidades do trabalho.

A dimensão do poder no nível psicológico, centrada no par prazer e angústia, envolve a apropriação de alguns mecanismos defensivos: projeção, introjeção e identificação. Neste processo, Aubert e Gaulejac (1991) e Pagès et al. (1990) nos dizem que, capitaneado pelo prazer e pela angústia, o trabalhador é levado a introjetar as normas e os valores institucionais, ao passo que projeta a si na imagem de perfeição da profissão e da instituição. O resultado disso é uma identificação com o trabalho e a instituição, a qual é difícil de desvincular.

Os mecanismos defensivos contra o sofrimento são fundamentais para a compreensão deste sistema de dominação. Neste âmbito, Dejours (2011a) contribui para a análise desta sedução expropriadora ao apresentar que os procedimentos de defesa, ao minimizarem a percepção do trabalhador frente ao sofrimento, vêm a contribuir para manutenção de seu equilíbrio mental, mas sob o custo de ocultar as causas do sofrimento. Fato que pode vir a favorecer a existência de uma situação alienadora:

Alienação no sentido psiquiátrico também, de substituição da vontade própria do Sujeito pela do Objeto. Nesse caso, trata-se de uma alienação, que passa pelas ideologias defensivas, de modo que o trabalhador acaba por confundir com seus desejos próprios a injunção organizacional que substitui seu livre arbítrio. Vencido pela vontade contida na organização do trabalho, ele acaba por usar todos os seus esforços para tolerar esse enxerto contra sua natureza, ao invés de fazer triunfar sua própria vontade (DEJOURS, 2013, p. 137).

Neste sistema, a organização, apresentando seu ideal e suas normas como saídas para a angústia intrapsíquica do profissional, atua na gestão de suas defesas. Tanto a defesa contra o sofrimento pode ser apropriada, conforme ocorre com as telefonistas que elevam a cadência de trabalho visando se prevenirem das críticas dos clientes, quanto a defesa pode recair na exploração do desejo, criando-se uma personalidade narcísica e agressiva de superação de si e do outrem, como ocorre com os pilotos de caça (DEJOURS, 2011d; 2013) e, que interpretamos com certas ressalvas, ser possível encontrá-la no universo acadêmico.

O liame indivíduo-organização quando levado ao extremo pode vir a desenvolver uma alienação psicológica. Neste caso, não apenas os desejos e medos são fraudados pelos valores organizacionais, mas se estende a sua própria consciência social, como os valores e a consciência de pertencimento de grupo:

Aqui nos referimos talvez ao mais profundo estágio da alienação, a alienação psicológica, não no sentido superficial de uma intoxicação pela ideologia oficial, mas de uma alienação da consciência social, da concepção que o indivíduo faz de suas relações com o mundo baseado na sua experiência própria. Não são apenas, com efeito, seus interesses materiais que são alienados, nem mesmo seus desejos e seus medos, no sentido psicológico do termo; é sua consciência de pertencer a uma coletividade, e seu desejo de apropriá-la, produzi-la, que são pervertidos, desviados e fraudados (PAGÈS et al., 1990, p. 96).

A consciência social, a pulsão no trabalho e as estratégias de defesa ao serem fraudadas pelo ideal organizacional contribuem para que o respeito às regras e o superinvestimento no trabalho tornem-se vitais não só para a existência material do trabalhador, mas para sua própria identidade (PAGÈS et al., 1990; GAULEJAC, 2007). Além disso, a adesão do profissional contribui para que isto recaia, também, sobre os outros. Na universidade este sistema de manipulação da subjetividade favorece a criação de uma sociabilidade produtiva, na qual os professores introjetam os pressupostos organizacionais, os sistemas de avaliação do trabalho (quantofrenia) e competem entre si por melhores desempenhos. Ao passo que introjetam a imagem de onipotência da instituição universitária e do papel social de pesquisador, conduzindo a identificação com esta cultura universitária. Processo este desvelado, no âmbito acadêmico, por Silva (2013a; 2013b). Neste cotidiano, os professores têm sua rotina de trabalho intensificada e estendida, o coletivo de trabalho esgarçado pelo individualismo e os conflitos, sendo o convívio social e familiar, afetados pelo trabalho (BERNARDO, 2014; BOSI, 2007; MANCEBO, 2007; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

As teias de manipulação da subjetividade, grosso modo, se esvaíam por toda instituição universitária, ocasionado às referidas alterações nas práticas e relações de trabalho. No entanto, existem níveis para a inculcação desta manipulação entre os docentes. Isto advém devido à singularidade das trajetórias e das personalidades individuais. Acresce, ainda, o fato das prescrições não compreenderem plenamente a complexidade da dinâmica real do trabalho, a ser desvelada na próxima subseção (DEJOURS, 2011a). Fissuras à sedução institucional são possíveis, sendo que elas podem levar o indivíduo à percepção do sofrimento, à crítica e à relativa resistência à sociabilidade produtiva construída pelo sistema de psíquico-organizacional, ainda que esta saída se desenhe, muitas vezes, de forma individualizada pelo professor.

Tais fissuras advém pela especificidade ontológica do ser social. Lukács (2010) argumenta sobre a inevitabilidade dos ciclos históricos de alienação e estranhamento. O

homem, sendo um ser ontologicamente de decisão, tem inscrito a potencialidade de precedido pela alienação, estranhar sua condição de expropriado. A pessoa estranha sua prática e o produto do seu trabalho, quando estes são realizados por uma teleologia heterônoma que o desvitaliza. Neste sentido, Furtado (2008, p. 211) aponta que o “estranhamento do homem (...) é a indicação de que nele ainda existe capacidade de reação, de que sua história está longe de ter sido cabalmente contada”. É assim que o indivíduo pode, mobilizado pelo estranhamento e o sofrimento daí decorrente, empreender esforços na tentativa de superá-lo. No âmbito acadêmico, cremos que diante da naturalização e adesão à sociabilidade produtiva, construída com auxílio das práticas de gestão institucional, a pessoa pode estranhar sua condição alienada e, por extensão, mobilizar formas de enfrentamento e subversão a ela. Embora, estas se apresentem de forma incompleta e, em grande medida, assumindo caráter muito centrado no indivíduo isolado.

Na universidade, Silva Júnior et al. (2011), Silva (2013a; 2013b) apontam para esta heterogeneidade de posicionamentos frente à sociabilidade produtiva construída na universidade, ilustrando possibilidades de críticas a ela. Os conceituados “produtivos/engajados” são os seduzidos pelos ideais institucionais cuja a forja de sua subjetividade coopera para o fetiche do prazer e maiores vivências de sofrimento patogênico. Já os conceituados “desqualificados/improdutivos”, diferentemente da terminologia adotada, não são improdutivos e preguiçosos, mas foram assim caracterizados, pois possuem uma postura crítica à sociabilidade produtiva da universidade. Ainda assim, estas resistências e crises não estão livres de conflitos e engodos, sendo mediados ainda por sofrimentos patogênicos, criativos e pelo prazer no trabalho.

Neste sentido, se desenham na universidade múltiplas possibilidades para a subjetividade, estando tanto intermediadas pela sua forja, quanto ao permitir possibilidades de estranhamento. Estão, ainda, acompanhadas por complexas relações entre sofrimento e prazer. Desta forma, uma série de conceitos correlatos à Psicossociologia do Trabalho nos serão caros nesta investigação: os sistemas de mediações institucionais; a máquina de angústia e prazer; os mecanismos defensivos arrolados no trabalho, dentre outros. Mas, para que o trabalho e a subjetividade sejam compreendidos em sua profundidade é preciso apreendê-los de forma integrada a complexa da dinâmica do trabalho real, a qual suas relações serão o foco de análise agora.

5.2 As dinâmicas do trabalho docente na universidade

O trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação, na perspectiva que o analisamos, precisa para sua compreensão considerar tanto as tessituras que abrangem os mecanismos de manipulação da subjetividade, inqueridas pela Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990), quanto aprofundar na dinâmica real deste trabalho que pode vir a auxiliar na existência de certas fissuras nesta sedução. A escola criada por Christophe Dejours, a Psicodinâmica do Trabalho, contribui no desvelamento das complexas relações existentes na dimensão real do trabalho. Nesta subseção, tomaremos como referência para a compreensão do par trabalho e subjetividade uma série de definições deste campo que nos apontam para existência dialética e contraditória entre sofrimento criativo, sofrimento patogênico e prazer no trabalho, a qual é perpassada pela dinâmica real do trabalho, pelo reconhecimento, pelas relações de trabalho, pelo sentido do trabalho, dentre outros.

O sofrimento e o prazer, segundo a Psicodinâmica do Trabalho, integra todo ato de trabalhar, pois toda experiência laboral invariavelmente é permeada por vivências de prazer e de sofrimento. O prazer advém pela possibilidade do indivíduo destinar as suas pulsões, inicialmente de origem sexual, a uma finalidade útil e socialmente reconhecida. O sofrimento, por sua vez, advém pelo conflito inevitável que existe entre a organização de trabalho (dotada de normas e prescrições) e o funcionamento da estrutura psíquica da pessoa que se pauta pela dimensão do desejo (DEJOURS, 2011a; 2011d). Nesta relação, o sofrimento e prazer possuem uma dinâmica que ultrapassa a mera dicotomia, apresentando entre si relações indissociáveis e irreduzíveis, as quais são constituídas mediante uma relação dialética e, por vezes, contraditória.

Nesta inter-relação, o trabalho tem a possibilidade de se constituir em fonte de prazer quando implicado pelo sofrimento, mas não limitado por ele, o profissional tem condições de agir de forma criativa rumo a adequações benéficas à realidade do trabalho. O sofrimento criativo, neste sentido, se desvela como condição fulcral para o bem-estar dos atores, sendo empreendido quando a contribuição fornecida pelo trabalhador para a organização do trabalho é reconhecida. Caso em que ela se traduz em ganho identitário e em prazer ao profissional:

Quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade ele traz uma contribuição que beneficia a identidade. Ele aumenta a resistência do sujeito ao risco

de desestabilização psíquica e social. O trabalho funciona então como um mediador para a saúde (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011, p. 137).

O sofrimento e o prazer, neste sentido, não são pares opostos. Inclusive, o prazer sublimatório, ainda que não destituído de certo grau de sofrimento, vem a ser sustentado por um sofrimento criativo. No âmbito acadêmico, o sofrimento criativo se realiza quando o professor atua com fim de melhorar o funcionamento na universidade ou quando reivindica melhorias nas condições de trabalho. O grande desafio das investigações filiadas a Psicodinâmica do Trabalho (a qual, incluímos esta pesquisa) é definir “as ações suscetíveis de modificar o destino do sofrimento e favorecer sua transformação” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011, p. 137). Tarefa que se conseguida traria ganhos ao bem-estar dos profissionais e inclusive às organizações.

O sofrimento pode, ainda, se apresentar em sua acepção patogênica, em especial, quando a organização de trabalho impede a realização de certos ajustes necessários para a superação de tais adversidades. O sofrimento patogênico na concepção dejouriana:

Aparece quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas. Isto é, quando não há nada além de pressões fixas, rígidas e incontornáveis, inaugurando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência. Quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011, p. 137).

O trabalho é um intermediador entre a saúde e a doença. Neste último, o sofrimento patogênico surge quando a individualização das relações de trabalho vem a limitar as relações de solidariedade e confiança necessárias ao reconhecimento. Surge, ainda, quando os atores estão impedidos de empreender rearranjos na organização de trabalho. Aqui se vislumbra a convergência desta abordagem com as contribuições da Clínica da Atividade. Clot (2010), neste sentido, igualmente considera que a desafetação do trabalhador advém quando sua atividade torna-se impedida, ou seja, quando os limites de atuação dos profissionais se apresentam reduzidos. Isto se caracteriza, para o autor, quando os trabalhadores perdem a prerrogativa de discutir os critérios de qualidade, quando o coletivo de trabalho está fragmentado por conflitos e quando as condições de trabalho inviabilizam ao ator atingir suas aspirações no trabalho, adversidade tributária, por exemplo, pela elevação das cadências laborais ao ponto de afetar a sua qualidade. No âmbito acadêmico este tipo de sofrimento

apresenta-se face à intensificação do trabalho, ao recrudescimento dos processos avaliativos, à fragilização das relações de trabalho e às ações de manipulação da subjetividade, caso que o sofrimento pode vir a conviver com as já referidas formas de prazer fetichizadas (SILVA, 2013a; 2013b). Mas, a especificidade do trabalho docente, a ser analisada nas seções seguintes, é que sua dimensão relacional, seu sentido ético-político e sua dimensão intelectual e formativa são fontes preciosas de prazer, embora estejam acompanhadas de fontes de sofrimento patogênico.

O trabalho real se desvela em complexa dinâmica. No plano do sofrimento criativo, a engenhosidade humana ao buscar soluções e rearranjos benéficos ao trabalho se utiliza de uma modalidade específica de inteligência. A inteligência astuciosa, centrada em seu saber-fazer, assume este papel:

A inteligência astuciosa funciona sempre em relação a uma regulamentação feita anteriormente (pela organização oficial do trabalho) que ela subverte pelas necessidades do trabalho e para atender aos objetivos com procedimentos mais eficazes, ao invés da utilização estrita dos modos operatórios prescritos. A psicopatologia do trabalho insiste sobre as fontes fundamentais dessa inteligência astuciosa em atividade, que situamos precisamente no próprio sofrimento, do que ela é um dos resultados, com a diferença de que ela leva não apenas à atenuação do sofrimento, mas a atingir, como contrapartida de seu exercício, bem sucedido, o prazer (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011, p. 134).

Impulsionado pelo sofrimento, o profissional pode se envolver afetivamente no trabalho, mobilizando sua inteligência para agir contra tais adversidades. Esta centrada no corpo do profissional perpassa seus sentidos, sua experiência e seu saber-fazer. No âmbito acadêmico, Dejours (2011b) exemplifica que ela se apresenta quando o pesquisador apresenta suas hipóteses, metas e objetivos na elaboração prévia de um projeto - o que seria a princípio uma aparente “intuição” do pesquisador, se fundamenta em complexa rede de saberes e experiências previamente acumuladas.

A inscrição da inteligência astuciosa no trabalho prescinde o envolvimento do profissional nele. A contribuição fornecida ao trabalho, quando retribuída pelos pares, se converte em importante fonte de canalização de energias pulsionais, desse modo, o trabalho se encontra no âmbito do prazer sublimatório e dotado de sentido (DEJOURS, 2011b).

O reconhecimento na Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2008; 2011a; GERNET; DEJOURS, 2011) é importante intermediador na relação sofrimento e prazer. Este participa de forma ativa desta relação, permitindo a transformação do sofrimento em fonte de prazer profissional. O reconhecimento dos pares, graças à dinâmica cooperação-retribuição,

pode contribuir de maneira significativa para fomentar uma mobilização autêntica no trabalho, caso que se apresentaria como uma alternativa de resistência a certas injunções organizacionais, assim como permitiria a inscrição da subjetividade do profissional no trabalho. Tal potencialidade advém pelo reconhecimento ter a função de validar de forma exitosa uma descoberta de si na confrontação com o real do trabalho:

A mobilização subjetiva está ligada a uma dinâmica que, acredito, é bem conhecida atualmente. Ela se baseia no binômio contribuição-retribuição. Em troca da contribuição que traz à ação do trabalho, cada indivíduo espera uma retribuição. Ao contrário do que se pensa geralmente, o componente da retribuição que mais conta não é sua dimensão material (salário, prêmios, promoção etc.), mas sua dimensão simbólica. Dimensão esta que nos leva a trabalhar e que se expressa de uma forma principal: o reconhecimento, tanto o reconhecimento como gratidão quanto o reconhecimento como sinal de recebimento da contribuição. O reconhecimento, insisto, diz respeito ao fazer, não ao ser, ao trabalho e não à pessoa. Em um segundo momento, o reconhecimento do trabalho, o reconhecimento por outrem no registro do fazer, pode eventualmente ser deslocado pelo próprio sujeito para o registro da pessoa, para o registro do ser (DEJOURS, 2008, p. 84).

O reconhecimento no trabalho, embora seja uma atribuição social, ele recai diretamente sobre o registro individual da pessoa, permitindo que ela formule uma validação exitosa de sua atuação profissional e sua conseqüente inscrição identitária na tarefa - o julgamento não é atribuído à pessoa em si, mas ao trabalho que ela realiza. Essa condição básica para a retribuição simbólica advém pelo indivíduo se constituir em meio a relações intersubjetivas, onde o “olhar” do outro é fulcral para a constituição da pessoa (para si) – processo este de atribuição identitária sempre incompleto e problemático (DUBAR, 2005).

O reconhecimento no trabalho, elemento central para o prazer e a constituição identitária, se realiza, grosso modo, por meio de dois critérios: o de estética e o de utilidade (DEJOURS, 2008; 2011a; GERNET; DEJOURS, 2011). O primeiro é atribuído diretamente pelos pares, sendo os critérios de sua retribuição mais rigorosos, motivo que leva a atuar de forma mais diretiva na construção identitária do trabalho. Nesse ponto, o reconhecimento da estética "expressa simultaneamente a conformidade do trabalho com as regras da arte tanto quanto sua originalidade no tocante à execução conforme as regras do ofício, testemunhada por colegas da mesma profissão" (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 65). Na universidade, este reconhecimento, por exemplo, se evidencia pela sua qualidade enquanto pesquisador e professor etc., sendo ele traduzido por meio diretos na forma de elogios, ou ainda indiretos, na forma de convites de trabalho (publicações, bancas etc.).

O segundo assume caráter mais utilitário. Este se expressa ora pela concordância do trabalhador às normas instituídas na organização de trabalho, ora pela relevância social do

trabalho realizado: “a apreciação relativa à utilidade técnica, social ou econômica, é formulada pela hierarquia da organização, pelos funcionários ou, algumas vezes, até mesmo pelos clientes” (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 65). A apreciação da utilidade no trabalho não se refere unicamente às forjadas prerrogativas de desempenho profissionais, embora as contemple face sua malversação pelas instituições. Mas, a supera, no sentido de expressar, também, a contribuição social do trabalho desenvolvido, relacionando-se invariavelmente com reconhecimento social das profissões. Na universidade, por exemplo, se desvela em ganhos financeiros decorrentes da progressão de carreira, da obtenção de financiamentos de pesquisa, mas pode ser atribuído, também, pela relevância que a sociedade atribui ao seu trabalho.

Contribuindo ao debate do reconhecimento, Clot (2010) argumenta que a busca dos profissionais pelo reconhecimento dos pares e da hierarquia é uma forma de compensação fictícia pela possibilidade do reconhecimento de si na sua atividade estar prejudicado face as condições heterônomas do trabalho. Injunções externas e limitações do agir que, inclusive vem a implicar no enfraquecimento do gênero profissional e sua memória coletiva:

Quando o gênero profissional – designamos, assim, a memória coletiva – é maltratado, os trabalhadores deixam de se reconhecer naquilo que fazem. Sua atividade é desestabilizada. E é, antes de tudo, nesse ponto que tem origem um desejo de reconhecimento sem fundo, deslocado para hierarquias que lhe atribuem o destino dos “reconhecimentos falseados” tão sobejamente conhecidos. Aliás, sem a mínima possibilidade de chegar a responder a esse desejo de reconhecimento, mas com todos os riscos de alimentar mal-entendidos a respeito de seu objeto (CLOT, 2010, p. 287).

A amputação do poder de agir e do reconhecer-se no trabalho realizado coopera para que o profissional passe a buscar o reconhecimento em suas múltiplas acepções, inclusive a malversada pelos procedimentos institucionais de controle e sedução. Daí decorre que na compreensão da dinâmica do reconhecimento há de se destacar tanto a importância do “olhar do outro”, em que se evidencia a contribuição da Psicodinâmica do Trabalho, quanto a importância do trabalhador reconhecer-se naquilo que faz e no fruto de seu trabalho, em que se destaca a contribuição da Clínica da Atividade. Nesta análise, Clot (2010) carrega uma crítica à Psicodinâmica do Trabalho, ao considerar que a centralidade do reconhecimento dos pares e da hierarquia advém como efeito do enfraquecimento do coletivo de trabalho. Mas tão importante quanto o reconhecimento de si na atividade laboral se tem a retribuição simbólica do “outrem”, sendo ela condição fulcral para reforçar a percepção de que a ação do trabalho

está em consonância com os critérios de qualidade da profissão, atuando ainda, positivamente na dimensão do desejo que é irredutível ao humano.

A sociabilidade produtiva construída na universidade, fruto das práticas de manipulação da subjetividade ao culto à “excelência acadêmica”, tem limitado a autonomia, as possibilidades de rearranjos na organização do trabalho e de adquirir um reconhecimento autêntico. Silva (2015b) discute que a quantofrenia e tais práticas de gestão da subjetividade têm fomentado pressões e acúmulo de trabalho que limitam o agir pleno do professor, assim como promovem situações de conflito, individualismo e competitividade. No reino da excelência, em que a competição é incentivada e naturalizada (GAULEJAC, 2007), o interesse individual antecede o do coletivo. A razão individualizante e instrumental que rege as ações humanas na coletividade, autocentradas nas vantagens individuais e na acepção de custo *versus* benefício tem implicado em dificuldades para a construção de acordos coletivos (OLSON, 2014). Racionalidade hoje muito solicitada no âmbito do paradigma gerencial.

O desenvolvimento fragmentado do coletivo de trabalho impacta de forma direta nas possibilidades da contribuição ao trabalho serem reconhecidas. Quando a contribuição ao trabalho não é reconhecida, o sujeito pode tanto vir a se desinvestir afetivamente da tarefa, quanto pode passar a colocar em dúvida sua qualidade profissional (GERNET; DEJOURS, 2011). Acrescenta, ainda, que hoje com as relações de confiança e solidariedade fragilizadas em vários grupos profissionais, inclusive no universitário (conforme desvelaremos na seção 8), as trocas profissionais, o saber-fazer e as experiências passam a pouco se socializar entre os atores. Situação que pode vir a dificultar a própria renovação do grupo profissional (CLOT, 2010).

Hoje, com a desoxidação dos coletivos profissionais, os trabalhadores gradativamente passam a aproximarem-se de formas de reconhecimento institucionais, por vezes, descompromissadas com o trabalho real. A dinâmica do reconhecimento, neste sentido, tem sido, muitas vezes, malversada pelas práticas de manipulação da subjetividade, anteriormente discorridas com apoio da Psicossociologia do Trabalho. Estas promovem um prazer narcísico e fetichizado que longe de se retribuir de forma exitosa para o bem-estar do profissional, podendo conduzir a expropriação (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). O indivíduo torna-se, assim, preso em uma armadilha organizacional que o expropria.

O professor universitário se inscreve no cotidiano alienado de trabalho na universidade, por vezes, iniciado na graduação e agudizado nas socializações subsequentes quando o docente se torna partícipe da sociabilidade produtiva. A Psicossociologia do

Trabalho nos mostrou a eficiência destas teias de dominação. Ainda assim, Dejours (2011a; 2011b) lembra-nos que o real do trabalho possui uma dinâmica viva e criativa que pode sempre contribuir com a ruptura ao prescrito. Lukács (2010), por sua vez, em sua ontologia do ser social, nos apresenta que diante da naturalização e adesão à sociabilidade produtiva, construída no caso desta pesquisa com auxílio das práticas de gestão institucional, pode a pessoa estranhar a sua condição e por extensão mobilizar formas de enfrentamento e subversão a elas.

A mobilização da subjetividade, digamos “autêntica”, frente às amarras do poder, da “captura”, da dominação e da manipulação (termo por nós adotado) se coaduna à capacidade criativa do trabalho vivo e real apontado por Dejours (2011a), a que participa das suas considerações sobre a trapaça ou subversão criativa. Tais aspectos já foram abordados por Silva (2013a, 2013b) em sua proposição de uma interpolação interpelante entre os campos do materialismo histórico-dialético, da Psicossociologia e Psicodinâmica do Trabalho.

Por fim, em trajetórias díspares de aceitação plena, adaptação ou resistência ao produtivismo acadêmico estão inscritas relações dialéticas e contraditórias entre o sofrimento e prazer no trabalho. Podemos nos referir, portanto, a uma concorrência entre a adesão, estranhamento e mobilização/imobilização de resistências em relação à sociabilidade produtiva, bem como entre as possibilidades e impedimentos de construção de sentido no e pelo trabalho. É na esteira destas possibilidades e contradições que a conversão do sofrimento em prazer pode ser construída ou impedida, com distintos graus e nuances. Porém, considerando sempre que não há prazer destituído de sofrimento, seja ele criativo ou o patogênico. Sob o olhar atento a estas múltiplas possibilidades, pretendemos melhor sistematizar tais considerações nas seções de análise a seguir.

6. ENTRE AGRURAS E DELEITES: O SENTIDO DO TRABALHO E AS RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO E PRAZER NO OFÍCIO DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP

A análise realizada na seção terá por objetivo perscrutar o processo de construção de sentido no trabalho e as múltiplas relações existentes no par sofrimento e prazer, tendo por foco as atividades que compõem o ofício do professor da pós-graduação da UNESP. As discussões apresentadas estarão embasadas em fontes de dados compostas por documentos institucionais, 36 questionários (60% do universo de análise) e a realização de 10 entrevistas com docentes de dois programas de pós-graduação da UNESP, marcadamente que possuem elevada *performance* acadêmica. A opção por investigar professores de programas de pós-graduação com este perfil decorreu do pressuposto formulado por nós de que eles poderiam apresentar significativa conformação aos critérios do Sistema Nacional de Pós-Graduação empreendido pela CAPES. O aguçamento das pressões poderia, segundo uma das hipóteses que examinaremos, interferir negativamente na conquista de um prazer e de um sentido profissional autêntico.

Tomamos como referência para a análise das relações sofrimento e prazer as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho, sob a figura de Christophe Dejours. Enquanto que a influência da cultura organizacional, neste par, será compreendida a partir das discussões presentes na Psicossociologia do Trabalho, especialmente, por meio dos trabalhos de Nicole Aubert, Vincent Gaulejac e Max Pagès e seus colaboradores. Para além desta interface, dialogaremos com pesquisadores brasileiros interessados na educação superior, no trabalho e na saúde docente.

Comprendemos que o prazer não é dissociado do sofrimento, estabelecendo múltiplas relações entre si. No entanto, no primeiro momento da análise, não daremos ênfase nas relações dinâmicas deste par, pois o objetivo estará em apresentar uma aparente dicotomia, no sentido de elucidar que há fazeres potencialmente mais prazerosos do que outros. Já, em um segundo momento, a análise contemplará o interjogo dialético e contraditório que está por detrás da aparente dicotomia entre os ofícios prazerosos e desprazerosos, evidenciando tanto suas múltiplas relações, quanto os limites e possibilidades de construção de sentido no trabalho. Apontaremos, neste sentido, não apenas para as limitações das dimensões prazerosas, mas para o modo que convivem de forma contraditória ao sofrimento. Vale explicitar que os processos de construção de sentido e as vivências de prazer e sofrimento,

mesmo que se apresentem de forma individualizada por cada docente, constituem-se em meio à vida institucional da UNESP. Por fim, antes de adentrar nessa análise, apresentaremos um breve perfil do corpo docente da UNESP, a fim de fazer-se conhecer ao leitor quem são os docentes investigados, complementando o retrato da UNESP apresentada na terceira seção.

6.1 Quem são os professores da pós-graduação da UNESP?

Nesta subseção apresentaremos o perfil do corpo docente da UNESP que participou de nossa pesquisa. A UNESP, como um todo, possuía em 2015, 3.826 professores ativos (UNESP, 2016). Deste universo, analisamos docentes de dois consolidados programas de pós-graduação da área de humanidades, os quais juntos possuíam 60 profissionais credenciados. Do total, obtivemos a participação de 36 professores no questionário, enquanto na entrevista participaram 10 docentes.

A grande maioria (94,4%) dos participantes do questionário trabalha em três departamentos, os quais possuem, sob um relativo ponto de vista, alguma proximidade disciplinar. Os demais 5,6% atuam em outros departamentos, por vezes, de unidades distintas. Mas, na entrevista optamos por investigar apenas aqueles que eram lotados no campus de referência que se encontra os dois programas de pós-graduação perscrutados.

A distribuição dos respondentes no questionário entre os programas de pós-graduação foi de 58,3% em um, e de 41,7% em outro. Já na entrevista, optamos por analisar igual número de professores de cada programa de pós-graduação. Mas como nossa opção analítica não é comparativa, nós não faremos tais distinções nas análises das entrevistas.

Os professores se distribuem entre os regimes de trabalho, entre 94,4% RDIDP, podendo dedicar-se de forma integral ao trabalho acadêmico, enquanto 5,6% são aposentados. Inclusive, na realização da entrevista, optamos por investigar docentes nas várias fases da carreira acadêmica, mas somente o fizemos daqueles que estão em atividade.

Os docentes que responderam o questionário, em sua maioria, são do sexo feminino (69,4%) e possuem, pelo menos, um filho (72,2%). Há relativo predomínio daqueles que possuem uma relação marital: 50% casados e 5,6% com união estável. Tendo, ainda, 5,6% de viúvos. Mas se juntarmos os solteiros (19,4%) e os separados (19,4%) chega a quase 40%, o que pode ser um indicativo preliminar da dificuldade vivenciada por estes profissionais para manter relações estáveis no atual contexto de trabalho.

A distribuição entre os grupos etários obedece a seguinte configuração: trinta anos (25%), quarenta anos (16,7%), cinquenta anos (36,1%) e sessenta anos (22,2%). Tais percentis apontam para certa renovação do quadro docente. Realidade ratificada por haver predomínio de professores com menos de 10 anos de trabalho na UNESP (41,7%), sendo que apenas 5,6% estão a mais de 30 anos na UNESP. Os demais grupos são bem distribuídos: entre 10 a 20 anos (22,2%) e de 20 a 30 anos (27,8%).

Além disso, boa parte dos docentes nunca trabalhou em outra instituição (41,7%) e a maioria que atuou em outros locais permaneceu menos de cinco anos (25%) ou entre cinco e dez anos (19,4%). As demais distribuições são: 11 a 15 anos 8,3%, 16 a 20 anos (2,8%) e 26 a 30 anos (2,8%). Estes dois últimos casos são professores que, após aposentarem em suas instituições públicas de origem, prestaram novo concurso público para UNESP. Mas, com exceção destes, a maioria do corpo docente trabalhou boa parte de sua trajetória na UNESP, de forma a terem condições temporais para criar vínculo com a universidade.

Em relação às instituições que cursaram a pós-graduação, se verificou que todos concluíram o mestrado em universidades paulistas: UNESP (33,3%); USP (33,3%); UNICAMP (16,7%); UFSCar (5,6%), sendo que, 11,1% fizeram doutorado direto. A mesma concentração ocorreu com o doutorado, pois 91,6% o fizeram no estado de São Paulo: UNESP (38,9%); USP (38,9%); UNICAMP (13,8%), sendo que, apenas 2,8% cursaram na PUC-Rio e 5,6% no exterior.

Já abarcando o desenvolvimento ordinário do trabalho docente, a grande maioria dos participantes possui ativa atividade de orientação na graduação, pois 86% orientam na iniciação científica e 80,6% em trabalhos de conclusão de curso (TCC). Nesse último caso, há certa exigência pela instituição de que os professores tenham alunos de TCC sob sua responsabilidade.

Na pós-graduação a orientação igualmente tem-se tornado uma rotina bastante ativa, pois 75% orientam no mestrado, 72,2% no doutorado e 25% em pós-doutorado. Como é bastante fragmentada a distribuição de orientandos no questionário, os dados estatísticos da UNESP seriam mais ilustrativos. A média de pós-graduandos por orientador é de 4,16, possuindo professores com um único orientando, enquanto outros possuem oito estudantes sob sua responsabilidade (SISPG, 2016). Estes índices apontam um envolvimento do profissional nessa atividade senão a existência de indícios de acúmulo de trabalho.

No que tange às produções mais afins ao trabalho científico, o envolvimento do professor continua intenso. Dados do questionário mostram que em 2013: 27,8% organizaram

coletâneas; 66,6% publicaram, pelo menos, um artigo em periódico; 58,3% publicaram trabalho em anais de eventos científicos; e todos apresentaram, pelo menos, um trabalho em evento científico, sendo que, 80,6% proferiram palestras ou conferências. Complementando tais dados, têm-se que no triênio de 2010-2012 os dois programas juntos obtiveram a média de produção por docente de 10,2 e 18,2, respectivamente (CAPES, 2013) - conforme reportado na seção 4. Neste sentido, estes números apresentam expressivo índice de produção científica, especialmente entre os docentes do programa de pós-graduação que teve maior média de produções acadêmicas.

O ensino na graduação, segundo análise do quadro de horários e o relato de alguns professores, se concentra em média em 10 horas/aula semanais, descontando o tempo destinado a preparação das aulas. Já na pós-graduação a jornada no ensino é mais flexível, pois é requerido ao docente oferecer disciplinas a cada dois anos. Mas no semestre que ele oferece aula, normalmente ela possui uma carga extra de 4 horas/aula semanais, mas pode haver disciplinas concentradas e, muitas vezes, elas são ministradas por mais de um professor.

A multiplicidade de demandas laborais acrescido da crescente exigência por produtividade acadêmica está na base deste acúmulo de trabalho. Compreender a real distribuição do tempo trabalho dos professores não foi possível, pois assume grande variação a depender da época. Ademais, o estreito entrelaçamento de algumas atividades e a imprecisão na contabilização do tempo destinado a tarefas como o ensino (alguns consideraram o tempo em sala, outros acresceram ao de preparação das aulas) cooperam para esta dificuldade. Se a contabilização não foi possível, os números de produção acadêmica, orientandos e de carga horária no ensino permite indicar que, normalmente, a dedicação ao trabalho ultrapassa as 40 horas destinadas no contrato de trabalho. Inclusive, foi consenso entre os entrevistados a sobrecarga de trabalho. Nesta direção, cabe apontar, que 88,9% dos professores consideram seu trabalho, em alguma medida, intensificado: 72,2% intensificado e 16,7% parcialmente intensificado. O quê evidencia que a intensificação do trabalho acarreta expressiva fonte limitação de prazer, geração de sofrimento e adoecimento, conforme será examinado nas seções 6 e 7.

O professor sobrecarregado profissionalmente não raramente estende sua rotina de trabalho aos feriados e finais de semana. Entre os respondentes do questionário, 80% assim afirmam; seguido pelo afazer doméstico (77,1%); cuidar dos filhos (40%) e fazer compras (54,3%). Estes indicadores podem estar relacionados, em certa medida, ao predomínio do gênero feminino entre os docentes examinados. Sendo-o fruto de uma sociedade, ainda,

culturalmente machista. Sobre esse aspecto, Fabbro (2006) nos adverte que as professoras não só tem seus desempenhos acadêmicos são afetados pelas demandas familiares, como vivenciam de forma mais intensa a sobrecarga de atividades, pois o trabalho acadêmico se imiscui com o cuidado com a casa e com os filhos.

Já o lazer, por mais que seja invadido pelo trabalho, ele não está ausente: 82,9% se referiram a atividades sociais como reuniões com amigos; 80% a entretenimentos domiciliares; e 77,1% a atividades artístico-culturais. Os percentis inferiores foram: 37,1% referentes a atividades físicas; 25,7% ao turismo; 17,1% a atividades religiosas; 5,7% a atividades manuais e 2,8% a outras.

A dureza do cotidiano laboral do professor coopera para que o sofrimento, ainda que não desprovido de prazer, se faça presente. O adoecimento mostra-se como uma faceta desta situação, merecendo destaque seu elevado percentil: 77,8% disseram ter adoecido por conta de algo relacionado ao trabalho. Desses, 11,1% disseram ter ocorrido muitas vezes, 27,8% algumas vezes, 11,1% poucas vezes, e 27,8% raramente. Sofrimentos no trabalho, muitas vezes, não se traduzem necessariamente em doença que requer medicação, mas afloram em uma série de sintomas nocivos ao bem-estar do docente: estresse (72,2%); fadiga (66,7%); ansiedade (50%); alteração repentina do estado de humor (41,7%); insônia ou dificuldade de dormir (38,9%); estado depressivo passageiro (38,9%); dificuldade de concentração e memória (30,6%); problemas na voz (30,6%); dores musculares (30,6%); e problemas cardíacos (11,1%). Ademais, ressalta-se, ainda, escores significativos de sensações que os docentes destacaram ser nocivas no trabalho: sensação de sobrecarga (83,3%) – reafirmando o percentil da intensificação laboral anteriormente referenciada; sensação de não conseguir cumprir com as atividades - inconcretude (50%) e de desmotivação profissional (25%).

Por fim, a satisfação profissional do professor da pós-graduação da UNESP, ainda que não seja plena e não abarque a totalidade do corpo docente, foi predominante nas respostas, e minoritária foi o seu contrário, a “insatisfação”: 19,4% consideram-se muito satisfeitos; a maioria (52,8%) considera-se satisfeita; 25% se considera parcialmente satisfeito; e uma minoria (2,8%) se diz insatisfeita profissionalmente. Tais percentis evidenciam que a maioria do corpo docente está, em tese, satisfeita no trabalho ou em sua atual situação profissional, ainda que com graus distintos. Mas não se pode desconsiderar que, concomitantemente à satisfação, tem-se um contingente de respostas, ainda que pequeno, de insatisfação. Esta pode estabelecer, com a “satisfação”, múltiplas relações, contraditórias, conforme veremos no decurso de toda análise. Outras facetas, ainda, serão referenciadas no decorrer das seções de

análise, não cabendo aqui esboçar todos percentis e dimensões perscrutadas pelo instrumento do questionário. Ressaltamos apenas que questões como salário, estabilidade e infraestrutura parecem ter peso nesta avaliação.

Os indicadores expostos, por meio do questionário e dos dados estatísticos, nos permite ter um perfil do corpo docente que atua nos programas de pós-graduação da UNESP que analisamos. A intenção ao apresentar números e percentis foi a de traçar um panorama geral, não possuindo a preocupação de desvelar uma realidade estatisticamente comprovada, inclusive pela utilização do questionário não ter assumido este fim.

Já na compreensão das entrevistas, alguns indicadores caracterizam, em certo sentido, o perfil dos dez professores entrevistados. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa seguindo alguns dos seguintes critérios: cinco representantes de cada programa de pós-graduação; professores que estão nas diversas etapas da carreira profissional (inicial; intermediária; final); professores que desenvolveram funções administrativas de destaque na universidade; e professores que possuem bolsas de produtividade pelo CNPq.

Participaram da pesquisa dez professores entrevistados, sendo três do sexo masculino e sete do feminino. Foi difícil ter uma definição exata entre as etapas da carreira a que o professor universitário se enquadra. Isto porque, ocorre de docentes com vínculo recente na UNESP, mas que já trabalharam em outras instituições. É o caso de Vilma. Ela atua na UNESP há poucos anos, inclusive recém-ingressou como docente da pós-graduação. Contudo, ela possuía uma trajetória pregressa de trabalho em escolas, universidades particulares e públicas (como professora temporária). Mas face ao recente vínculo na UNESP e na pós-graduação interpretamos que ela se encontra no início da construção de sua carreira de pesquisadora na universidade. Grosso modo, compreendemos como início de carreira os docentes que possuem menos de 10 anos na universidade, os de fase intermediária que possuem entre 10 e 20 anos e, por fim, os que se encontram em fase avançada de consolidação na carreira aqueles que possuem 20 anos ou mais de trabalho na universidade.

Outros profissionais, em certo sentido, estão em fase de consolidação da carreira, sendo eles: Claudia, Paula, Roberto e Fernanda. Trabalham na UNESP entre cinco e dez anos, com a diferença de que a primeira docente atuou anteriormente em outro programa de pós-graduação de uma instituição particular, enquanto os demais foram professores efetivos de outras universidades. Já outros dois professores, igualmente, se encontram em fase intermediária: Bruna com pouco mais de dez anos de trabalho na UNESP e Carlos com igual

tempo, mas com a diferença de que anteriormente foi professor efetivo de outra universidade pública.

Por fim, três professores estão em uma fase mais avançada de consolidação da carreira. Gabriela e Mario possuem mais de vinte anos na UNESP e Sueli se aposentou meses após a realização da entrevista. Desse grupo, Mario e Sueli tornaram-se professores na UNESP enquanto pós-graduandos. Nesse detalhamento vê-se que, parte dos professores tornou-se efetivo na UNESP antes de atingirem a titulação de doutor – realidade que hoje, com o aguçamento da sociabilidade produtiva na universidade, se torna mais rara. Professores que estão consolidados na carreira tem maior aceitação da comunidade acadêmica, o que lhes remete em reconhecimento acadêmico, convites para palestras e para publicações. Gabriela ainda está em período de “aceleração”, pois se tornou professora titular há pouco tempo, é bolsista de produtividade CNPq e almeja desenvolver trabalhos na reitoria e projetos temáticos na FAPESP. Já Sueli encontra-se em período de “desaceleração”, tendo inclusive se aposentado recentemente.

Desenvolver atividades relacionadas à construção e à transmissão do conhecimento científico foi considerado pela totalidade do corpo docente como uma dimensão interessante e prazerosa do ofício, ainda que ela seja acompanhada por certos desagrvos como a sobrecarga de trabalho (unanimidade entre os entrevistados) e a desmotivação de alguns estudantes etc. O fazer burocrático e administrativo de forma distinta foi considerado pela maioria como desinteressante, ainda que acompanhado de aspectos prazerosos. A exceção é Gabriela que expressa grande dedicação e satisfação na realização do trabalho administrativo. No que tange à dedicação ao fazer administrativo cabe ressaltar, ainda, que metade do corpo docente investigado já atuou, em algum momento da carreira, como coordenador ou vice de programa de pós-graduação, sendo eles Sueli, Gabriela, Bruna, Carlos e Claudia.

O relacionamento na universidade é uma dimensão fulcral para o bem-estar dos atores. A hipótese que levantamos é que a dinâmica da cooperação e reconhecimento (base do bom ambiente de trabalho) na universidade está fragilizada, mas não suprimida. Alguns docentes expressaram ter bom ambiente laboral na UNESP, apesar de certos conflitos, da individualização das relações e das competições. Mas o que mais se destacou, no entanto, foi o desabafo de alguns docentes: Roberto refere-se às perseguições e favorecimentos indevidos; Fernanda relata conflitos e desconfiança com os colegas; e Paula narra uma situação de conflito que lhe causou grande sofrimento.

Todos entrevistados estão envolvidos em um contexto institucional de sedução institucional e de propagação da ideológica da excelência. Neste sentido, alguns destaques devem ser desenvolvidos. Crises e possibilidades de estranhamento frente a sociabilidade produtiva na universidade existe, mas para outros é a adesão que mais se destaca. Um exemplo dessa condição advém com Roberto e Vilma, pois defendem não só o viés matemático do instrumento avaliativo, quanto seu caráter punitivo.

Cabe apontar finalmente que a família tem desempenhado uma posição dual. Fonte de maior pressão e crise para as professoras que são mães (Claudia, Sueli e Paula), ela permite, no entanto, que se ponha freio à dedicação desmensurada no trabalho, configurando-se no limite entre certa possibilidade de manutenção de equilíbrio psíquico e acirramento de dilemas.

Um perfil mais detalhado de cada professor entrevistado estará disponível no Apêndice D. A partir de agora, passaremos para a análise propriamente dita do sentido do trabalho e das múltiplas relações entre sofrimento e prazer.

6.2 A ponta do iceberg: aparente dicotomia entre fazeres prazerosos e os não prazerosos no ofício do professor da pós-graduação da UNESP

A universidade aproxima-se de uma instituição gerencial e mercantilizada, efetivada pelo quadro da racionalização dos professores e técnicos administrativos e pela assunção de práticas gerencialistas que procuram mobilizar a subjetividade do professor, objetivando fomentar uma identificação e naturalização frente à cultura da excelência e aos pressupostos produtivistas. Em outras tópicas da tese, ao se reportar à literatura, viu-se que isto tende a ocasionar prejuízos ao bem-estar docente, embora, a dimensão do prazer autêntico no trabalho nunca seja plenamente subsumida, ainda que parcialmente suplantada por sofrimentos patogênicos. Esta hipótese será examinada na seção, porém, antes de debruçar-se a ela, na primeira subseção, nosso objetivo será o de apresentar de forma sintética quais atividades do trabalho do professor da pós-graduação da UNESP são potencialmente geradoras de prazer e de desprazer. A partir desse ponto, na próxima subseção, examinaremos as múltiplas relações existentes no par sofrimento-prazer, evidenciando sua construção dialética e contraditória.

No questionário aplicado junto ao corpo docente da UNESP, adotamos a terminologia satisfação profissional³⁵. A (suposta) satisfação profissional, embora não seja plena e não abarque a totalidade do corpo docente, foi predominante nas respostas, sendo que: 19,4% consideram-se muito satisfeitos, a maioria (52,8%) considera-se satisfeita, 25% se considera parcialmente satisfeito e uma minoria (2,8%) se diz insatisfeita profissionalmente. Tais percentis evidenciam que a maioria do corpo docente está, em tese, satisfeita no trabalho ou com sua atual situação profissional, ainda que existam graus distintos de contentamento. Mas, não se pode desconsiderar que, apesar do percentil de 19,4% de professores muito satisfeitos, o conjunto de parcialmente satisfeitos e de insatisfeitos juntos foi de 27,8%. Estes indicadores sugerem, e perscrutaremos a partir da narrativa dos professores, que por detrás da dita satisfação têm-se múltiplas relações contraditórias entre o prazer e o “desprazer/sofrimento”, abrangendo basicamente o cotidiano de trabalho docente, a dinâmica do reconhecimento entre os atores universitários, o jogo político-institucional da/na UNESP, as atividades profissionais e a sobrecarga de trabalho – aspectos que serão melhor analisados.

Adentrando na trilha da identificação do prazer no trabalho do professor da pós-graduação da UNESP, os dados analisados até o momento revelam que a pesquisa-produção acadêmica, o ensino na graduação e pós-graduação, a orientação e a extensão são fazeres potencialmente prazerosos. Enquanto que as atividades administrativas e burocráticas são potencialmente desprazerosas. Esta conclusão assemelha-se à encontrada em pesquisa anterior realizada com o corpo docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), pois, embora o objetivo do estudo era o de examinar os elementos constitutivos do processo de construção das identidades profissionais, chegou-se à conclusão de que as atividades do magistério superior relacionadas à construção e à transmissão do conhecimento científico tenderiam a gerar maior satisfação profissional, favorecendo a construção das identidades profissionais do professor, ao passo que as atividades administrativas, embora consideradas relevantes pelo coletivo, não tinham esta potencialidade identitária (RUZA; SILVA; PÁDUA, 2013).

Na UNESP, o prazer com o ensino, a pesquisa-produção acadêmica, a orientação e a extensão estão assim descritos:

³⁵ Os termos “satisfação” e “insatisfação” profissional foram adotados no questionário devido a sua natureza mais genérica, possibilitando ser mais facilmente compreendidos pelo senso comum. O grau de satisfação no trabalho, embora distinto das noções prazer-sofrimento, estabelece certa correlação entre os termos, pois algo gerador de (in)satisfação possui uma potencial fonte de prazer ou de sofrimento, embora ela não permita compreender o real movimento dialético e, por vezes, contraditório existente neste par.

[Elemento de satisfação profissional³⁶] - Vocação para o ensino, a orientação e a pesquisa. Na verdade, não se trata de uma profissão, mas de um modo de vida, pois a maior parte de minhas atividades diz respeito ao conhecimento, à sua produção e transmissão. Tudo feito com prazer (PROFESSOR³⁷ n° 8, 2013).

[Elemento de satisfação profissional] - Gosto pela docência e bom relacionamento com alunos. Satisfação por ter formado bons profissionais que hoje replicam a formação construída, formando bem as novas gerações de docentes e pesquisadores. Reconhecimento dos colegas com os quais mantenho, em geral, excelente relacionamento (PROFESSOR n° 10, 2013).

[Elemento de satisfação profissional] - O trabalho de orientação, tanto no nível de Graduação, como de Pós-Graduação é que me permite acompanhar de fato o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos. As aulas tanto prepará-las quanto ministrá-las. A pesquisa (sua elaboração, descobrir algo novo, encontrar soluções, discutir) (PROFESSOR n° 12, 2013).

[Elemento de satisfação profissional] - Apesar do estresse, ser docente, desenvolver pesquisa e ter acesso a leituras são, para mim, uma satisfação enorme (PROFESSOR n.25, 2013).

Estes fazeres relatados pelos professores, grosso modo, são potencialmente geradores de prazer em face da natureza intelectual e criativa destes ofícios, da relevância social e por propiciarem, em tese, a aquisição de um reconhecimento profissional atribuído pelos pares, alunos e a comunidade acadêmica. Tais dimensões enfatizadas serão melhor analisadas em outro momento - quando apontaremos seus limites e potencialidades. Mesmo quando o foco da pergunta é a satisfação no trabalho, ela aparece acompanhada de adversidades, como o estresse.

Mas, seguindo a trilha dos ofícios potencialmente geradores ou não de prazer, as atividades administrativas e burocráticas, até o momento, foram consideradas desprazerosas, conforme os dizeres dão mostras:

[Elemento de insatisfação profissional] - Quando desejei trabalhar na Universidade Pública, desconhecia o trabalho burocrático/administrativo como tarefa docente. Isso muito me surpreendeu e até hoje sinto descontentamento sempre que tenho que trocar horas de leitura proveitosa por preenchimento maçante, repetitivo e muitas vezes improdutivo de formulários (PROFESSOR n° 25, 2013).

[Trabalho intensificado] - Cada vez há uma demanda maior para participar de discussões, atividades, criando uma fragmentação do trabalho e um ritmo intensificado (PROFESSOR n.12, 2013).

[Trabalho intensificado] - Como faço parte de um departamento com número reduzido de docentes, as inúmeras atividades ligadas à gestão acabam sendo pouco divididas, resultando em acréscimo de muitas tarefas, a docência, orientação e pesquisa (PROFESSOR n.10, 2013).

³⁶ Tema da pergunta presente no questionário.

³⁷ Relatos com essa denominação são decorrentes do questionário aplicado aos professores.

As atividades administrativas e burocráticas, grosso modo, são criticadas pelos professores pelo fato de serem trabalhosas, desinteressantes e dificultarem a dedicação às atividades relacionadas à construção e à transmissão do conhecimento que, como dito, tenderiam a propiciar maior prazer e sentido ao docente.

A menção a satisfação no trabalho do professor da pós-graduação da UNESP foi referendada a partir de uma visão ambivalente. Como foi dito, nosso interesse ao fazê-lo foi o de apontar para a existência de determinados elementos potencialmente geradores de maior desprazer/sofrimento e outros de maior prazer. Porém, como aponta a Psicodinâmica do Trabalho, o nuanço do sofrimento-prazer é mais complexo, pois toda atividade laboral invariavelmente é permeada por vivências de sofrimento, face ao conflito estrutural que existe entre a organização de trabalho (dotada de normas e prescrições) e o funcionamento do aparelho psíquico, pautado pela dimensão do desejo. Igualmente ocorre com as vivências de prazer no trabalho, pois toda atividade laboral indistintamente pode fornecer saídas dessexualizadas para as pulsões do trabalhador (sublimação). Em tese, esta possibilidade eleva-se, especialmente, em trabalhos autônomos e de caráter intelectual (DEJOURS, 2011a). A natureza intelectual e criativa do ofício do professor universitário propiciaria o desenvolvimento de um trabalho sublimatório. No entanto, orientados pelo aporte da Psicopatologia do Trabalho (GAULEJAC, 2007), formulamos a hipótese de que essa possibilidade sublimatória, ainda que seja irreduzível do trabalho docente, tem sido limitada pela difusão e naturalização da cultura da excelência acadêmica que se traduz numa doença da medida ou quantofrenia, forjando uma situação em que todo trabalho precisa ser matematicamente traduzido. Isto, na universidade, implica em formas de controle heterônomas e marcadamente produtivistas, bem como na manipulação da subjetividade docente.

A relação sofrimento-prazer, nesse sentido, é mais complexa do que a mera referência ambivalente à questão da satisfação e insatisfação feita no questionário, visto que prazer e sofrimento participa um do outro de forma dialética e, por vezes, contraditória. Este movimento, a partir de agora, será apreendido ao analisar os processos de construção de sentido e o par prazer-sofrimento existente nas atividades do magistério superior. Nesta trilha, será importante, ainda, atentar-se para as convergências e especificidades em cada trajetória dos professores.

6.3 O ofício do professor da pós-graduação da UNESP: as relações dialéticas e contraditórias entre sofrimento-prazer e as (im)possibilidades de construção de sentido no trabalho

As atividades marcadamente de natureza divulgativa e relacionadas à construção do conhecimento científico, conforme expresso na subseção anterior, possuem uma dimensão intelectual e criativa que, na sua origem, permitiriam ao professor mobilizar sua subjetividade no trabalho de forma autêntica e, a partir daí, extrair, não apenas vivências de prazer, mas ecos para a construção de sentido no trabalho. No oposto, as atividades de caráter administrativas e burocráticas tenderiam a ocasionar descontentamentos e, em certo sentido, limitar a dedicação aos ofícios prazerosos. No entanto, a dinâmica prazer e sofrimento apresenta-se de forma mais complexa do que esta mera dicotomia. Esta subseção terá justamente o objetivo de examinar tanto os limites e possibilidades de construção de sentido no trabalho, quanto as dimensões que envolvem o prazer e o sofrimento no ofício docente, destacando as múltiplas relações dialéticas e contraditórias existentes neste par.

Neste percurso analítico, indicaremos que o prazer e o sofrimento existentes no ofício do professor da pós-graduação da UNESP apresentam-se por meio de uma variedade de formas. O primeiro não estará circunscrito unicamente aos fazeres dedicados à construção e à transmissão do conhecimento e o segundo não se restringirá aos ofícios rotineiros e supostamente “ausentes” de pensamento intelectual. É no interjogo dialético entre sofrimento e prazer, perpassado pelas ações de sedução institucional, que o ofício do professor universitário desenvolve-se.

A dificuldade em analisar as relações sofrimento-prazer advém da própria complexidade da noção de trabalho, como aponta Dejours:

O trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc. (DEJOURS, 2004, p.27).

São múltiplas ações e dimensões envoltas na atividade laboral, sendo estas desenvolvidas por meio de uma grande interdependência. Nesse enredamento, as vivências de prazer-sofrimento no trabalho, ainda que sejam de natureza intersubjetiva, ou ainda que se construam na indissociabilidade entre sociabilidade e subjetividade, vemos que sua percepção jamais pode ser apreendida/vivida fora do sujeito concreto e singular:

O sofrimento, o prazer, o sujeito, a identidade, são conceitos cujo uso rigoroso não tem validade fora da ordem singular. Não conhecemos sofrimento nem prazer de um grupo, de um coletivo, de uma organização ou de uma sociedade. Prazer e sofrimento são *vivências subjetivas*, que implicam um ser de carne e um corpo onde ele se exprime e se experimenta, da mesma forma que a angústia, o desejo, o amor etc. Esses termos remetem ao sujeito singular, portador de uma história e, portanto, são vividos por qualquer um, de forma que não pode ser, em nenhum caso, a mesma de um sujeito para outro. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011, p. 128)

Tendo essa consciência, o desenho da análise compreenderá as diversas relações entre sofrimento-prazer, por meio não só do exame dos aspectos gerais (vida institucional da UNESP, influência de certo modelo de gestão heterônomo etc.), mas resgatando, igualmente, as trajetórias individuais e as vivências dos entrevistados. Sob este prisma, a organização da subseção responderá algumas divisões didáticas em que as três primeiras partes correspondem as categorias envoltas no sentido e na dimensão prazerosa do magistério superior (dimensão intelectual e criativa; sentido ético-político; reconhecimento); a quarta dedica-se em investigar as influências dos processos de fraude institucional do reconhecimento; a quinta, por sua vez, aborda os processos que geram sofrimento patogênico e limitam o prazer e sentido no trabalho; a sexta toca nas possibilidades sublimatórias e de construção de sentido existente nos ofícios considerados potencialmente não prazerosos, evidenciando a dialeticidade e a contradição destes pares; e na sétima o foco volta-se para a síntese da psicodinâmica do trabalho, evidenciando o interjogo dialético e contraditório no par sofrimento-prazer e a relação com as reduzidas e irredutíveis possibilidades construção de sentido no trabalho.

6.3.1 A dimensão intelectual e criativa nas atividades do magistério superior: possibilidades de prazer e sentido no trabalho

As atividades do magistério superior, especialmente as que se relacionam de forma mais vivaz com a construção e transmissão do conhecimento científico - como é o caso do ensino, da pesquisa, da orientação e da extensão, são dotadas de dimensões intelectuais e criativas interessantes para a aquisição de um ofício prazeroso, ainda que não destituível de sofrimento na sua acepção patogênica ou criativa, como Dejours discorre em distintas obras (DEJOURS, 2011a; DEJOURS, ABDOUCHELI, 2011). Todavia, conforme serão perscrutadas, tais dimensões, neste cotidiano laboral, se mostram limitadas, mas jamais suprimidas face aos constrangimentos da organização de trabalho na universidade,

especialmente, decorrentes das pressões, prescrições institucionais e da manipulação da subjetividade.

A natureza intelectual e, parcialmente, autônoma do trabalho do professor permite que, se identificado com o fazer, possa extrair importante fonte de prazer e de sentido pela ação da canalização da carga psíquica laboral. Nesse sentido, o gosto pelo desafio científico, o prazer pela descoberta, o prazer em transmitir e construir conhecimento com os alunos tem a capacidade de permitir que haja uma vazão da dimensão desejante e fantasmática no trabalho, contrabalanceando com a carga psíquica do trabalho advindo das dificuldades inerentes ao ofício, das prescrições etc. Com a fluidez e o equilíbrio entre as cargas positivas³⁸ e negativas³⁹ no trabalho, o professor pode vir a desenvolver um trabalho prazeroso:

Se um trabalho permite a diminuição da carga psíquica, ele é equilibrante. Se ele se opõe a essa diminuição, ele é fatigante. No trabalho por peças não há quase espaço para a atividade fantasmática; em todo o caso, as aptidões fantasmáticas não são utilizadas e a vida de descarga psíquica é fechada; a energia psíquica se acumula, tornando-se fonte de tensão e desprazer, a carga psíquica cresce até que aparecem a fadiga, a astenia, e a partir daí a patologia: é o trabalho fatigante. Inversamente, um trabalho livremente escolhido ou livremente organizado oferece, geralmente, vias de descarga mais adaptadas às necessidades: o trabalho torna-se então um meio de relaxamento, às vezes a um tal ponto que uma vez a tarefa terminada, o trabalhador se sente melhor que antes de tê-la começado: é o caso do artista, do pesquisador, do cirurgião, quando estão satisfeitos com seu trabalho. É preciso então postular a existência de uma carga psíquica negativa do trabalho que reverte em proveito da homeostasia. Estamos aqui dentro do enfoque do trabalho equilibrante (DEJOURS, 2011c, p.25).

O professor que possui a fluidez da carga psíquica no trabalho não apenas tem maiores condições de não sucumbir ao adoecimento, mas pode vir a converter o sofrimento laboral em prazer. Conversão essa que depende de outras variáveis, como ecos de sentido, relevância social e de reconhecimento.

Adentrando na trilha da criatividade e da autonomia existente no fazer acadêmico do professor, destacamos primeiramente a interdependência entre o ensino e a pesquisa, ressaltando os processos de *insights* que o professor obtém no ato de ensinar:

³⁸ Trabalhos que sejam demasiado controlado, repetitivo, entediante ou, ainda, intensificado, conduz o profissional ao acúmulo de carga psíquica no trabalho, visto que os interesses e desejos da pessoa tornam-se distantes do trabalho real (DEJOURS, 2011a; 2011c).

³⁹ Um trabalho que possui uma rotina árdua - como os pilotos de caça investigados por Dejours (2011a; 2011c), mas que está em consonância com os valores e desejos do trabalhador, assim como possui autonomia necessária para a mobilização de seu agir, apresenta-se com pouca carga de trabalho e, conseqüentemente, com potencial sublimatório.

Então, a parte que eu gosto é a pesquisa, eu gosto muito de dar aula também, porque, eu acho que toda pesquisa que você faz, você consegue ver uma aplicação, não uma aplicação porque eu também não gosto disso, mas você consegue refletir mais sobre o seu processo de pesquisa quando você dá aula, quando você conta. Então, eu já tive muito insights dando aula [risos], muitas relações. Então, dar aula para mim é um processo cognitivo super importante [risos] para a pesquisa (BRUNA, 2014).

O ensino, sendo importante momento de construção de conhecimento e de trocas de saberes entre alunos e professores, revela-se como um interessante processo cognitivo para a pesquisa. O estudo para a preparação das aulas e a reflexão pedagógica elaborada no ensinar mostram-se como um processo cognitivo árduo, mas que possibilitam chegar as boas sistematizações analíticas. No caso específico de Bruna, em que a pesquisa assume maior centralidade em sua trajetória, tais *insights* são considerados prazerosos. Mas, o prazer da atividade intelectual que o ensino propicia por meio da preparação das aulas e da prática da docência não está desprovido de dificuldades, como as arguidas na narrativa:

Então, a graduação é um bom espaço, eu gosto muito de sala de aula. Mas eu não vou deixar de dizer que é um lugar que eu sofro muito, porque eu acho que a responsabilidade do docente na sala de aula é muito grande. Então, eu preciso preparar, eu preciso pensar se a prática vai dar certo com essa turma ou se não vai, pensar se vou propor seminário ou não vou propor, tudo isso me desgasta muito e quando eu entro em sala, os primeiros cinco minutos são de uma certa tensão, até hoje, aí depois flui, dá tudo mais ou menos certou, dependendo do dia. Então, eu gosto muito da prática docente mesmo. E se você me disser: “o que você mais gosta?”. Eu acho que é disso e dessas leituras prévias para preparar essas aulas. Então, eu adoro também preparar as aulas, ficar com os livros, fazer relações, fazer associações com o aluno que comenta alguma coisa e eu adoro quando isso acontece, porque me faz pensar em coisas que eu não tinha pensado, essa troca, mas nem sempre acontece (FERNANDA, 2014).

A leitura dos textos, o estabelecimento de associações de ideias e a reflexão didática são elementos criativos e intelectuais que o ensino e a pesquisa propiciam de forma intensa. Como apurado por Dejours (2011b; 2011c) fazeres dessa natureza permitem a canalização das energias pulsionais na realização de uma atividade útil, de forma que a satisfação obtida no término da tarefa assume um potencial sublimatório. O prazer envolto, no entanto, não é desprovido de sofrimento, ainda que seja criativo. A experiência com a realidade do trabalho conduz o profissional a invariavelmente deparar-se com as dificuldades da atividade e, tendo a liberdade para agir visando sua superação, encontra-se envolto no âmbito do sofrimento criativo:

Dependendo dos processos psicodinâmicos desenvolvidos no trabalho, o sofrimento pode encaminhar-se para diferentes destinos: um dos destinos possíveis é a criação e a engenhosidade, situação em que o sofrimento se torna criativo, conduzindo à invenção de soluções para os impasses. Nesse quadro, o sofrimento pode atuar como um mobilizador para mudanças, impulsionando para a busca de soluções, o que

beneficia a organização do trabalho e também contribui para a realização pessoal (MORAES, 2013, p. 415-416).

Tal sofrimento detentor de um potencial sublimatório, examinados por Dejours (2011b) e Dejours e Abdoucheli (2011), é mobilizado por meio do envolvimento afetivo e da busca por um sentido profissional, tendo aí a inteligência astuciosa como grande aliada. É nesse âmbito que interpretamos a dificuldade de Fernanda em planejar o curso e preparar as aulas, mobilizando seus conhecimentos específicos, didático-pedagógicos e a experiência – sua inteligência astuciosa. O sofrimento advindo de tais dificuldades converte-se em prazer por haver uma identificação com o trabalho e por estar imbuída de um sentido social e de trocas produtivas com os alunos.

A conversão do sofrimento em prazer pela via da inscrição da inteligência astuciosa e da mobilização subjetiva autêntica (não a fraudada pelas práticas de gestão) é visto na atividade de pesquisa. O trabalho de um pesquisador é árduo, por vezes, solitário, mas inscrito no processo de construção do conhecimento científico há um ingrediente prazeroso e dotador de sentido, como se vê no dizer:

Além disso, fazer pesquisa é muito gostoso também, é um outro tipo de trabalho, é um trabalho que exige um outro tipo de empenho. É um trabalho solitário, de reflexão, é muito gostoso de fazer, duro, difícil, mas materializar o pensamento na escrita, ser claro, buscar os argumentos, apropriar-se das referências e dos instrumentais corretos para determinados objetos requer uma elaboração mental muito fina, aguda, profunda e extensa. (...) Eu já fiz pós-doutorado e é um ano que você pode parar, né, [sim] e ficar fazendo só isso e é uma delícia, é muito bom. Eu percebo que, eu não sei se eu faria só isso da minha vida, mas que uma parte dela eu encararia fazer por muitos anos, provavelmente, eu sentiria falta de algo, de dar aula que eu gosto, mas essas são duas grandes fontes de prazer. A aula tem compromisso com horário, essa outra atividade fica por conta do pesquisador... (MARIO, 2014).

O estudo, a reflexão e a prática investigativa são fazeres que aglutinam grande investimento afetivo e mobilizam a adoção de capacidades intelectuais e criativas na realização do fazer. No plano da mobilização da inteligência astuciosa, do ponto de vista psíquico, ela está enraizada no corpo do profissional, perpassando os sentidos sensoriais, a experiência e o saber-fazer, conduzida pela utilização do improvisado e da astúcia. A inteligência astuciosa é mobilizada em todo tipo de trabalho, inclusive no intelectual, como elucida Dejours:

A terceira característica psíquica da inteligência prática é de estar presente em todas as tarefas e em todas as atividades do trabalho. Ela não aparece apenas na esfera do trabalho manual. Está também no âmago da atividade intelectual e mesmo do trabalho teórico. Isso pode ser muito bem observado na atividade do pesquisador que apresenta as metas a serem alcançadas, suas intuições, suas aspirações e seus

objetivos antes de iniciar a demonstração. A engenhosidade, as astúcias da inteligência, a métiis aparecem na própria arte da demonstração, na habilidade, na elegância, às vezes no estilo que se conjugam na vertente retórica de todo discurso teórico e científico (DEJOURS, 2011b, p. 393 -394).

A inscrição da subjetividade no trabalho pela via da inteligência astuciosa pode ser apreendida pela fala de Mario: “buscar os argumentos, apropriar-se das referências e dos instrumentais corretos para determinados objetos requer uma elaboração mental muito fina, aguda, profunda e extensa”. Tal fato permite ao professor inscrever no trabalho suas aptidões fantasmáticas, uma vez que após a produção de texto consegue descarregar sua carga psíquica no trabalho, o que conseqüentemente abre possibilidades para se atingir um fazer sublimatório (DEJOURS, 2011c). A limitação desta descarga psíquica, conforme ainda veremos, ocorre quando o docente, pressionado por prazos e pela necessidade de elevada produção acadêmica, se vê “impelido” a antecipar publicações que requereriam revisões e reflexões mais pormenorizadas. Além disso, o sofrimento (aqui criativo), em face das dificuldades das tarefas, se relaciona dialética e contraditoriamente com o prazer, como se viu ocorrer com o ensino.

Na estreita inter-relação entre as atividades do magistério superior, vemos que a orientação dos estudantes e a atividade de pesquisa possibilitam o desenvolvimento de interlocuções criativas entre os atores: estudantes e professores. Fato percebido quando a entrevistada discorre sobre o prazer que possui quando trabalha junto a estes atores:

Gosto muito de orientar, gosto muito da parte de orientação, gosto muito quando o aluno descobre [risos], gosto de ver o antes e depois. Eu tenho alunos que começaram comigo na Iniciação e que estão fazendo doutorado agora, gosto muito de ver o percurso, de quanto ele desenvolveu. (...) [P: Você publica com eles esporadicamente?] E: Publico muito com eles. É, assim, justamente porque eu tinha inicialmente essa dificuldade de iniciar, de estabelecer uma relação com os pares, porque agora não, agora tudo bem, mas a minha intenção inicial foi, com essas pessoas que eu estou formando, eles vão ser meus interlocutores e eles vêm sendo os meus interlocutores. Então, assim, eu boto eles para trabalharem, então, assim, geralmente, quando, por exemplo, eles têm uma ideia de artigo ou “ai eu queria escrever sobre isso”, então eles escrevem e depois a gente vai discutindo. Então eu leio, a gente discute, eu participo, as vezes, participo reescrevendo, quando tem mais tempo eu só dou as sugestões, mas, assim, eu tenho conseguido fazer bastante com eles. Tanto que esses dois livros que eu acabei de lançar, eles são fruto de um trabalho conjunto com eles. Na verdade, como desde 2008, a gente vem definindo uma linha teórica dentro da minha área de pesquisa, então, é um amadurecimento que vem vindo junto, em conjunto. (...) Quando a gente teve esse aval [publicação de um artigo em revista A1] a gente decidiu que dava para partir para um livro. Eu convidei duas colegas aqui que eram mais próximas, porque eu tento fazer a junção de duas áreas e, como não sou especialista, embora eu venha lendo, eu convidei duas colegas daqui para me ajudarem nesse projeto, porque foi um projeto de dois livros que a gente acabou fazendo em dois anos, mais ou menos. Então, a ideia inicial era assim: eu e elas teríamos um trabalho nosso dentro do livro, mas eles também teriam os deles, mas que foram feitos a várias mãos. (...) E, eu acho que para eles foi super legal, para nós também, porque eles acabaram acrescentando ao livro a experiência deles como pesquisador e eu vejo que eles cresceram muito teoricamente, metodologicamente, tudo, assim, porque a hora que você tem que condensar, transformar em alguma coisa que seja compreensível para o outro,

tem um esforço [tem um esforço] que demanda certo tempo, amadurecimento [demanda mesmo, isso é inevitável], mas, assim, a gente ficou super feliz com o resultado e tem tido uma boa recepção (BRUNA, 2014).

Os trabalhos desenvolvidos coletivamente entre os estudantes e os professores são profícuos na efetivação de elevados diálogos intelectuais, agregando maior qualidade ao trabalho final, como também implicando na inscrição de expectativas e desejos nesse feito, como auxiliar na construção de uma nova abordagem teórica de pesquisa. As interlocuções permitem, ainda, a construção de laços de afinidades, graças a efetivação da dinâmica cooperação-reconhecimento - a ser reportada em seção posterior. Tem-se, ainda, envolto no relato, certa personalidade narcísica de superação de si e de destaque na pesquisa individual – que igualmente será foco de análise em vários outros momentos.

A dimensão intelectual e criativa existente nos fazeres mais afeitos à construção e à transmissão do conhecimento científico tem a possibilidade de angariar sentido e prazer ao trabalhador, pois elas se relacionam não só com a inventividade e a inteligência astuciosa, como também permite estreito envolvimento subjetivo no trabalho, mediatizado pela canalização de energias pulsionais no trabalho. Por sua vez, a dimensão formativa existente no ofício do magistério superior, aqui foi referenciada por meio da formação dos estudantes e do auxílio ao progresso científico, possui igual potencial sublimatório e gerador de sentido. É, este sentido ético-político inalienável ao ofício docente que será o foco de análise agora.

6.3.2 A dimensão ético-política nas atividades do magistério superior: possibilidades de prazer e sentido no trabalho

O trabalho do professor da pós-graduação tem a dimensão formativa e de construção do conhecimento científico como pilares para a mobilização de um sentido social autêntico no trabalho, a que chamamos de sentido ético-político. Tal sentido social configura-se pelo desejo essencialmente humano de cooperar para a transformação do mundo. No caso do professor ele se apresenta pela garantia de uma formação de qualidade para os alunos e orientandos, como também por auxiliar o progresso científico. Mas, cabe antecipar, que este sentido tem sido fragilizado na universidade em decurso das prescrições e constrangimentos que acompanham o atual modelo de gestão educacional (SILVA, 2015a). Todavia, ele se mostra na essência inalienável, pois subjaz na transmissão do saber e na construção do conhecimento, ainda que a eficiência para sua obtenção esteja limitada em muitas situações.

O trabalho de formação desenvolvido pelo professor nas múltiplas configurações do magistério superior tem inscrito em si uma dimensão ético-política bastante significativa. Esta, congrega os valores políticos e sociais do indivíduo e tem a dimensão intelectual e criativa do fazer como ferramenta e aliada. Este sentido, intrínseco ao dom de ensinar, efetiva-se no cotidiano da sala de aula e no convívio com os orientandos, retribuindo ao professor tal investimento afetivo por meio do reconhecimento do progresso dos alunos e orientandos. Fato mobilizador do sentido e do prazer para continuar trabalhando, como se alude no relato:

Minha maior paixão em relação ao meu trabalho é a de modificar a cabeça das pessoas em relação ao conhecimento. Isso eu acho que eu consigo fazer, então, é por isso que eu estou te falando que meu trabalho motiva, me motiva muito, né, porque se eu fizesse um trabalho que eu não percebesse esse retorno, eu não aguentaria. Por exemplo, eu comecei a dar aula pra um grupo de primeiro ano aqui e hoje é o segundo ano deles e vi um crescimento enorme e você fica pensando: “nossa vocês aprenderam tudo isto?”. Eles tiveram aula comigo no primeiro ano, no segundo ano estão tendo aula comigo novamente e já estão perguntando se terão aula novamente comigo no terceiro ano. Então, a evolução que você sente neles é bacana, inclusive a evolução no processo acadêmico. Às vezes eu falo: ‘gente vocês são os meus orgulhos’. (...) Vi todo esse processo, então, esse tipo de coisa te dá muito prazer. Ou então, por exemplo, um aluno meu de graduação acabou de passar no mestrado e, ele foi na minha sala várias vezes para me pedir ajuda em relação à escrita, em relação a prova do mestrado: ‘professora como que eu estudo?’ (...) Ele leu tudo que eu falei, ele foi bem na prova, e ele aprovou e acabou me escolhendo como orientadora né. Então, assim isto é super bonitinho porque você fala assim: “poxa vida né ele fez um projeto super lindo, fez uma coisa super bem estruturada, é uma pessoa que tinha chegado lá sem saber como se construía um projeto”. Outro exemplo, meu aluno de PIBIC me apresentou um relatório final que eu falei para ele: ‘isso é tese de mestrado, tá pronta’. Sabe assim, você olha e fala assim: ‘você que fez isso?’ Nossa está brilhante, demonstra uma maturidade do primeiro texto que ele fez para o último texto. Aí você percebe que tudo que você fez durante o processo ele levou em consideração, porque tem gente que você fala e entra por aqui e sai por ali. (...) É esse é o melhor reconhecimento, né, o maior prazer que a profissão te dá. (...) A partir do momento que você escuta os meninos falando alguma coisa, dizendo que vão brigar por alguma coisa, que acham que alguma coisa está errada por algum motivo específico, você já percebe que eles já estão mudados, que já houve algum tipo de transformação, eles já estão muito diferentes da forma com que eles entraram né (VILMA, 2014).

Aqui verifica-se a dimensão ético-política envolta no ensino e na orientação tem o potencial de ao transformar a realidade dos estudantes, permitir que o professor obtenha rico sentimento de valorização de si. A mobilização autêntica da subjetividade em uma tarefa somente se efetiva de forma plena caso acompanhado da cooperação haja uma retribuição:

A questão prática é antes procurar as condições que permitam não quebrar a dinâmica da mobilização "espontânea", findada na conquista da identidade individual. Segundo esta perspectiva, o sujeito mobiliza sua inteligência e sua personalidade em função de uma racionalidade subjetiva particular. 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 à sua contribuição para a organização real do trabalho uma retribuição simbólica em termos de reconhecimento de sua identidade. A racionalidade aqui observada é a racionalidade da ação em relação à realização de si mesmo (DEJOURS, 2011, p. 159).

Como recompensa à dedicação às aulas e à orientação, a professora percebe o progresso dos estudantes, o progresso dos orientandos e o convite para ser orientadora como uma forma de reconhecimento, sendo-o um reforçador de sua mobilização subjetiva e de sua identidade – dimensão a ser abordada posteriormente. Reconhecido e identificado com uma tarefa, realizá-lo pode contribuir para a canalização de energias pulsionais em prol de um trabalho sublimatório e dotado de sentido, como se viu anteriormente com base em Dejours (2011b; 2011i).

Na perspectiva adotada pela Vilma, trazemos outro relato que mostra o sentido ético-político envolto no processo de formação de pesquisadores, de alunos e no compromisso com o progresso científico:

Então, como eu disse, eu gosto disso. Eu gosto disso que eu faço, eu gosto de estudar, gosto de descobrir coisas novas e gosto de saber que isso serve para, pode ser útil para alguma coisa, que pode contribuir para que um dia alguém descubra alguma coisa, encontre uma melhor forma para lidar com um problema, seja na C, seja da B, porque a minha área faz interfaces. Então, é isso, o progresso da ciência. (...) Hoje veio uma aluna conversar comigo que ela estava desistindo do curso, mas ela adorou a disciplina, na disciplina ela viu algo interessante que ela pudesse fazer. Então, para mim isso é um trabalho de formiguinha, é uma aluna. Foram dois, esse que veio discutir ciência comigo na aula e depois ele veio continuar a discutir comigo e falar: “poxa, as coisas que você falou no curso me fizeram pensar a minha vida na universidade” (...) O que me move é isso, saber que eu estou trazendo uma informação nova ou que estou aproximando uma informação de alguém que tinha essa informação muito distante e fazer isso vai contribuir para melhorar alguma coisa social, na educação. Assim, como eu disse é um trabalho de formiguinha, porque a gente não consegue ver, assim, o impacto do que a gente faz, numa cidade, não consegue, mas eu acho que o trabalho de formiguinha ele tem (BRUNA, 2014).

O sentido ético-político se faz vivaz na prática da pesquisa e produção acadêmica. O gosto pelo desafio e pelo descobrimento se imiscui com a importante relevância social do trabalho de pesquisador para o progresso científico, tecnológico, cultural e social. Importância igual ocorre com a formação dos estudantes, pois é no caminho da aquisição do conhecimento que tanto o aluno quanto o professor vêm a se transformar.

A educação torna-se importante arma de transformação da pessoa quando a prática docente possui uma intencionalidade libertadora (FREIRE, 2016). A dimensão ética no ato de formar (aqui compreendido na sua ampla acepção: ensino, pesquisa, orientação, extensão etc.) está na potencialidade de transformar as pessoas, de ensinar-lhes valores éticos e outras formas de conceber o mundo. Fato depreendido ao Bruna expressar satisfação de ter contribuído para a aluna não desistir do curso e pelo outro estudante que atribuiu às discussões na sala de aula a função de ressignificar seu papel na universidade. Vilma mencionou a felicidade de cooperar para a transformação dos alunos pela via educativa, seja quando dizem que brigarão por alguma coisa que consideram errada, seja quando identifica o

progresso dos alunos e dos orientandos. Nesse sentido, vê-se que o ato de construir e transmitir conhecimento possui uma dimensão ética e prazerosa envolta ao docente poder contribuir, ainda que de forma individual e singela, para a melhoria da educação e da sociedade.

Tais aspirações humanas são legítimas e importantes, pois o sentido advindo torna-se a propulsão para a inscrição subjetiva autêntica no trabalho, ainda assim, veremos posteriormente, que ideologicamente as atuais práticas gerenciais visam transviá-los, criando-se uma confusão de valores para que o indivíduo introjete e se identifique com aqueles advindos do universo institucional.

A extensão, dimensão da universidade que por excelência está encarregada de estabelecer parcerias entre a universidade e a sociedade, possui importante sentido ético-político. O envolvimento com o trabalho de extensão permite ao professor criar um contato significativo com a realidade social brasileira e suas carências, podendo cooperar para sua transformação. Esse fato se torna mais aglutinador de sentido e de prazer se estiver imbuído de valores íntimos que remetam à história familiar e correlacionem a percepção de mundo do profissional, daí a importância de certas filiações teóricas, como se percebe na narrativa:

O Foucault me ajuda a entender o mundo (...), a entender esse olhar sobre o histórico, sobre as relações de poder, por exemplo, uma das coisas que me inquietam muito é o pouco acesso que as pessoas de fato têm à universidade, entendeu? (...) É uma pena. Então, o que a gente faz no projeto X? Exatamente romper com isso, é uma estratégia de resistência a esse sistema, é mostrar para o nosso aluno que vem de uma realidade econômica, cultural e social muito dura que existe a possibilidade de entrar neste mundo não porque ele é melhor, mas porque ele te abre um espectro de visibilidade, de um todo, no qual ele faz parte desse todo, que ele merece, que ele tem condições de ter acesso a tudo isso, entendeu? Então, nesse sentido a (área subtraída) me dá essa perspectiva, aí eu tento unir ao trabalho, ao projeto X, sempre com muita paixão (...). [P: Parece que tem alguma coisa no próprio sentido que você atribui a vida...] E. É exatamente isso, por isto a questão do sócio histórico, pois eu acho que a gente tem uma raiz humana que é pautada por uma instância social, econômica e política, e que existem fissuras nesse sistema. Eu acho que não é no sentido de que ser professor universitário é melhor, que ser engenheiro é melhor, não, não; quer dizer de repente eu quero ser mecânico e é tudo de bom, mas eu sei que existiu, por exemplo, um escritor chamado Fernando Pessoa, que tem essa possibilidade do conhecimento, sabe? (...) Eu acho que isso está muito atribuído aos valores que meus pais me deram, né? O meu pai no sentido da fortaleza, no sentido do brilho de ser honesto, de ser conquistante, de ser perseverante; e a minha mãe no sentido de ser lutadora, de ser guerreira, de ir atrás, né? Acho que isso é uma herança de família (PAULA, 2014).

O desejo de auxiliar na transformação da sociedade por meio dos projetos de extensão pode vir a permitir a extração de um sentido ético-político e a canalização de energias pulsionais no trabalho. A origem deste sentido para Paula advém de sua concepção teórica, a que Foucault vem denunciar as relações de poder na sociedade e suas fissuras,

sendo-a reafirmada, em grande medida, por sua origem familiar humilde⁴⁰ que concebe a educação como forma de ascensão social e cultural. A correspondência do fazer com sua história de vida permitiu que se pusesse em ação o funcionamento de uma ressonância simbólica no trabalho:

Quando a ressonância simbólica existe entre teatro do trabalho e teatro do sofrimento psíquico, o sujeito enfrenta a situação concreta sem necessidade de deixar sua história, seu passado e sua memória no "vestiário". Pelo contrário, investe a situação de trabalho da força de engajamento que implica a reatualização pelo trabalho de sua curiosidade e de sua epistemofilia. O trabalho lhe oferece uma oportunidade a mais para prosseguir o seu questionamento interior e para delinear a sua história. Por meio do trabalho, o sujeito engaja-se nas relações sociais nas quais enxergará as questões herdadas de seu passado e de sua história afetiva. A ressonância simbólica aparece, assim, como condição necessária à articulação entre a diacronia singular e a sincronia coletiva. Este ponto é essencial, pois em relação à produtividade e à qualidade do trabalho, a ressonância simbólica permite beneficiar o trabalho da força extraordinária que confere a mobilização dos processos psíquicos provenientes do inconsciente e que se atualizam como inteligência astuciosa (DEJOURS, 2011b, p. 400).

A compatibilização entre as representações simbólicas de Paula e a realidade do trabalho permite uma autêntica inscrição da subjetividade, extraindo daí um foco de desejo, engenhosidade e sentido social.

Os trabalhos administrativos e burocráticos, conforme expostos em subseção anterior, são considerados, por boa parte dos professores, como desinteressantes (faceta a ser ainda melhor explorada). Ainda assim, ecos sublimatórios e geradores de sentido fazem-se presentes nesse fazer. O trabalho administrativo e burocrático pode permitir ao professor inscrever sua subjetividade autêntica na realização da tarefa quando ela mobiliza importante sentido ético-político, por exemplo, ao cooperar para o bom funcionamento da instituição – dimensão que será examinada com maior vagar na seção 8. Descontentamentos coexistem com tal potencial sublimatório, como se percebe na narrativa:

Agora, antes disso, é uma coisa que claro, pra organizar um evento, pra organizar um processo seletivo que não te dá produto nenhum que não seja fazer a coisa funcionar, a sensação é a de que você está numa seção burocrática, você faz um papel de secretaria. Por exemplo, eu participo da seleção da pós. A seleção te dá um trabalho imenso, você tem que arrumar as questões da prova, você tem que designar as pessoas que vão corrigir, você tem que corrigir, você tem que depois

⁴⁰ A origem familiar foi apontada pela entrevistada no seguinte relato: “eu vim de uma família muito simples, assim, meus pais não estudaram: minha mãe fez o antigo ginásio só depois de adulta e meu pai terminou o segundo grau também depois de adulto, aos 40 anos. Então, na minha família eu fui a primeira a ter acesso à universidade pública [pausa] e era um sonho que eu estava realizando na família, tanto do lado de pai, quanto da mãe” (PAULA, 2014).

processar o resultado, e é um negócio super angustiante, é uma coisa que decide vida e tal, é uma coisa muito complicada. Agora que retorno que dá isso para mim academicamente? Assim, no caso de você ser vice aqui na UNESP você não tem nem a verba de representação. O retorno é de ficar feliz que as coisas estão funcionando, que você não deixou a peteca cair. Isso não faz diferença se eu for pedir um auxílio para FAPESP, isso não faz diferença se eu for pedir uma bolsa PQ, não vão falar: “ah, quantos processos seletivos você fez?”, “nenhum”, “Ah, tudo bem.”, “ah, eu fiz cinco processos seletivos, eu sou ótimo nisso”. Paciência, bom pra você, porque não vale. Não vale como produto de pesquisa, não te faz um pesquisador mais competitivo, muito pelo contrário. Isso é uma coisa que é ruim. Agora, quando você assume um cargo desse, você tem que estar ciente que você vai... Aí é que tá. Assim, o que é importante? O cargo da coordenação é importante. Isso é importante colocar na bolsa PQ, na livre docência, essa experiência, mas o trabalho, se você for um coordenador que não dá a mínima pra isso, faz um processo seletivo que não te dê trabalho, não faz um evento centralizado, como a gente faz, faz um evento... o professor que quiser fazer o evento faz, o programa não vai fazer. Esse coordenador vai ter menos trabalho, mas talvez seu programa não vai ter a consistência que é exigida pela CAPES e tal. Então todo esse trabalho também tem a ver com esse possível prêmio, subir de nota ou de não cair, ser bem avaliado pela CAPES. Agora, o que que isso faz de diferença pontual, não faz diferença nenhuma pra carreira, que não seja ter um cargo de chefia. Evento é uma coisa que não compensa fazer também pensando nisso. Agora, você tem 100 alunos de pós, você tem a oportunidade de fazer um evento em que eles apresentem trabalho, você tem a oportunidade de convidar colegas de outros lugares pra vir pra cá conversar com os alunos, você tem a possibilidade de gerir uma verba governamental, um apoio pra isso, que é importante. Agora, isso dá um trabalho que... eu falei que dessas 16 horas, que sobram oito pra coordenação, e quando tem uma coisa dessas, das 16 que sobram, sei lá, vinte é da coordenação. É uma coisa que você leva pra casa, e aí tem o durante o evento, depois o pós-evento, fazer relatório então... São coisas complicadas. Essa é uma parte que o único prazer que dá é ter um reconhecimento externo da CAPES (CARLOS, 2015).

Adversidades decorrentes do trabalho administrativo e burocrático, como a sobrecarga e a percepção do entrevistado de haver um desestímulo institucional no desempenho da função de vice coordenador na pós-graduação, coexistem de forma dialética e contraditória com o prazer e sentido autêntico que podem vir a ser mobilizados na realização de tal tarefa. Aqui configura-se um exemplo de que o individualismo e a competitividade fragilizam, mas não eliminam a existência de um coletivo de trabalho. Isto porque, em prol do bem-estar coletivo e do pleno funcionamento da instituição, o entrevistado mobiliza o seu agir afetivo e sua engenhosidade para garantir o êxito do trabalho de todo grupo, como também para fornecer condições adequadas para a boa formação dos estudantes. Dentro da perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), vemos que o poder de agir do profissional é mobilizado tanto por uma lógica pragmática (preservação de si), quanto por outra mais autêntica e colaborativa ao visar o bem-estar dos colegas, dos estudantes e a manutenção, por exemplo, de uma formação de qualidade, como o entrevistado expressou.

A síntese disso é que sentido ético-político mantém-se vivaz nessas atividades. Inclusive, elas têm conseguido angariar não apenas um sentido social ao trabalho, mas canalizar energias pulsionais na atividade em decurso de sua finalidade útil e socialmente reconhecida, como argui Dejours (2011b; 2011c). A mobilização autêntica da subjetividade, a

engenhosidade e a inteligência astuciosa voltam-se a busca por rearranjos à lógica prescritiva do sistema universitário, estando no âmbito do que se compreende pelo sofrimento criativo:

Em função deste percurso pela inteligência prática e pelo sofrimento no trabalho, podemos facilmente compreender por que a mobilização psíquica dos sujeitos diante da organização do trabalho adquire tal força. É espontaneamente que os sujeitos investem no trabalho: sob o efeito de "pulsão" a ser investida como inteligência astuciosa, de um lado, sob o efeito do sofrimento em busca de sentido, de outro (DEJOURS, 2011b, p. 401).

Tanto o trabalho de construção e transmissão do conhecimento científico, quanto o que assume viés mais administrativo são aglutinadores de sentido ético-político por se relacionarem às aspirações humanas elevadas, com a formação dos estudantes, com o progresso científico nacional e com o fazer colaborativo para o bom funcionamento da universidade. Veremos a *posteriori* que esse potencial é parcialmente amputado pelas ingerências institucionais - capitaneadas pela racionalidade gerencial presente no âmbito universitário. Ainda assim, ela subjaz, de forma dialética e contraditória, no fazer acadêmico. Para ter-se um trabalho sublimatório, que em tese surge com a inscrição da subjetividade autêntica no ofício (engenhosidade, afetividade etc.), necessita que haja uma retribuição social – dimensão que será a partir de agora examinada no ofício do professor da pós-graduação.

6.3.3 O reconhecimento nas atividades do magistério superior: possibilidades de prazer e sentido no trabalho

O reconhecimento é condição fulcral para a conversão do sofrimento em prazer no trabalho. Por meio dele, o profissional tem condições de mobilizar sua subjetividade no trabalho, isto porque a retribuição social, em decorrência de um fazer bem feito, atua de forma diretiva na validação de uma descoberta exitosa de si, perpassando tanto na dimensão narcísica que compõe o Ideal de Ego do profissional, quanto reforçando seus vínculos identitários, conforme Dejours expressa em várias obras (DEJOURS, 2011a; 2011i; GERNET; DEJOURS, 2011). As discussões deste item serão pormenorizadas com maior vagar na seção 8, quando se discorrerá a respeito da hipótese de que o reconhecimento na pós-graduação da UNESP encontra-se fragilizado pelos jogos de poder, conflitos, individualismo e competitividade. Porém, a dinâmica do reconhecimento não está plenamente impedida no trabalho, pois ocorre entre grupos pequenos de professores, entre os estudantes e por parte da

comunidade acadêmica – aqui se referindo, sobretudo, a engenhosidade e a relevância social das contribuições dadas pelo professor-pesquisador. Vemos, assim, que a tessitura da dinâmica do reconhecimento obedece a dialeticidade da psicodinâmica do prazer e sofrimento no trabalho, cooperando de forma ímpar para a efetivação sublimatória no desempenho do ofício docente.

O reconhecimento no trabalho perpassa as múltiplas dimensões do fazer acadêmico, desde aquelas relacionadas ao processo de construção e à transmissão do conhecimento científico, até as que se voltam para a garantia do bom funcionamento da instituição e da gestão democrática.

Como exemplo, trazemos o papel desempenhado pelo ensino. A sala de aula sendo importante espaço de interação social e de construção coletiva de conhecimentos se apresenta como profícuo *lócus* de reconhecimento laboral, permitindo ao professor construir uma afetividade, identificação e prazer com o trabalho, conforme o relato evidencia:

Assim, em relação a aula eu acho que sou reconhecida, tá? Me sinto respeitada. (...) Agora a relação professor-aluno sempre foi maravilhosa. Eu, sempre fiz muitos amigos entre os alunos que ficam orientandos e os que não são orientandos, mas que tem afetividade, né? Então, esta questão é importante. Mudou quando eu vim pra cá. Eu fui muito bem recebida pelos meninos, tá? Os alunos da UNESP do curso X são maravilhosos nesta relação. Eu sei por que eles têm perfil diferente, porque a gente dá aula para os alunos do curso Y que são ótimos, também, mas que tem outro perfil e outro relacionamento na relação professor-aluno. (...) Os meninos do X são afetivos, trata a gente com cuidado, com respeito, entendeu? É sempre professora para cá, professora para lá, né? Pedem licença para entrar na sala, sabe? Sabem conversar com a gente baixo e olhando na cara da gente, sabe?. É um outro perfil. Adoro os meninos do X. Então, isto é o espaço do prazer, fazer o que gosta, porque, gosta deste público, né? Eu gosto destes meninos, né? Então, esta foi uma coisa boa, então, eu fui feliz de dar aula no curso X, porque, faz diferença, tá? (CLAUDIA, 2014).

O prazer pelo ensino perpassa diretamente a existência de boas relações com os estudantes. A boa relação com os alunos e, inclusive, com os orientandos, propicia ao docente a extração de importante retribuição simbólica do trabalho desenvolvido, a qual reverte-se em prazer e sentido social (DEJOURS, 2011i; GERNET; DEJOURS, 2011). Como o reconhecimento atua diretamente no Ideal de Ego do profissional, ele vem reforçar uma imagem exitosa de si, o que, conseqüentemente, retorna-se em ganho positivo para a identidade:

O envolvimento no trabalho pode, por conseguinte, ser um mediador insubstituível na estabilização e na ampliação da identidade dos sujeitos. Quem foi reconhecido pela contribuição que trouxe à organização por seu trabalho pode, eventualmente, voltar esse reconhecimento de seu saber-fazer para o registro de sua identidade. Graças ao reconhecimento, trabalhar não é apenas produzir bens ou serviços, é também "se transformar em si mesmo. (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 66-67).

O reconhecimento atribuído se traduz em importante ganho social para realização de si, como se ser verifica no discurso a seguir, em que o entrevistado logra uma confiança laboral e sentido na atividade por intermédio da atribuição dos estudantes:

Os alunos, até aonde eu sei, têm uma opinião muito boa sobre mim, muito generosa. Sou considerado um bom professor. E falo isso sem falsa modéstia, porque eu também me dedico, não deixo para lá, não faço de qualquer maneira, zelo por isso e gosto de fazer isso. Então, com tempo faço bem [risos]. Então, há um reconhecimento que vem daí (MARIO, 2014).

Mario, por intermédio do reconhecimento, tem condições de inscrever sua subjetividade autêntica, dedicando-se afetivamente ao fazer, inscrevendo sua engenhosidade, de forma a ter uma ação agregadora de qualidade e de sentido (GERNET; DEJOURS, 2011). Mediatizado pelo reconhecimento verifica-se um ganho positivo no poder de agir do trabalho que invariavelmente leva a ganho no processo de atribuição de sentido.

O reconhecimento, nesse sentido, apresenta-se como benéfico para o aparelho psíquico do professor, pois sua ocorrência desenha-se como potencial agregador de envolvimento subjetivo no trabalho. Enquanto que sua ausência o conduz a dúvidas com relação a si e à desmotivação - faceta que será pormenorizada na seção 8. Veremos, ainda, que a dinâmica do reconhecimento nunca é essencialmente plena, mas ela é fulcral para o desempenho do papel de regulação do equilíbrio psíquico do professor.

A atividade administrativa, também, possibilita a aquisição de um reconhecimento que advém pelo professor contribuir para o bom funcionamento da instituição, como já se examinou no tópico anterior referente aos relatos de Carlos e Claudia a respeito do sentido ético-político envolto no trabalho de coordenação e vice coordenação da pós-graduação. Ressalta-se, nesse sentido, que se estreita a inter-relação entre reconhecimento e a construção de sentido ético-político, pois está a cargo do outrem a validação ou da atuação profissional daquele que a realiza (GERNET; DEJOURS, 2011).

Múltiplas são, ainda, as formas de retribuição social, pois elas se expressam tanto na forma direta por meio de elogios, quanto indiretamente pelos convites para desempenhar certas funções, ainda que elas sejam, em certo momento, meio impositivas:

Acho que o reconhecimento ele vem (...), por exemplo, quando eles te dão mais trabalho, né. Então, o fato deles elegerem você como coordenadora, vice-coordenadora, tudo bem, tem o lado quase que impositivo que te falei que o departamento é muito pequeno, mas, por outro lado, tem o lado das pessoas dizerem: “é porque ela dá conta disso. Embora seja mais trabalho, eu acho que isso evoca um reconhecimento também de que você vai dar conta daquilo, né. (...) Porque há algumas dessas coisas para as quais eu fui chamada ou que fui solicitada que não dependem só

da competência intelectual, entende? Então acho que tem a ver com o modo de condução do seu trabalho (SUELI, 2014).

O desempenho de funções administrativas invariavelmente perpassa a atribuição dos pares em reconhecer a competência do professor para o desempenho de certas funções. Quando o professor é identificado com a tarefa essa retribuição social mostra-se importante para revigorar a percepção da qualidade profissional, propiciando a mobilização subjetiva no trabalho, a canalização de pulsões desejantes e ganhos identitários (DEJOURS, 2011i; GERNET; DEJOURS, 2011).

É certo que a lógica individualizante na universidade, acrescido do escasso incentivo para o desempenho de alguns trabalhos administrativos, como chefia e vice chefia de departamento, conduz a certas imposições, ainda que a pessoa não queira desempenhá-lo, conforme examinaremos na seção 8. Mas, convidar o profissional para realizar certas funções centrais na universidade é uma forma de retribuir a qualidade do profissional, pois pré-concebe que ele será capaz de desempenhá-la com êxito.

O reconhecimento no trabalho participa de forma diretiva nas possibilidades e impedimentos do prazer e sentido no trabalho. Valida a atuação do professor, permitindo, portanto, ganho identitário e o sentir-se retribuído em meio a sua cooperação ao trabalho. Neste sentido, se desvela como fulcral estabilizador da saúde no trabalho pela possibilidade de converter o sofrimento em prazer. Mas o reconhecimento na universidade não se apresenta unicamente por meio de sua acepção autêntica, atribuída pelos atores frente a qualidade e relevância social do trabalho realizado, pois coexiste de forma imbricada e, muitas vezes, contraditória com outras formas mais agressivas e fetichizadas de reconhecimento, fruto das tessituras de manipulação do trabalho e subjetividade docente, as quais serão desveladas com auxílio dos teóricos da Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990). A seção 7 será destinada para este feito, mas uma breve antecipação dessa discussão será realizada no próximo item, evidenciando não só a coexistência de diferentes tipos de reconhecimento, mas também que o par prazer e sofrimento, assim como os processos de construção de sentido são perpassados pela malversação dessa dinâmica.

6.3.4 A fraude do reconhecimento no magistério superior: o prazer narcísico e fetichizado

O reconhecimento, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, assume importante papel na construção de sentido e na conversão do sofrimento em prazer no trabalho: “a construção do sentido do trabalho pelo reconhecimento - premiando o indivíduo quanto a suas expectativas com respeito à sua realização pessoal (edificação da identidade no campo social) - pode transformar o sofrimento em prazer” (DEJOURS, 2011a, p. 88). Mas, tanto o prazer como o reconhecimento no trabalho podem encontrar entraves. O prazer pode se aprisionar em sua forma agressiva, senão fetichizada, caindo nas armadilhas do que Freud denominou como uma situação para além do princípio do prazer (FREUD, 1996). Neste caso, as condições sublimatórias, como a de reconhecimento, solidariedade-cooperação e autonomia são, de alguma forma, suplantadas por modelos de gestão avessos à autonomia do profissional e ao real sentido do trabalho. As teias manipuladoras do trabalho e da subjetividade serão examinadas com maior vagar na seção 7. Por ora, a investigamos sob o foco de como a malversação da dinâmica do reconhecimento tem implicado certa limitação do prazer e do sentido no trabalho, a que convive de forma dialética com o sofrimento patogênico e tipos de prazer e sentido fraudados.

A Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990) nos mostra que o paradigma gerencial tem utilizado o reconhecimento como importante ferramenta de manipulação da subjetividade. Como resultado dessa manipulação a literatura é convergente frente às tessituras e efeitos deletérios para o professor universitário, ainda que sejam compreendidos por meio de ênfases e denominações distintas. Bernardo (2014) refere-se à precariedade subjetiva e seu efeito pernicioso: o desgaste. Já Mancebo (2007) dá ênfase à sobreimplicação do trabalho (vínculo afetivo e psíquico demasiado no trabalho) daí decorrente. E Silva (2013a) faz alusão à manipulação/“cooptação” da subjetividade, abordando dimensões referentes a tal processo, como as injunções paradoxais, o fetiche do prazer, o *attachment* entre indivíduo-instituição, a sobreadaptação defensiva etc.

O professor universitário, ao ter sua subjetividade manipulada institucionalmente, passa a naturalizar o tipo de sociabilidade existente na universidade, a identificar-se com a ideologia organizacional pautada na fraudada excelência acadêmica, a introjetar as normas e mecanismos avaliativos - com destaque para os formulados pela CAPES e pela CPA, dentre

outras consequências. O motor que conduz o docente a inscrever-se nos fenômenos acima referenciados e a criar uma dedicação desmensurada no trabalho obedece a um estreito vínculo entre o profissional e o seu trabalho (*attachment*). Ele liga-se ao trabalho motivado pelas vantagens econômicas, pelos valores institucionais e por laços psicológicos. Seus impulsos pela obtenção de prazer e seus mecanismos defensivos são fraudados pela instituição no sentido de serem utilizados como ferramentas para reforçar esse liame (AUBERT; GAULJEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). A defesa, neste caso, na visão dejouriana estaria expropriada (DEJOURS, 2011a, 2011d; 2013) pela instituição se apresentar como espécie de máquina de angústia e prazer. Com efeito, a busca por um prazer agressivo de superação de si e de todos, o desejo de ascensão na carreira, a sobrecarga laboral e a identificação com inalcançável perfeição profissional estão na base desse movimento. O resultado dessa manipulação está na identificação de si, imiscuída à imagem proposta pela instituição universitária: ideal de onipotência, normas, valores etc. O funcionamento do mecanismo que leva o profissional a consagrar-se inteiramente no trabalho obedece a tal processo:

O imaginário do indivíduo torna-se o objeto principal do gerenciamento, tendo como objetivo canalizar suas aspirações sobre objetivos econômicos. Dois processos maiores provocam a mobilização psíquica:

- a identificação, por introjeção, da organização, imagem de onipotência ou de excelência, e por projeção sobre ela das qualidades que ele queria para seu próprio Ego;
- a idealização, por interiorização, do ideal de perfeição e de expansão que a organização propõe. Desse modo, o Ideal do Ego encontra na empresa multinacional uma formidável caixa de ressonância para expandir seus limites e satisfazer o “Ego grandioso” (Kohut, 1974) (GAULEJAC, 2007, p. 121-122).

O poder gerencial, ao apresentar a instituição universitária como um aparelho de prazer e de angústia, utiliza o reconhecimento como ferramenta de dominação. A problemática do pacto narcísico, estabelecido entre o profissional e o seu trabalho/instituição, está na essência dos procedimentos de forja da subjetividade e de fraude da dimensão desejante e dos valores do profissional.

Por sua vez, o reconhecimento autêntico, sendo mediador da instância psíquica do profissional e da realidade do trabalho, assume grande centralidade na consecução do bem-estar laboral. A retribuição simbólica obtida pelo professor, por exemplo, no oferecimento de uma boa aula ou na produção de um artigo de elevada qualidade e contribuição social, permite que ele galgue uma estabilização psíquica frente às adversidades do trabalho, podendo converter o sofrimento em prazer pela linha da significação social de sua tarefa, como aludiu

Dejours na análise de diversas categorias profissionais (DEJOURS, 2011a; GERNET; DEJOURS, 2011).

O reconhecimento na universidade desvela-se, nesse sentido, em uma inter-relação dialética e contraditória entre sua acepção autêntica e a sua malversação pelo ideário gerencial, como forma de manipulação da subjetividade docente. O vínculo subjetivo estabelecido entre o professor e a universidade, adotado de seus ideais e normas, centra-se, também, na relativa apropriação indevida de parte dos valores e do sentido social do professor atribuído ao trabalho. Esse movimento pode ser depreendido do relato a seguir, no qual o docente expressa seu desejo de fazer carreira e, a partir daí, atender a sua vaidade e conceder melhores condições de trabalho a si e aos seus orientandos. Condição subjetiva atrelado ao social e as formas históricas de sociabilidade:

P: Porque você almeja ser um pesquisador de excelência? E: Eu acho que tem uma coisa de vaidade pessoal, de meta pessoal. Eu acho que é uma coisa importante. Agora, associado a isso tem toda uma questão social. Quanto mais você tem produção, você é um pesquisador de ponta, mais você pode facultar a alunos bolsa, facultar auxílio, facultar mesmo pontuação pra faculdade, facultar uma nota melhor pro programa. Isso resulta em auxílio, em dinheiro do governo, investimento. Tem uma parte de vaidade e tem uma parte assim, já que você pode fazer uma coisa melhor, pode contribuir de fato para a sua instituição, pros alunos e com os colegas, por que não? O ruim é você, assim... sei lá, você tá no time, você quer ser um jogador que contribua, você não quer ser o sujeito que o técnico no segundo tempo fala, ó, vamos colocar outro, vamos por a revelação, que você já não dá mais. Acho que tem uma coisa de protagonismo, você quer contribuir de fato para as coisas acontecerem pra sua instituição. E pra você, é claro. Por que você consegue a verba... assim, a meta pra ser um professor que tem uma bolsa PQ, que é um dos meus horizontes, é uma coisa de um salário a mais, um dinheiro a mais pra fazer o que você faz. E com mais condições de financiamento e tal. E isso é importante? Eu acho interessante. É melhor fazer isso do que fazer outros trabalhos de assessoria que são mais mesquinhos, que subestimam aquilo que você pode fazer na sua pesquisa (CARLOS, 2015).

A atual sociabilidade existente na universidade tem se apregoadado por intermédio do pacto narcísico entre o indivíduo e a instituição. No binômio prazer e angústia, a universidade reforça uma situação de angústia por meio de discursos, normas e metas de produtividade, ao mesmo tempo que busca aplicá-las por meio de mecanismos de aceitação e identificação desse sistema que incentiva o profissional a almejar um tipo de prazer agressivo e fetichizado. Essa paixão pelo trabalho, que se imiscui com uma naturalização das normas e regras institucionais, configura-se em um fetiche do prazer:

A gestão heterônoma possibilita a manipulação e o uso útil, para o capital, do trabalho do professor, nele inculcando o ideário e o enaltecimento da nova cultura da instituição universitária, ao qual ele é induzido a perseguir e à qual ele procura, manipulada e ilusoriamente, se assemelhar. O que poderia ser denominado como gestão do prazer/angústia (PAGÉS, 1986) se objetiva em um fetiche do prazer, acompanhado por ilusão de privilégios e de imposição, tão sorrateira quanto

insidiosa, de fortes restrições (jornadas de trabalho prolongadas, disposição integral à universidade, limitada vida sociofamiliar etc.). Engendra-se uma complexa (auto) submissão à nova cultura universitária, aos ditames heterônimos da gestão, de modo a propiciar a negação do sujeito e traços rasgados de uma instituição totalitária (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 229).

A busca por um ideal de perfeição, de superação de si e do outrem, a procura em ascender na carreira são os motores para tal sedução, como bem nos ilumina o entrevistado ao discorrer sobre o desejo de ser um pesquisador de excelência, de cooperar para o progresso do programa de pós-graduação, de facultar a si e aos alunos melhores condições de trabalho, relevando que o reconhecimento atua em sua satisfação narcísica. Ademais, nessa tessitura manipulatória existe uma tergiversação ideológica dos valores e do sentido social atribuído ao trabalho, com o propósito de garantir a adesão à sociabilidade produtiva. Dito em outras palavras, a sociabilidade produtiva da universidade tem aquilatado a atuação dos professores, inclusive, condicionando financiamentos para bem desenvolver suas pesquisas e fornecer melhores condições de vida aos alunos, a aceitação dos ditames de produção acadêmica amplamente difundidos e naturalizados pelas instituições que compõem o sistema universitário brasileiro. O docente passa a viver, assim, imerso em uma situação de conflitos e contradições permanentes.

A manipulação da subjetividade em prol de um místico e forjado ideal de excelência acadêmica nas múltiplas dimensões do magistério, mas em especial na pesquisa e produção científica, aliada a sobrecarga e aos inúmeros constrangimentos institucionais (normas rígidas e elevadas de desempenho, universo paradoxal etc.) tem cooperado para a existência de um sofrimento patogênico, para a limitação das dimensões prazerosas do trabalho (autonomia, criatividade, reconhecimento, sentido social) e para a convivência com tipos de prazeres menos nobres, como o narcísico e fetichizado. Neste contexto, o prazer e o sofrimento no trabalho se desvelam em complexo interjogo dialético e contraditório, como daremos ênfase no próximo item.

6.3.5 Os constrangimentos institucionais no magistério superior: o sofrimento patogênico e as limitações para o prazer e sentido no trabalho

O prazer e o sofrimento no trabalho, como desvela a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2011a), realiza-se por meio de um movimento dialético e contraditório entre si. Na busca por desnudar essa dinâmica, examinaremos agora como as consequências deletérias

da sociabilidade produtiva construída na universidade - sob auxílio do paradigma gerencial e de suas ferramentas de controle e teias de sedução, as quais implicam na coexistência entre o sofrimento patogênico e as limitações para a consecução de um sentido e prazer autêntico no trabalho.

A propagação da cultura da *high performance* acadêmica na pós-graduação é a objetivação do sistema de manipulação do trabalho e da subjetividade do professor universitário. O ardil produtivista existente na universidade tem a constante busca em medir e apontar índices da atividade humana como importante aliada na confecção desse sistema de dominação. A quantofrenia é a cartilha que rege estes modelos de avaliação (GAULEJAC, 2007) e, na realidade brasileira, ela se faz vivaz nos mecanismos avaliativos promovidos pela CAPES no que tange à pós-graduação brasileira, nos critérios para obtenção de financiamentos adotados pelas agências de fomento à pesquisa e, ainda, nos modelos de avaliação praticados nas universidades brasileiras - na UNESP se apresenta por meio da CPA e seu recrudescimento avaliativo.

Sedutoramente, ao promover no profissional o desejo de superar os desafios, de galgar elevados rumos na carreira e de atingir espécie de excelência profissional, coopera-se para haver a introjeção das normas e critérios de desempenho acadêmico que intencionalmente apresentam-se como legitimadores de certa qualidade profissional, da meritocracia na distribuição de recursos e como meio de galgar certo tipo de prazer no trabalho. Estamos no âmbito da sobreimplicação do trabalho arguida por Mancebo (2007), sendo o docente conduzido a responder de forma ativa a qualquer grau de pressão no trabalho:

Eu trabalho muito mais hoje não só porque tenho essas condições mais favoráveis, mas também porque tenho uma pressão muito maior. Eu acho que até eu faço mais que o mínimo exigido pelas CAPES, mas, existe, é uma cobrança velada. Ninguém faz isso: hoje você já escreveu, você está escrevendo. Mas é assim: olha esse aqui publicou tantas coisas... São mensagens subliminares, então, tem a CAPES que manda um documento, a internacionalização, enfim, são pressões veladas. Eu acho que isso contribui bastante. Inclusive, tenho repensado um pouco essa, esse meu modo de levar a minha vida docente em função disso do quanto eu tenho sido pressionada. Mas, assim, é inquestionável: eu faço o que eu gosto. Eu gosto muito, então, eu tenho prazer, não é uma tortura, pelo menos, na maior parte do tempo não é uma tortura (BRUNA, 2014).

A eficiência das pressões diretas e veladas é que elas reafirmam o ideal de excelência do professor e seu superinvestimento. Os documentos publicados pela CAPES, os critérios para progressão de carreira ou para atingir o mínimo de desempenho aferido pela

CPA, as normas dos programas de pós-graduação, as conversas⁴¹ entre os colegas sobre publicação geram constantes situações de angústia no profissional, reafirmando o sentimento de inconcretude e sua dedicação no trabalho. Seduzido, vemos que “o indivíduo” “consagra-se inteiramente a seu trabalho”, inclusive a “sacrificar tudo pela sua carreira” (GAULEJAC, 2007, p. 120). Na seção seguinte, veremos que o referido desejo em diminuir o ritmo de trabalho dificilmente é conquistado por estar interiorizado pelo professor. O recrudescimento das pressões heterônomas e da sobrecarga advinda leva o profissional a cooperar para um processo de expropriação de si, o qual está acompanhado de um sofrimento patogênico, como se vê na alusão da entrevistada à tortura. O prazer autêntico advindo do trabalho do professor, sobretudo face ao reconhecimento, a significação social e as dimensões autônoma, criativa e intelectual do ofício docente são limitadas pelas pressões e sobrecarga de trabalho. Dessa forma, o prazer autêntico não está eliminado do trabalho, mas convive de forma contraditória com prazeres de tipo narcísico *stricto sensu* e com o sofrimento patogênico.

A cultura da excelência, apresentada como projeto institucional da universidade brasileira e as formas de controle institucionais, põe o professor em meio a uma série de injunções paradoxais. Entre elas, há um inconciliável paradoxo entre a quantidade de produções científicas e a sua qualidade. A busca pela matematização do real pela via dos processos avaliativos tem conduzido o professor a vivenciar um grave conflito limitador tanto de seu poder de agir e sentido social, quanto indutor de uma rotina de trabalho demasiada estressante e nociva para a saúde dos professores, como se vê na denúncia:

Engraçado, a produção acontecia naturalmente. Só que para coibir um abuso, ao invés de agir localmente, cria-se uma norma que põe todo mundo num estado de estresse que [pausa]... tem colega que teve ataque cardíaco, tem colega que teve AVC, todo mundo estressado, não é bom. Realmente, eu tenho saudade do tempo em que havia mais tempo para reflexão. O que se fazia quantitativamente, eu não sei o dado, mas seguramente era menos, mas qualitativamente era mais significativo do que é hoje. Hoje a gente é obrigado, não é que a gente é, é que a gente se sente. A gente vive num estado que a gente se sente obrigado a superar, a gente tem muito isso, acho que todo professor tem. Cria uma norma, ninguém quer ficar no mínimo, o mínimo é o aceitável, mas ninguém quer ficar no mínimo, todo mundo quer superar, então, pronto, você cria uma coisa que a própria dinâmica da universidade te leva a viver, você cria o estresse para você, digamos, a partir da existência da pressão. Digamos assim bota uma pressão e o outro completa (MARIO, 2014).

O professor universitário, manipulado pelo ideal de excelência acadêmica, que está acompanhado pelo desejo por sucesso, prestígio e reconhecimento e pela angústia das

⁴¹ As conversas e boatos não raramente têm cooperado para maior internalização e recrudescimento das exigências avaliativas, como bem apreendeu Machado (2007): “o efeito boataria se dissemina e cresce como uma bola de neve difundindo um verdadeiro terrorismo” (p. 141).

pressões avaliativas tem internalizado em si a pressão e a necessidade de respondê-la com elevada produção. Fissuras nessa sedução expropriadora existem, mas são parcas e, muitas vezes, não rompem de forma plena a lógica produtiva instituída, conforme arguiremos na seção seguinte. Assim, o professor vive em um estado de estresse permanente, o qual tem cooperado para o desenho de uma organização de trabalho com traços degradantes, como se vê no fato de 77,8% dos respondentes do questionário relataram já ter adoecido, em alguma medida, em função do trabalho, ou ainda pelos inúmeros relatos de sofrimento latente e de adoecimento entre os docentes, como Mario citou o caso do estresse constante e dos adoecimentos insidiosos: AVC e ataque cardíaco. O estresse e a sobrecarga de trabalho tem se apresentado na universidade como grave problema para a saúde e o bem-estar dos docentes (BORSOI; PEREIRA, 2013; SILVA, 2015a; SILVA; MANCEBO, 2015).

As pressões avaliativas do trabalho têm incidido, ainda, no prazer e no sentido social advindo da realização do ofício docente. A autonomia, a dimensão intelectual e criativa e o reconhecimento são limitados não apenas pelas pressões no trabalho e pela sobrecarga, mas igualmente pela perda do controle dos critérios de qualidade do trabalho.

O impedimento do trabalho, de acordo com a Clínica da Atividade (CLOT, 2010) advém, entre outros motivos, quando o indivíduo e seu coletivo não estão sob o controle dos critérios de qualidade do trabalho. O recrudescimento dos processos avaliativos, centrados, sobretudo em metas de desempenho heterônomas, ilustra bem como tais critérios avaliativos estão dissociados da realidade do trabalho. Dejours (2008) exemplifica tal dissociação por meio do seguinte caso:

Todas essas tarefas requerem uma mobilização subjetiva por parte do trabalhador em registros invisíveis, uma vez que são relacionais e até mesmo intersubjetivos. Os economistas falam a esse respeito ao citar "tarefas imateriais", o que ressalta a invisibilidade já comentada do "trabalhar" efetivo. Ora, não há nenhuma correlação entre, por um lado, o esforço, a habilidade, o saber-fazer, a engenhosidade do agente, e, por outro, que é visível, ou seja, o faturamento, o número de usuários recebidos e informados, ou ainda o número de dossiês tratados. Aliás, com frequência, as tarefas que exigem mais esforços são aquelas cujos resultados materiais são os menos lisonjeiros. Assim, na ANPE (Agence Nationale pour L'Emploi), por exemplo, o agente que recebe os casos sociais mais difíceis permanece muito mais tempo com o usuário do que aquele que consegue ficar com a análise dos dossiês confeccionados por técnicos e executivos bem integrados socialmente. Se compararmos o número de dossiês tratados ou o volume de prestações fornecidas, é aquele que trabalha mais que obtém os resultados mais medíocres. A avaliação dos desempenhos torna-se aqui totalmente desconecta da realidade do trabalho (DEJOURS, 2008, p. 62-63).

O exemplo trago por Dejours (2008) em relação a planilha da *Agence Nationale pour L'Emploi* (ANPE), elucida os equívocos da avaliação de desempenho, o que pode ser

igualmente percebido na universidade brasileira. Prejuízos decorrentes deste sistema se esvaíam na formação e construção do conhecimento científico. Esforços na elaboração de longas pesquisas de impacto são, muitas vezes, desencorajados, pois o tempo que se demanda para obter resultados sólidos é elevado e a possibilidade do fracasso se contrasta com a lógica subjacente nos preceitos de avaliação individual dos desempenhos. Modelo avaliativo deletério para saúde e bem-estar do trabalhador, pois como apura Clot (2010), a impossibilidade de discutir qualidade no trabalho conduz o profissional ao sentimento de insignificância na atividade, pois se realiza uma cisão entre os projetos e desejos do trabalhador e aquilo que de fato ele desenvolve. Estamos aí no âmbito do trabalho prescritivo, em que a perda da significação de suas tarefas o leva a uma desafetação, ao fazer fastidioso e ao acúmulo da carga pulsional no trabalho, como já vimos com Dejours (2011c). O profissional, a partir desse ponto, pode pouco se reconhecer no fruto de seu trabalho, ainda que ele seja, por vezes, reconhecido pelos mecanismos do sistema, como a progressão de carreira e a obtenção de financiamentos de pesquisa no caso das universidades. A fragilização do reconhecimento de si em relação ao seu trabalho está na base do mal-estar que se cria com as pressões avaliativas, como o entrevistado aqui argumenta:

Em relação a desempenhos acadêmicos outros, eu estou sempre insatisfeito comigo mesmo, estou sempre achando que – às vezes a minha relação inverte-se, são poucas as produções textuais que eu realmente gosto, de que realmente acho que conta. Às vezes, você faz coisas por encomenda que ficaram boas, mas como não era aquilo exatamente que você queria fazer - você percebe o tipo de julgamento -, o outro fala nossa aquele seu texto ficou tão legal e eu falo: “Ah, legal, obrigado”. (...) Acho que todos nós somos levados a isso. Não é uma questão minha, acho que é do meio. Nós somos... (...) Em relação ao produtivismo é esse problema, produtivismo é exagero de produção. (...) E eu estou dizendo isso porque antigamente muita coisa boa ficava engavetada, tem gente que se aposentou e levou consigo. Então, de fato, a gente como muito crítico quando acontece isso, é bom ter alguma pressão, alguma pressão, para você desengavetar as coisas. Só que aí exageram de ter que ser sempre, todo ano tem que ter um número e não sei o quê e aí você também é levado a desengavetar cedo demais [risos], aí bota-se em circulação coisa que poderia estar melhor. Então, eu acho que essa coisa do reconhecimento também passa por aí, tem momentos que você sente que chegou a alguma coisa que é bacana. Esses momentos na carreira de um pesquisador são poucos, não são muitos e acho que para todos os pesquisadores (MARIO, 2014).

O ser “impelido” a “desengavetar” precocemente suas produções acadêmicas face ao acúmulo de pressões por desempenho tem cooperado para que, em certo sentido, o reconhecimento de seu trabalho seja prejudicado. O reconhecimento atribuído pelos outros (social) tem função importante tanto pela dissociação entre o qualitativo e o quantitativo, quanto pelo aguçamento das pressões avaliativas, a “validação de uma descoberta exitosa de si” por intermédio do outro pode não atingir o êxito esperado. Isto porque, o professor pode vir a não reconhecer-se em algumas de suas produções, pois elas necessitariam de maior

aprofundamento teórico, o que foi impedido pelo sistema de controle acadêmico vigente. Estamos aí no âmbito do trabalho impedido, o qual Clot (2010) atribui como responsável pelo sofrimento e crise de sentido.

No plano do reconhecimento estar dissociado do real do trabalho, Gernet e Dejours (2011) complementam afirmando que, “o reconhecimento do trabalho pode, portanto, ser portador de emancipação se e somente se, ele trazer consigo uma prova devidamente conectada à experiência do real” (p. 64). Gaulejac (2007), por sua vez, igualmente afirma que, quando o fazer com qualidade está impedido ou, ainda, quando seus indicadores são heterônomos ao trabalho real, o reconhecimento, longe de permitir a reafirmação de si e do sentido no trabalho, leva-o a uma crise de simbolização que pode suscitar em crises e desafetação no trabalho:

Quando os dispositivos de avaliação e de reconhecimento estão desligados dos valores e do sentido que os agentes atribuem a sua atividade, entramos numa crise da simbolização. Como na loteria, o acaso se torna o fator-chave do sucesso e não a atividade real do indivíduo. E daí um sentimento de incoerência, que o indivíduo enfrenta solitariamente. (GAULEJAC, 2007, p. 156)

Com o paradoxo entre quantidade *versus* qualidade, bem ao espírito do propagado pelo capitalismo acadêmico⁴², “estamos barateando ou sucateando as nossas pesquisas e trabalhos, em nome de satisfazer uma suposta demanda voraz e irracional por quantidade de produções” (MACHADO, 2007, p. 143). O produtivismo acadêmico, nesse sentido, tanto chefia tal projeto, quanto se apresenta como efeito colateral, pois o exagero de produções não raramente conduz a práticas que reduzem a relevância social das pesquisas, como definiu Sguissardi (2010). Inclusive, frente a tal esvaziamento da ciência há “estimativas de que cerca de 50% dos trabalhos em ciências sociais publicados jamais serão citados” (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3.047). A narrativa a seguir reforça a possibilidade de perda da relevância social dos trabalhos quando se adentra no arbítrio do quantitativo, fato que surge não sem prejuízos ao professor universitário:

Na graduação você já tem esta exigência com a avaliação da CPA, mas aí a exigência de termos qualitativos é a pós que está fazendo ainda. Num certo sentido [risos] a gente briga muito para ter

⁴² Slaughter e Leslie (1997) foram uma das precursoras em compreender as relações que surgiram na década de 1990 entre a acadêmica e mercado, denominando-a de capitalismo acadêmico. Com a redução de recursos públicos ao financiamento de pesquisas, as empresas passaram gradativamente a assumir esse papel financiador e orientador das frentes de pesquisa na universidade. Junto a aproximação orgânica universidade e setor produtivo, introduziu com maior intensidade a racionalidade empresarial no âmbito do funcionamento dessas instituições.

a avaliação qualitativa, né? E. É, até na graduação - é uma discussão política: como a gente vai fazer a avaliação na UNESP? A minha área da humanas lutou pela avaliação mais qualitativa, tá? Esta avaliação não está fechada, mas ela está sendo construída, por enquanto, ela está sendo quantitativa, né? Por um lado, o quantitativo ainda exige menos de nós de alguma forma, em que sentido, porque você pode fazer aquilo que você falou que se fazem aí: você faz um artigo, faz outro muito parecido, faz outro muito parecido e vai contar três, né? Amanha quando eles pedirem a qualidade, mas também a quantidade, pois não vão abrir mão da quantidade, entendeu? Porque se abrirem mão da quantidade tudo bem, mas se quiserem quantidade e qualidade aí nós vamos enlouquecer..., entendeu? A qualidade não pode andar junto com a quantidade e, eu duvido que se abra mão no universo acadêmico brasileiro do quantitativo, entendeu? Não vão abrir, não vão abrir. Então, assim é uma situação muito difícil que a gente está vivendo - é uma luta política (CLAUDIA, 2014).

A heteronômica avaliação de desempenho individual, ao ser regida pelo universo da quantificação matemática, inevitavelmente, tem conduzido o professor a conflitos, à sobrecarga e ao sofrimento. A ditadura da mensuração, empregada pelo atual modelo de gestão gerencialista, inclusive, tem realizado espécie de sobreposição do quantitativo sob o qualitativo, como exemplo têm-se que as taxas de citação - dentre outros critérios mensuráveis, são os critérios para a hierarquização qualitativa das revistas científicas (GAULEJAC, 2007). Nesse contrassenso, o professor universitário, como o caso da entrevistada, pode até crer que seu trabalho na pós-graduação seja avaliado qualitativamente, mas o é por meio de critérios quantitativos.

O trabalho parcialmente insensato e limitado em suas dimensões prazerosas, graças à lógica avaliativa existente no universo acadêmico, tem conduzido o professor sobrecarregado e angustiado a se utilizar de estratégias de sobrevivência eficazes para a ascensão na carreira e para aparente preservação da sobrecarga, mas que, por serem eticamente questionáveis, tornam-se danosas para o prazer laboral por se configurar como ameaça à confecção do sentido social daí advindo. Aqui encaminhamos para o âmbito da fraude que, diferente da *tricherie* (acepção positiva formulada por Dejours 2011h), tem a mobilização da inteligência no trabalho voltada para a preservação de si sob o custo do abandono do compromisso ético-político de trabalhar para o progresso científico. Condição lembrada por Claudia por meio de professores que publicam artigos com alterações pouco expressivas e, complementando tais ações, a literatura tem se referido a outras, como o plágio, a formação de rodas de publicação entre grupos, a prática da coautoria virtual, o citacionismo (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007; MACHADO, 2007).

Dejours (2008), por mais que volte-se à análise da avaliação do trabalho em geral, elucida de forma resumida as crises decorrentes do atual modelo quantofrênico de avaliação na universidade: abandono da preocupação com a relevância social, limitação do sentido

envolto à atividade, aguçamento das pressões e elevação da sobrecarga etc., como se vê no fragmento:

A ciência é também, um trabalho. A avaliação da atividade científica está longe de ser satisfatória. Por um lado, ela apenas avalia os resultados da pesquisa, não o trabalho, os fracassos, o sofrimento e mobilização subjetiva e a tenacidade que ela própria implica. Por outro lado, pelos critérios de avaliação, a ciência gera efeitos perversos. A corrida desenfreada por publicações e comunicações científicas, e principalmente a multiplicação de revistas, suportes especializados e colóquios, beira o absurdo. A avaliação é acompanhada de uma constante incitação à valorização da pesquisa. Pesquisadores se esgotam para reproduzir em uma quantidade desmedida publicações sobre o mesmo tema, o que no fim das contas prejudica o próprio trabalho da pesquisa. Nas instituições de pesquisas financiadas pelo Estado, estamos todos sujeitos a distorções particularmente deletérias. Distorções estas que já alcançaram os departamentos de pesquisa e desenvolvimento na indústria, por meio das modalidades de ação em qualidade, qualidade total e em certificações. Trata-se de um contrassenso: se a pesquisa científica é um trabalho, cabe a ela mais que a qualquer outro segmento conceder um lugar essencial ao fracasso. Trabalhar é primeiramente fracassar, depois obstinar-se e, algumas vezes, vencer a resistência do real. Mas o fracasso faz parte da pesquisa. Trabalhar é, também - já insisti nesse ponto -, usar de astúcia com relação às normas e às prescrições, por mais que todo mundo concorde em reconhecer que são úteis e indispensáveis. Mas a artimanha é necessária para dar à inteligência seu verdadeiro gênio: o de deslocar as ideias estabelecidas afastando-se dos caminhos de terra batida (DEJOURS, 2008, p. 88-89).

As distorções deletérias da avaliação na universidade ao não se centrarem no trabalho real, acaba criando prejuízos aos atores e à qualidade do trabalho científico, configurando-se, como vimos, em uma situação paradoxal ao professor e, portanto, nociva ao seu bem-estar.

Outra injunção paradoxal que tem se apresentado ao professor universitário é o ideal de excelência acadêmica. O viés ideológico deste ideal está justamente no fato da excelência profissional não ser uma condição permanente e que é partilhada socialmente. Gaulejac (2007), inclusive, lembra-nos que “a etimologia do termo [excelência] vem do latim *excellentia*, do verbo *excellere*, que significa sair da porção, superar, ter a vitória sobre” (GAULEJAC, 2007, p.83). Ou seja, a ideologia da excelência é um estado de exceção, mas sendo difundido como meta aplicável a todos profissionais tem como fim criar uma sobreimplicação no trabalho e maior competitividade. O professor envolto nesse sistema sente-se na necessidade de se superar: “há uma cultura para a gente tentar se superar” (MARIO, 2014) e de ser bom em tudo: “eu acho uma coisa meio desumana nesse sentido, porque você é obrigado a ser bom em tudo o que você faz” (SUELI, 2014). A base desse movimento está na manipulação da subjetividade que será pormenorizada em seção vindoura, inclusive dando ênfase à identificação do docente com o referido culto a excelência. E, aqueles que ficam de fora dos indicadores de excelência (a maioria), veremos ter, no geral,

maiores dificuldades para obter financiamentos e desenvolver suas pesquisas, maiores obstáculos para progressão de carreira e, não raramente, se sobrecarregam por intencionarem a ascensão no seleto grupo de pesquisadores, visto que tal ideologia é difundida socialmente.

O sentimento de constantemente estar atrasado com os prazos ou de não cumprir plenamente com as atividades que lhe são requeridas (inconcretude) é um subproduto da angústia criada pela gestão universitária e sua difusão do ideário de excelência profissional. Na UNESP, a inconcretude tem sido sentida por nada menos que 50% dos professores, seguida pela sensação de sobrecarga⁴³ (83,3%), estresse (72,2%), fadiga (66,7%) e ansiedade (50%).

Na universidade, a regra tem sido o trabalho *full time* e sobrecarregado, pois muitas são as dimensões do ofício docente, estando-as implicadas com o ideário da excelência acadêmica. O professor na UNESP dedica, em média, entre 10 e 14 horas na sala de aula, desconsiderando o tempo de preparação. Acrescido, eles possuem a média de 4,16 orientandos na pós-graduação – de acordo com os dados do SISPG (2016), concentração bem variável, pois enquanto alguns aposentados possuem 1 ou 2 orientandos, outros possuem 8 - estando no limite permitido pela CAPES. Além dos orientandos de graduação, em que 86% dos respondentes do questionário orientam na iniciação científica e 80,6% em TCC. Demandas em projetos de extensão, o trabalho burocrático e administrativo são ainda constantes. Tudo isto implica em sofrimento, crises e em limitações das dimensões prazerosas do ofício docente, seja por não conseguir dedicar-se à contento àqueles fazeres que possui maior identificação, ou ainda pelos impedimentos (CLOT, 2010) no agir docente que acompanham as referidas injunções paradoxais (GAULEJAC, 2007). A sobrecarga no trabalho dificulta o desenvolvimento do trabalho com qualidade e a procura pela quantidade inviabiliza pode comprometer sua relevância social, sendo que combinados com o aguçamento das pressões por produção acadêmica, as demandas multiformes de trabalho são as responsáveis pelo sofrimento e adoecimento do professor (BORSOI; PEREIRA, 2013; SILVA; MANCEBO, 2014).

O trabalho impedido está no centro do sofrimento e adoecimento para Clot (2010), o que invariavelmente limita a execução das potencialidades prazerosas do ofício (DEJOURS, 2008; 2011a). Esta condição mostra-se límpida na confrontação de duas narrativas de Claudia. Ela expressa primeiramente sentir grande prazer com o ensino, pois se configura em um

⁴³ Vale lembrar que 88,9% veem indícios de intensificação no trabalho: 72,2% o consideram intensificado e 16,7% parcialmente intensificado, reafirmando aí o alto índice de sensação de sobrecarga.

momento de construção coletiva de conhecimento e de preservação frente ao excesso de expressões da universidade:

É, assim, mas continua a atividade do dia-dia de sala de aula que não é afeita a isto. É outra coisa a sala de aula, a gente produz conhecimento na sala de aula o todo momento, né? E é devagar (risos de satisfação), ao longo do semestre você vai produzindo: a vida da sala de aula não tem nada a ver com este outro resto, é outra coisa. Não pode ser esta urgência, né, pois é a produção de conhecimento com os alunos, por exemplo: a aula com o slide tem a ver com esta coisa do tempo, porque você leva e você tem que conseguir dar conta daquilo tudo, mas se você esquece o slide e vai para aula e discute o texto com os alunos, muda tudo, né? É outro ritmo de aula, entendeu? Que é o ritmo antigo, né, mas este ritmo existe ainda, né? A gente não abre mão dele. Então, este ritmo na sala de aula é diferente. A atividade docente ela não, não sei se ela vai conseguir entrar nesse ritmo louco, entendeu? O docente entra, mas na hora que ela vai para a sala de aula é diferente, né? Isto devia fazer a gente pensar, né? [risos]. A gente que trabalha com “Educação”, isto devia fazer a gente pensar em lutar pelo ritmo da produção de conhecimento -- que a gente percebe o que é que é esta coisa do conhecimento. A gente sabe o que é isto, como isto se dá que não é um ritmo de empresa, né? Que ele é muito individual e particular na relação dos meninos com os textos, que eles precisam para entrar no texto, precisam de um tempo para entrar no jargão --, conhecer os conceitos, para refletir e chegar em algum lugar. Que não é assim: uma prova e você resolve, não tem nada disto [pausa] (CLAUDIA, 2014).

Mas, se a sala de aula seria o momento que, em tese, ela estaria digamos “imune” das pressões que integram seu cotidiano de trabalho, por outro lado, vemos que ela expressa, em outro relato, que esse prazer não só tem sido limitado pelas pressões e a sobrecarga, mas juntamente a isto ele tem-se mostrado conviver com sofrimentos, do tipo patogênico face a crise por não conseguir realizar de modo satisfatório essa atividade:

É assim, eu gostaria de poder me dedicar mais a sala de aula, este é o problema, e, o fato de você não conseguir fazer aquilo que você tem que fazer - que você sabe que tem que fazer -, por exemplo, atendimento individualizado, né, entender caso a caso os alunos, encontrar o aluno no corredor e reconhecê-lo, entendeu? São coisas que nesta loucura que a gente vive não damos conta, entendeu? Aí a sala de aula ao invés de ser prazer - o que seria muito bom, acaba sendo o espaço, as vezes, até de se culpar, aí já não é prazer, mas o lugar da dor, entendeu? Pô tô aqui, mas tinha que estar fazendo isto... isto... isto, pô tô aqui, mas tinha que estar fazendo isto com os meninos e não consegui fazer. Queria ter trago três textos, mas trouxe só um porque não deu tempo. Não dá tempo da gente preparar os três textos para aula, aí você só leva um, né? Isto é de matar, então, ao invés do lugar do prazer que deveria ser, né, acaba sendo um espaço, em que, você sabe que podia fazer mais e não consegue fazer. Então, não é aquele prazer que tinha que ser, porque, uma coisa atravanca a outra, né? (CLAUDIA, 2014).

O prazer e o sentido social propiciados pelo ensino, por meio da construção do conhecimento com o aluno, não é suprimido totalmente, mas é limitado pela impossibilidade do professor, ao ser pressionado por uma variedade de demandas laborais, conseguir desempenhá-lo com a qualidade desejável.

Ter vida no trabalho não é apenas desenvolver uma atividade, mas por meio dela estar em consonância com seus objetivos, desejos e a compreensão de si no mundo. Ocorre que

quando essa possibilidade se encontra impedida o trabalho perde sentido, bloqueando aí as emoções e cognições do trabalhador (CLOT, 2010). Isto é o que a Psicodinâmica do Trabalho considera como obstáculos para efetivação de uma mobilização autêntica no trabalho, a que dificulta a inscrição pelo profissional de sua inteligência astuciosa no trabalho (DEJOURS, 2011a; 2011b). Com a desafetação da atividade, o profissional tem acumulado sua energia pulsional:

Viver no trabalho é, portanto, poder aí desenvolver sua atividade, seus objetos, instrumentos e destinatários, afetando a organização do trabalho por sua iniciativa. A atividade dos sujeitos se encontra, pelo contrário, não afetada quando as coisas, na esfera profissional, começam a estabelecer entre si relações que ocorrem independentemente dessa iniciativa possível. Paradoxalmente, a pessoa age, então, sem se sentir ativa. No entanto, essa desafeição deprecia o sujeito, torna-o menos real, não sem efeito quanto à própria eficácia de sua ação, para além dos efeitos sobre sua saúde (Clot, 2008). De fato, nesse caso, o círculo dos processos psíquicos se confina em si mesmo e se tornam intransformáveis. Nesse movimento, as emoções experimentadas – estendendo-se do ressentimento em relação ao outro até a perda de autoestima - não são mais condutoras e dinamogênicas. Elas não desenvolvem a energia subjetiva individual e coletiva. Pelo contrário, elas a envolvem e protegem, ao mesmo tempo em que a esterilizam. A atividade psicológica não passa pelas emoções. Elas as param aí. O desenvolvimento abortado da atividade se perde em emoções que degeneram em "paixões tristes", novos obstáculos ao desenvolvimento, em defesas psíquicas - até mesmo, cuja manutenção pode se tornar uma verdadeira tarefa fictícia (Scheller, 2003) (CLOT, 2010, p. 8-9).

O abalo da dimensão criativa e formativa presente nas atividades que compõem o magistério face à sobrecarga e pressões heterônomas do trabalho se apresenta, muitas vezes, como expoente esvaziador de sentido ao profissional e do prazer autêntico. Isto, pois ele passa a não se reconhecer na atividade que realiza. Vimos, nesta parte, que o sofrimento patogênico apresenta-se em voga na realidade do acadêmico brasileiro, ainda que acompanhado de prazeres narcísicos e fetichizados – empreendendo sob a aparência de um suposto prazer uma realidade expropriadora do bem-estar do professor da pós-graduação da UNESP.

O sofrimento e o prazer se desvelam contraditoriamente no âmbito laboral do docente, dinâmica que se complexifica ao considerar que atividades desinteressantes também permitem a existência de ecos de prazer e sentido - fato elucidado no desempenho do trabalho burocrático e administrativo que, considerado por muitos como importante fonte de acúmulo de trabalho, não se apresenta destituído de potenciais prazerosos e geradores de sentido, dinâmica dialética e contraditória que será examinada no próximo item.

6.3.6 O trabalho burocrático e administrativo: possibilidades contraditórias de prazer e sentido envoltas nos fazeres potencialmente desprazerosos

As atividades de cunho burocrático e administrativo são criticadas pelos professores ao contribuírem para um acúmulo de trabalho e dificultarem a dedicação integral às atividades criativas, intelectuais e formativas, como a pesquisa, produção acadêmico-científica, orientação e o ensino, nas quais o professor supostamente sente maior prazer e sentido. Faceta ambivalente foi perscrutada na subseção anterior quando referiu-se aos ofícios dotados de satisfação e insatisfação no magistério superior. Mas, a psicodinâmica do sofrimento e prazer é mais complexa do que a mera dicotomia posta. E nas trilhas da dialeticidade e do movimento contraditório existente neste par é que arguiremos, nesse item, não apenas as críticas e os descontentamentos existentes no fazer administrativo e burocrático, a que poderíamos considerá-lo não prazeroso e com potencial a intensificar as dimensões do sofrimento no trabalho, mas arguiremos, também, que por detrás existem potencialidades sublimatórias e imbuídas de sentido ético-político nestas atividades.

O trabalho burocrático é muito requerido nos novos paradigmas de gestão educacional na universidade. Lima (2012) referindo-se a eles se utiliza do conceito de hiperburocratização que não se exime dos processos de controle burocrático como discursivamente se apregoam, mas sob o discurso da introdução de novas técnicas de gestão a distância - indispensáveis à suposta qualidade, eficiência, produtividade e resultados, institui-se um sistema de autonomia controlada no trabalho. A liberdade laboral se condiciona aos desempenhos individuais e coletivos e a prestação de contas por meio dos dispositivos de controle (formulários, pareceres etc.), deixando assim de ser um trabalho autônomo para ser controlado à distância e centrado em desempenhos. Nesse sentido, o fazer burocrático tem se mostrado central para o funcionamento do atual modelo de gestão das instituições educacionais e, particularmente, a UNESP utiliza-se bastante desse aparato burocrático informatizado. Este fazer que, em tese, seria uma atividade meio do magistério superior tem implicado certa dificuldade para a dedicação do professor às atividades fins da universidade. Nesse sentido, o preenchimento de planilhas, lançamentos de notas no sistema, elaboração de pareceres infundáveis não raramente desviam o foco do professor. *Pari passu*, esse instrumental é utilizado ainda como forma de controle diretivo ao professor, estando este feito desprovido de sentido ao profissional:

[P: Como fica a questão das atividades burocráticas?] E: Nossa, posso ser sincera? Encheção de saco literalmente, presta atenção, a gente faz o lattes né, aí a gente tem depois do lattes três tipos de planilhas de avaliação, mas escuta está tudo no lattes é só pegar. É um trabalho braçal para o docente que ele perde tempo, porque é um trabalho braçal, pois não existe um mínimo de pensamento intelectual para fazer isso, um mínimo, é tempo cronológico de descanso, de leitura, de atender aluno que a gente perde, eu não vejo sentido mesmo [pausa], para mim é um panóptico [risos] é um órgão de controle [risos]. [P: Mas é bem neste sentido]. E: Exatamente [risos] é terrível, terrível (PAULA, 2014).

O trabalho burocrático, grosso modo, mostra-se para vários professores como desprovido de prazer e sentido, remetendo-se a um ofício prescritivo e, muitas vezes, com traços mecânicos (desprovidos de pensamento intelectual). Este último fato, no entanto, não se estende a todas atividades de tipo burocrática, pois as de natureza mais acadêmica, como a elaboração de pareceres para projetos e artigos científicos possuem uma dimensão intelectual, as quais posteriormente serão apontadas, o que já encaminha para uma relativização unívoca da identificação direta desse fazer sempre com o sofrimento.

O trabalho de cunho burocrático favorece o controle laboral de forma direta ou indireta, por meio de normas e planilhas da CPA, para a manutenção do regime de trabalho na UNESP ou, ainda, para a progressão na carreira. A base do controle abusivo do trabalho, ainda que indireto, está na base da sedução institucional, em que o estabelecimento do pacto narcísico mediado pelo binômio prazer-angústia busca instituir. Sistema de transformação da energia psíquica em força de trabalho:

A empresa gerencial não é tanto uma “burocracia liberal” (COURPASSON, 2000), mas um sistema “sociopsíquico” de dominação, fundado sobre um objetivo de transformação da energia psíquica em força de trabalho. Para canalizar a energia psíquica, o gerenciamento põe em ação certo número de princípios em ruptura com o modelo disciplinar. (GAULEJAC, 2007, p. 108)

Esse sistema de poder está amparado na sedução do professor em que adentra o funcionamento do par angústia e prazer, conforme já esboçamos em momentos precedentes e que será pormenorizado em seção seguinte. Com essa “autonomia controlada” se institui na universidade o reino do controle por desempenhos e da desconfiança. O excesso de planilhas avaliativas, bem como a constante reiteração nos pareceres avaliativos entre as instâncias da universidade (departamento, congregação, CPA etc.) criam um controle sistemático do professor, não sem haver críticas e uma série de constrangimentos:

Agora, sei lá, o que é mais chatinho são esses projetos, esses pareceres que são mesmo mais burocráticos no sentido de, por exemplo, avaliar o trabalho do colega. Não que eu não goste, mas eu acho assim: está todo mundo vendo que isso daqui está tão bom, né, [risos], porque eu ainda

preciso contar quantas publicações ele fez, está tudo tão certo, né, [risos], olha aqui. Agora mesmo eu estou com um parecer trienal, que eu estou sendo parecerista pela Congregação. O parecerista do departamento já fez um parecer tão bom, tão certinho, redondinho, a pessoa avaliada é ótima, está tudo ali, mas eu ainda tenho que fazer um outro parecer, entendeu? (...) O que irrita um pouco, é vamos dizer, você elaborar um parecer em cima daquilo que já está dito, que já está tudo tão perfeito, né [risos], a minha vontade era dizer assim: olha está tudo maravilhoso, não tem o que acrescentar. Mas eu ainda tenho que redundar, contar, que dizer se cumpriu as horas, se cumpriu aquilo. Então, assim, na verdade é menos o incômodo de fazer o parecer do que o princípio que está por trás da exigência desse parecer. Que pela terceira você dizer que o cara é bom, sabe? (...) Esse princípio dessa reiteração, o tempo todo, você tem que dar conta e parece que nunca você dá conta o suficiente, porque acho que é isso que está por trás dessa insistência nesses pareceres, por mais que você faça parece que sempre tem que vir alguém para dizer que você está fazendo, sabe. E isso gera, eu acho que uma ansiedade mesmo, né, tanto do ponto de vista de quem está sempre submetido a essa avaliação que somos todos nós, como de quem está fazendo naquele momento o papel de avaliar o trabalho do colega. (SUELI, 2014).

O descontentamento com o trabalho burocrático não ocorre apenas em decorrência do trabalho repetitivo e algumas vezes mecânico ao se conferir as produções e atividades desenvolvidas pelo avaliado, mas surge, também, pelo descontentamento com o princípio avaliativo e punitivo dos instrumentos. Nesse panóptico, como bem lembrou Paula, o sentimento de desconfiança em relação ao professor é constante, pois se vende a imagem de que o professor é um criminoso seja no sentido de fraudar os relatórios para benefício próprio ou, ainda, de fraudar os pareceres para benefício do outrem ou para prejudicá-lo. É elevado o custo de uma suposta confiança do sistema de avaliação do professor, pois não só ele acumula o docente de trabalho, quanto ele desvitaliza o sentido de seu fazer em decorrência das constantes reiterações de pareceres. O funcionamento da estrutura de gestão universitária cria no docente, por meio dos valores e das normas, a sensação de angústia e de não se estar à altura do ideal da universidade e de seu trabalho. O professor, defronte desse sistema dual que ora oferta um “amor” recompensador, ora ameaça retirá-lo (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS, et al., 1990), vem tornar-se refém das normas, reafirmando-as para si, como Sueli expressou: “esse princípio dessa reiteração, o tempo todo, você tem que dar conta e parece que nunca você dá conta o suficiente”.

O trabalho administrativo é outra atividade que gera grande acúmulo de trabalho ao professor, não apenas pelo seu desempenho em si (trabalhar com papelada, gerenciamento de funcionários etc.), mas por estar atrelado a uma gama de comissões a participar. A insatisfação é ilustrada por muitas faces à grande dedicação deste ofício, potencializando o já intensificado ritmo de trabalho. Boa parte do tempo do professor é consumido, de forma que não é incomum ele se estender no âmbito doméstico, adentrando pelas madrugadas o trabalho, como se ilustra no depoimento:

Eu sinto os efeitos disso [invasão do trabalho no âmbito privado], por exemplo, ontem à noite: atualmente eu sou vice-chefe de departamento, estava me comunicando com a chefe que estava aqui, porque na casa dela não tem internet, ela ficou aqui até às 22h cuidando de atas e eu não estava aqui, estava em casa, eu estava trabalhando, fazendo as minhas coisas, fechando notas e alimentando os dados do sistema [risos]. Então, com a compressão do tempo, você vai usando todo o tempo que você tem: trabalhar à noite, de final de semana, de feriado. É até esquisito eu me pronunciar sobre isso porque é uma coisa que eu sempre fiz, desde o começo, desde que eu entrei aqui. Mas, com o tempo começou a ser quase todos, assim, fazia muito, mas não todos, agora, é praticamente em todos [os fins-de-semana] (MARIO, 2014).

A multiplicidade de demandas multiformes de trabalho, as pressões por produção acadêmica, a internalização do ideal de excelência que conduz a busca pela perfectibilidade, a superação de si e dos outros e a auto cobrança excessiva e a grande demanda de trabalho administrativo e burocrático são os motivos para a invasão do trabalho no âmbito privado do profissional e para a degradação de seu bem-estar. Invasão que já foi amplamente analisada pela literatura e que advém pela: “indissociação do tempo e espaço pessoais e de trabalho - o trabalho que extrapola o campos e invade a vida pessoal e familiar” (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009, p. 234). No tocante a isto, tem-se que 80% dos professores analisados expressam desenvolver atividades relacionadas ao trabalho nos finais de semana, realidade que dentre os entrevistados amplia-se para a totalidade. Vê-se, assim, que a jornada de seis ou sete dias na semana, desenvolvida nos três turnos, é uma realidade característica desse grupo profissional, apresentando semelhança com outras profissões dotadas de jornadas de trabalho flexíveis e avaliadas por desempenhos - faceta que será melhor exposta na seção seguinte.

A insatisfação com o acúmulo de trabalho no âmbito burocrático e administrativo advém, ainda, por constantemente o professor que desempenha tais funções precisar lidar com prazos exíguos, com imprevistos e gerenciar problemas de relacionamento, como a entrevistada narrou:

Humm, então, é muito estressante, não vejo a hora de voltar a uma vida normal de docente e pesquisadora. O que é mais triste, o que é mais difícil é ter que assumir um lugar que você tem que mexer com dinheiro, burocracia, botar panos quentes em tudo e a toda hora, né? Apagar incêndio: você apaga incêndio todo dia. Então, eu não nasci para ser gerente de empresa [risos], eu não quero, não escolhi fazer isto, mas estou aí nesta situação (CLAUDIA, 2014).

Como o trabalho de gestão possui grande responsabilidade, elevada carga de trabalho física e psíquica é desprendida nesse fazer. Nesse ponto, o professor precisa lidar com dinheiro, burocracia e saber gerenciar conflitos e outras atividades sem, por vezes, se identificar e ter preparação para desempenhá-los. Com a individualização das relações humanas na universidade, como Silva (2015b) também percebe, não raramente a dinâmica da cooperação-retribuição tem, em certo sentido, ficado aquém do ideal para se ter um trabalho

vigoroso e prazeroso e, muitas vezes, fica sob o encargo do chefe de departamento, do coordenador da pós-graduação etc., gerenciar os conflitos.

Ademais, no desempenho de funções opostas, isto é, professor e coordenador, não é raro o profissional ter certa crise de sentido no desempenho desses papéis, como Claudia desabafou:

Se tem o lado professor e o lado coordenador [risos]. O lado professor sabe que tem que produzir produtos de qualidade, né? (...) e o lado do coordenador que é o compromisso de que os professores façam isto, de que a gente consiga isto no grupo, então, é um pouco esta questão. (...) Se tem, então, o compromisso de orientar os professores sobre o que está acontecendo, qual é o discurso da CAPES, qual é o de Comitê de Área, o que o programa nosso tem que fazer para continuar como está e o que falta fazer. Então, é este exercício estressante de se colocar nesta posição e cobrar dos colegas. [P. Mesmo tendo uma postura crítica]. E: É claro, porque a postura crítica significa dizer: olha isto está errado, tá? É uma luta nossa, mas é uma luta que é a longo prazo, já a nota é a curto prazo, entendeu? Você tem que ser pragmática: assim precisamos disto neste momento, tá? Não é possível no programa uma situação como essa: o professor que não tem produção. O que a gente faz nesta situação: a gente vai descredenciar o colega, a gente vai pedir para ele produzir ou a gente vai transformar ele em colaborador? Talvez a saída seja colocar ele em colaborador porque você não perde nada na UNESP - na carreira dele - e dá um tempo para ele se organizar, né? E dá um tempo para ele voltar a ser permanente, né? Então, o trabalho é este jogo político na relação com os colegas, é esta preocupação nossa de não prejudicar ninguém, porque hoje quem não está na pós-graduação não tem uma série de benefícios. Por outro lado, se o programa abaixa nota prejudica todo mundo por conta de recursos, né? Você não consegue recursos para ir aos eventos, você não consegue concorrer a editais, então, pensando na carreira dos colegas, você não quer prejudicar ninguém, né? É difícil este jogo, é estressante, para mim é o que é terrível (CLAUDIA, 2014).

No paradoxo a qual Claudia se envolveu - no cumprimento de papéis com racionalidade opostas, verifica-se certa cisão do ego, pois ora sente-se na iminência de requerer dos pares o cumprimento das normas, ora sente-se que elas são injustas e demasiado nocivas à coletividade. Tais papéis tem ocasionado certa crise de sentido em decorrência do debate que se põe entre sua condição humana (percepção da realidade, valores e princípios) e o pragmatismo que o cargo exige. O fato da avaliação ser externa conduz os coordenadores de pós-graduação a uma situação de angústia pelo rebaixamento do conceito CAPES e, como consequência, a perda de financiamentos aos estudantes e aos professores (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Por outro lado, o prazer pelo sucesso, reconhecimento e prestígio, também, aquilatam nessa situação, evidenciando o desejo pelo programa de pós-graduação ser bem avaliação e quiçá ter o conceito elevado no processo de regulação da CAPES. Desse modo, vê-se que dinâmica prazer e angústia é a base desse envolvimento psíquico com o trabalho (PAGÈS, et al., 1990). Nesse embate, a docente precisa equilibrar psicologicamente o conflito entre o desempenho de papéis com racionalidades opostas para evitar a

descompensação – dimensão que será analisada na retomada desse discurso na seção 7 com maior vagar.

Para além da ênfase no potencial não prazeroso do ofício administrativo, a dinâmica envolta é mais complexa que o binômio prazer e sofrimento. O prazer não está eliminado desse ofício, pois há alguns (poucos) docentes que se identificam com o trabalho administrativo e possibilidades de prazeres autênticos e fetichizados estão presentes. Anteriormente, vimos que o pacto narcísico se estabelece no desempenho de funções administrativas de destaque no universo acadêmico, pois elas permitem a progressão na carreira e a posse de um poder político na instituição. Ademais, a identificação com esse fazer ocorre, também, porque ele dá a possibilidade para o professor cooperar para o bom andamento da instituição, tendo, dessa forma, importante sentido social envolvido, ainda que gere grande carga de trabalho:

Já fui de quase todas as comissões que tem aqui. Já fui do conselho de curso; já fui chefe de departamento; fui coordenadora da pós-graduação [supressão dos outros cargos e comissões]. (...) Aí, normalmente, a gente faz o nosso bate e volta: sai daqui às 5h da manhã para chegar na reunião em São Paulo, e sai na hora que reunião acaba, tem vezes que chego aqui às 21h, 22h. É puxado! Essa comissão está me tomando bastante tempo, mas antes eu trabalhava muito mais do que isso. [P: Essas atividades demandam um grande empenho seu, mas você sente prazer com elas?] E: Depende. Essa comissão [nome subtraído] é uma das mais temidas da UNESP (...), mas a reunião em si era uma das melhores que eu participava, era das mais agradáveis, porque o grupo de pessoas era muito interessante. (...) Nessa comissão que eu estou agora, é uma comissão que me dá prazer, porque tem um caráter muito acadêmico. Eu gosto mais das comissões que são voltadas mais para as questões academia do que para as políticas. Eu vou para uma política agora. (...) Isso acho legal. E as condições para a participação dessas comissões estavam muito boas. A gente estava vendo um esforço da universidade para melhorar (GABRIELA, 2016).

A entrevistada já atuou na maioria das funções administrativas de sua unidade e participou de várias comissões dos órgãos centrais da UNESP cujos nomes foram subtraídos. O perfil do profissional determina a maior ou menor identificação com certa atividade e Gabriela apresenta grande envolvimento com esse tipo de trabalho. Aquilata a sua identificação, a existência de um sentido ético-político, pois nesses espaços ela sente-se participe do processo de construção dos rumos da universidade, cooperando para a melhoria da instituição. O potencial prazeroso e gerador de sentido no fazer administrativo não está eximido e, inclusive, estabelece relações dialéticas e contraditórias com o sofrimento de tipo criativo e patogênico. Tal fato pode ser percebido por meio do relato de Claudia. Anteriormente, a docente expressou descontentamento com o trabalho na coordenação da pós-graduação por lhe gerar sobrecarga, pressões e crise de sentido pela duplicidade de papéis. No

entanto, a possibilidade de conhecer e atuar na definição dos rumos da pós-graduação e da educação superior brasileira tem inscrito em si importante dimensão ético-política:

Você quer se livrar de um monte de coisa, mas tem muita coisa que é importante para você, né? Assim, você não faz por obrigação, às vezes, a obrigação é porque é muita coisa: aff tem agora que fazer isto. Mas são coisas que eu gosto de fazer. Então, assim, o que eu não gosto é cuidar de papel, de dinheiro. Mas estas coisas da pós-graduação, eu acho que mudei muito porque eu aprendi muito com isto, né? Eu passei a olhar para o Brasil diferente, é um outro lugar porque você vê um monte de coisas de acontecendo: como se pensa em ciência assim, né, olha o que estão fazendo com a gente [risos]. Você vê este movimento de cima para baixo, eu descobri isto na coordenação da pós-graduação, entendeu? Então, isto para mim foi muito importante, pois me dá uma visão do meu trabalho que acho que é privilegiada, entendeu, neste sentido. E aí, saindo da coordenação acho que não vou querer sair desta política, né, porque ela é que dá andamento para tudo o que a gente faz, e, eu quero participar, né? No sentido de poder buscar caminhos. Então, você vê, as vezes, que os colegas que foram coordenadores continuam na ativa: respondendo aos e-mails, dando opinião, indo aos eventos - a gente pede quem pode ir aos eventos representar e eles vão. Sabe você vê que esta experiência faz a gente ver a universidade com outros olhos, nem melhor nem pior, mas você entende um pouco o funcionamento, e, entende que é uma construção, né? E quer participar desta construção por mais difícil que seja, né? Eles querem saber o que o Demerval está falando? O que aconteceu na reunião? Você vê que os colegas estão preocupados com isto, porque, é uma questão que eles sabem que envolvem todo o processo da pós. Que não é simplesmente ir dá aula e orientar trabalho, que tem uma política por trás que está definindo isto tudo (CLAUDIA, 2014).

O trabalho administrativo permite a extração de fonte de prazer e sentido. Impulsionadas pelo sofrimento criativo tem-se a inscrição da subjetividade e da inteligência astuciosa, no sentido de lutar por rearranjos ao *status quo* (DEJOURS, 2011a; 2011b), aqui referentes à atuação política na construção de novos rumos para a universidade e ciência brasileira. A resistência coletiva ao arbítrio das transformações produtivas no papel e nas práticas universitárias, embora conduzam a lentas transformações, é importante momento de reflexão, de evitação de retrocessos e de articulações para reformas nessas práticas, como a qualificação de livros pela CAPES na área das ciências humanas.

O sofrimento e o prazer se desenvolvem em uma relação dialética e contraditória no ofício do magistério superior. Se o trabalho burocrático e administrativo é para muitos docentes desinteressantes, geradores de sobrecarga de trabalho e limitadores de maior dedicação à ofícios mais prazerosos, por outro lado, tal ofício não é só agruras, uma vez que existem docentes que se identificam com ele. Isto, pois estas atividades permitem a possibilidade não só do profissional galgar poder e prestígio na universidade (prazer fetichizado), mas enfrentar as condições adversas do trabalho, mobilizando suas disposições afetivas e intelectuais para atuar na construção de novos rumos para a universidade. A dialeticidade e a contradição igualmente se faz presente no desempenho de atividades que se voltam mais detidamente à construção e à transmissão do conhecimento científico. É o fecho

deste movimento dialético e contraditório no par sofrimento e prazer, perpassando nos limites e potencialidades de construção de sentido, que será nosso objetivo no próximo item.

6.3.7 A síntese da psicodinâmica do ofício docente: o interjogo dialético e contraditório no par sofrimento-prazer e sua relação com as reduzidas e irreduzíveis possibilidades de construção de sentido no trabalho

Com esse item buscamos realizar uma síntese do movimento dialético e contraditório existente na psicodinâmica do prazer e sofrimento, articulada à compreensão de que as possibilidades de construção de sentido no trabalho subjazem as suas limitações, surgindo-a igualmente sob a trama do contraditório.

A dialeticidade e a contradição do sofrimento e prazer afluem-se nos múltiplos fazeres do magistério superior. Nos ofícios considerados pouco afeitos ao prazer, como as funções administrativas e burocráticas, não se ausenta de possibilidades sublimatórias pela via do reconhecimento, da mobilização da subjetividade, da engenhosidade e da dimensão ético-política que se realiza na interface com o sofrimento patogênico decorrente das adversidades e com o criativo que intenciona vencê-las. Já nos fazeres relacionados à construção e à transmissão do conhecimento científico, as possibilidades sublimatórias e dotadas de sentido são mais pujantes pela dimensão intelectual e criativa, pelo reconhecimento e pela dimensão formativa que promove a consecução do sentido ético-político. A inscrição da subjetividade no trabalho, a canalização de energias pulsionais, a mobilização da engenhosidade e a conquista do reconhecimento autêntico e fraudado estão afluídos nestes fazeres. A problemática da manipulação da subjetividade, pela via de um pacto narcísico estabelecido entre o indivíduo e a instituição, participa da relação sofrimento e prazer. Suscita-se à busca por um prazer de tipo agressivo, o qual atribuímos ser fetichizado por cooperar para a expropriação do professor. O sofrimento patogênico decorrente das demandas multiformes de trabalho e da sobrecarga é burilado pela identificação com certo ideal de excelência acadêmico que, longe de traduzir-se necessariamente em ganho de qualidade e de relevância social ao trabalho, realiza certa introjeção dos valores e normas do sistema universitário que aumenta a pressão sobre o docente, podendo conduzir a relativa fragilização de sentido laboral e ao sofrimento. Neste sentido, não só o sofrimento limita, em certo sentido, o prazer no trabalho, mas eles coexistem conjuntamente e de forma conflitiva no trabalho.

As pressões avaliativas e a sobrecarga de trabalho, por mais que limitem o prazer e o sentido do trabalho docente, em última instância são inalienáveis ao seu ofício. As prescrições institucionais e as adversidades que daí decorrem não inviabilizam a possibilidade do professor formar as gerações de estudantes, perpetuando o papel transformador do conhecimento – como o entrevistado narrou:

Certo. Eu trabalho pela mesma razão que eu percebi, mesmo sem saber que eu fiz, quando eu virei professor, porque as pessoas são mortais, porque a gente morre. Você não entendeu, né?! [P: Por que você quer deixar algo para...] E: Todo mundo 'tem que'. Não é que eu quero. Na verdade, eu quero pouca coisa hoje em dia, mas eu acho que a gente 'tem que'. Essa coisa que nos consome muito tempo que é a formação dos outros é, provavelmente, do modo que eu me entendo, a nossa maior contribuição. Maior do que todas as outras. Maior do que o livro que se escreveu, maior do que o artigo que publicou. É a mais importante. Esse nosso métier é uma corrida de bastão, você precisa passar o bastão. Você precisa ter aquilo que consiga para continuar correndo com o bastão. Eu acredito no papel transformador do conhecimento para a sociedade, para se ter uma sociedade mais justa, para se ter um entendimento melhor sobre as coisas, para aumentar esperança no mundo, todos esses objetivos que são, no fundo, de natureza filosófica e coletiva, porque as pessoas morrem e é por isso que precisa ensinar e formar outros. No fundo, tudo que a gente faz é para formar outros, seja o Congresso, seja o artigo, está tudo ligado... Dar aula, orientação, está tudo ligado. É tudo parte de uma coisa só. Realmente é. Independentemente, aí, se pressionam, se não pressionam, se é um exercício livre e filosófico desse fazer ou se ele é contabilizado e mecanicizado (eu acho que piora), mas ainda assim faz parte de uma atividade humana que eu respeito e na qual eu acredito (MARIO, 2014).

O papel transformador que o magistério superior propicia a quem o desempenha subjaz a todas limitações na ação do professor (prescrições, sobrecarga, pressões etc.). O trabalho objetivado na construção de um mundo melhor e mais justo é prazeroso ao professor, uma vez que ele mobiliza um engajamento afetivo, desejos e a inteligência em um fazer socialmente reconhecido como válido, como mostra Dejours (2011a) no plano da sublimação. Na acepção marxiana de Lukács (2010), por sua vez, estamos próximo de um agir emancipatório porque, ainda que limitado por uma teleologia heterônoma ele ao ser movido por uma dimensão ética, consegue, na essência, dar vazão à dimensão humana e humanizadora por meio do trabalho.

A dimensão ético-política existente nas múltiplas configurações do magistério superior, anteriormente analisadas, no trabalho de construção e transmissão do conhecimento científico e no engajamento prático e político por melhorias no funcionamento da universidade está na base desse prazer e sentido no trabalho reduzido e irreduzível pelos constrangimentos institucionais. A dimensão humana do docente aflora nesse trabalho, levando o emergir de uma pulsão em um projeto de vida que se objetiva no trabalho. Aqui, representamos esse movimento da pulsão não apreendido materialmente como sendo para a entrevistada o amor e a fé:

[P: Qual é o sentido que você pensa no teu trabalho?] E: Eu vou parafrasear o “Triste fim de Policarpo Quaresma” [risos], o “Dom Casmurro” [risos], “é deixar uma herança para o futuro” [risos]. Que me move todos os dias? Eu acho que o que me move é acordar todos os dias de mau humor - sempre acordo de mau humor tá? - depois de 2 horas acordada que eu começo a melhorar, depois de 2 xícaras de café. Eu acho que é o amor mesmo, assim, não amor, é que eu adoro a vida, entendeu? Adoro viver e eu acho que a gente está nesse mundo para fazer alguma coisa por mim, pelo outro, não sei eu acho que é o amor à minha existência. Acho que não é só querer ser feliz, eu me sinto feliz, me sinto triste algumas vezes, o que é normal né. Mas é assim, eu, acho que é amor e fé. Fé no sentido de que a gente vai ser melhor e amor porque eu estou aqui para fazer alguma coisa, para ajudar essa menina [filha dela] com essa conta de matemática, eu vou, sabe assim. Eu acho que tem a ver com a minha formação católica mesmo, que é uma formação ou não, mas vou acreditar no amor no sentido mais amplo, assim, amor no sentido com A maiúsculo, né? Às vezes eu estou parada sem fazer nada, assistindo na televisão alguma coisa inútil e eu falo: “gente, que eu estou fazendo aqui parada, ah não”, deixa eu ver lá [risos], sabe assim? [risos]. Uma vez há um tempo atrás eu falava que existe um leão dentro de mim que me move a fazer as coisas, entendeu? Eu acho que é isso, e esse leão acho que tem o nome de amor e fé. Mesmo assim, acho que hoje depois de 10-15 anos eu consigo dar nome a esse leão e que me move, eu não consigo ficar parada, eu me sinto uma formiguinha [no sentido de agitada] [P: E você transfere isto para a questão do trabalho?] E: É porque para mim uma coisa não se dissocia da outra. Eu acho que não dá para pensar a vida, a minha vida sem o meu trabalho, minha família e meus amigos. Sabe, assim, acho que é o conjunto das coisas, a minha vida é constituída pela família e pelo trabalho. Então, eu tenho essa vontade de fazer coisas em todos os sentidos, no sentido unido, quer dizer eu sou mãe, mulher, professora - educadora 100% - em todos os momentos da minha vida (PAULA, 2014).

O amor e a fé são as categorias referidas que supostamente impulsionam o agir e a humanização da entrevistada. A fé é evocada no sentido de acreditar na existência de um ser superior que ao nos transformar lega a nós a necessidade de contribuir para o bem-estar não apenas de si, mas do outro e da sociedade. O amor é o instrumento da fé. Isto no sentido de ser a potência ou, em outros termos, a pulsão que a conduz a agir no âmbito privado em busca do bem-estar de sua família e amigos e no âmbito laboral no bem-estar dos seus estudantes – contribuindo pela via formativa para uma sociedade mais justa e igualitária, como em relato anterior quando expressou que sua atuação nos projetos de extensão é o de encontrar fissuras no sistema de desigualdade social e escolar – reafirmando sua origem familiar humilde e a identificação com os estudos foucaultianos. O sentido social, aglutinado em seu fazer que na essência é inalienável, é atravessado pelos processos de sedução institucional, o qual a Psicodinâmica do Trabalho nos instrumentaliza a analisar – conforme faremos com maior vagar na seção 7 a fusão do ideário institucional na imagem criada projetivamente de si, atento ao pacto narcísico que, entre outras coisas, ressalta o sentimento de onipotência de si, a que Mario atribuiu a finalidade de seu trabalho no fato de que “as pessoas são mortais” e o “nosso *métier* é uma corrida de bastão” e Paula ao brincar com o jargão “deixar uma herança para o futuro”, mas que compreendemos traduzir-se em uma dimensão intrapsíquica desejan-

de se perpetuar na história seja por meio de suas produções textuais ou por meio da contribuição dada aos outros por intermédio de seu trabalho formativo.

A dialeticidade e a contradição existente no par sofrimento e prazer no ofício do professor universitário não subjazem apenas pela coexistência entre as adversidades do universo laboral e as potencialidades sublimatórias e geradoras de sentido do fazer, as quais são reduzidas e irreduzíveis pelas prescrições e injunções institucionais do universo acadêmico. Esse movimento dialético e contraditório advém, ainda, pelas dificuldades e sofrimentos inerentes à toda atividade, inclusive as potencialmente prazerosas, como advém pela possibilidade de se extrair prazer e sentido entre aquelas atividades que a princípio estariam menos afeitas a essa possibilidade sublimatória. Este último caso foi analisado a pouco no trabalho burocrático e administrativo. Isto porque, ainda que considerado por muitos como desinteressante e não prazeroso, ele fornece a possibilidade de o profissional obter prazer e sentido no fazer por intermédio de um sofrimento criativo. Já no primeiro caso ele subjaz pela dificuldade inerente ao fazer ordinário do professor, inclusive, entre aqueles ofícios que são potencialmente prazerosos. Em relato anterior, Mario referiu-se ao fazer envolto na pesquisa como solitário, duro e difícil para se materializar o pensamento na escrita, mas é um trabalho gostoso de se desenvolver. Outros docentes, por sua vez, questionaram certas atividades existentes em ofícios prazerosos, como ocorre com a dimensão avaliativa existente no ensino. Na narrativa que segue nota-se a contestação da professora em desenvolver essa dimensão do ensino:

Então, assim, o que eu mais gosto é de dar aula, assim, tipo junto com a pesquisa (...) O que eu não gosto: de dar prova, eu acho que nem devia existir prova, eu sou contra prova, eu só dou prova porque me obrigam [risos] e sempre que eu posso eu não dou prova, eu dou outro tipo de trabalho porque eu acho que prova não avalia, é [pausa] eu dou seminário, eu dou trabalho escrito, enfim a prova é a última instância e vale, assim, um terço das outras coisas, das outras atividades relacionadas ao trabalho docente (PAULA, 2014).

Atividades prazerosas, como o ensino, possuem certas dimensões que os professores não gostam de realizar, aqui exemplificadas pela avaliação. O descontentamento da entrevistada com provas é explicado, em certa medida, pela influência das leituras foucaultianas, conforme já referenciamos. Nesse sentido, existem dimensões não prazerosas inscritas em atividades prazerosas, algo igualmente apreendido no relato a seguir em que a professora descreveu a sobrecarga decorrente pelo fato de pedagogicamente crer ser importante oferecer várias possibilidades de avaliação aos alunos, mas isto tem lhe gerado

grande acúmulo de trabalho nas correções, inclusive se questionando quanto a objetividade de seus critérios avaliativos no decurso das correções:

Na graduação a gente tem por turma mais de 60 alunos, né, cujas avaliações são sempre mais extensas e tudo o mais. Então, há períodos em que eu também fico o dia inteiro corrigindo prova até porque não consigo dar uma única avaliação. Nesses 30 anos não aprendi isso, né [risos], não consigo dar uma única avaliação, até porque lá na [universidade particular que estudou] eu tive uma formação pedagógica muito sólida e que foi fundamental, né. Eu fui formada professora, eu acho que isso é uma coisa muito importante também que eu tenho que destacar. (...) Uma das coisas que vem de lá é que se eu não fizer me sinto com peso, uma culpa cristã [risos] muito grande, é dar várias avaliações. Quer dizer, o aluno merece ser avaliado em diferentes momentos, merece ser avaliado de diferentes maneiras. (...) Se eu dou uma prova, dou um seminário ou uma discussão de texto para que ele seja avaliado de diferentes maneiras, enfim, em diferentes momentos. Mas isso em termos de trabalho também acaba ficando uma coisa complicada, porque aí quando chega final de semestre [risos] como eu sempre estou lidando com pelo menos 3 avaliações e, se multiplicar pelas classes que a gente dá aula, aí fica muito. (...) Por isso eu falei que às vezes as 40 horas não são suficientes, né. (...) Então, só pra dizer assim, não tem nada que me desgoste em si, né. É lógico que não sou nenhuma pessoa que acha que nada faz sofrer. Sim, muita coisa faz sofrer, por exemplo, corrigir esses 60 trabalhos vezes 4 turmas [risos] normalmente me cansa. Eu começo muito entusiasmada porque eu quero ver o resultado daquele trabalho e tudo, mas aos poucos aquilo vai obviamente me cansando e você ainda vê que tem mais quarenta, mais quarenta, mais quarenta... Então, eu preciso me concentrar muito para começar e acabar aquilo, sabe? (...) E eu fico com pena até porque, com pena assim, porque a gente também não pode prejudicar o aluno cujo trabalho vai ser o de número 47 [risos], aquele que vai vir depois dos outros 46 que você já leu naquele dia, né [risos]. Então, isso também me causa angústia, quer dizer, num determinado momento eu penso será que eu estou afrouxando a mão ou pesando a mão porque simplesmente estou cansada, né. (...) Mas dentro desse panorama todo que eu estou te dizendo, essa atividade pra mim, é umas das atividades que mais causa angústia, com certeza, entendeu (SUELI, 2014).

O sofrimento e o prazer estabelecem múltiplas relações dialéticas e contraditórias entre si. Uma atividade que a docente sente prazer e sentido em realizá-la, inclusive em decorrência de uma ressonância simbólica existente nesse fazer, cujo engajamento advém de uma herança afetiva obtida na sua formação inicial (DEJOURS, 2011b) por ter se formado professora. Nessa situação, o trabalho obtém o benefício dessa força psíquica que se reatualiza em inteligência astuciosa, mas que não exime da dureza das correções lhe causarem certo tipo de sofrimento face a sobrecarga e a angústia em manter a objetividade e justiça no processo avaliativo. Mas, identificado com a docência, ainda que esse ofício não esteja desprovido de sofrimento (nesse caso o criativo), ao término da atividade a carga psíquica destinada ao fazer encontra-se dotada de sentido.

Frente à discussão desenvolvida na seção concluímos que as relações entre sofrimento e prazer nas atividades do magistério superior se apresentam sob um primeiro prisma de forma dicotômica. O ensino, a pesquisa-produção acadêmica, a orientação e a extensão são considerados pelos professores da UNESP como fazeres que possuem melhores condições para propiciar ao docente vivências prazerosas. As dimensões intelectuais, criativas e

formativas permitem à canalização de energias pulsionais no trabalho, a mobilização de uma inteligência astuciosa, a obtenção de reconhecimento e a construção de um sentido ético-político em suas tarefas. Por sua vez, os fazeres burocráticos e administrativos têm maiores possibilidades de gerar vivências desprazerosas no trabalho, sendo considerados pelos professores como atividades desinteressantes, geradoras de sobrecarga e dotadas de pouco envolvimento intelectual, especialmente no caso do fazer burocrático. O caráter não prazeroso destas atividades, acrescido da forja pela instituição de uma atitude individualista que manipula o narcisismo do professor, coopera para que se verifique, entre muitos docentes, pouco envolvimento com o trabalho em prol da coletividade.

Porém, por detrás da aparente dicotomia entre fazeres potencialmente geradores de prazer *versus* de desprazer, desvela-se complexo interjogo dialético e contraditório. Práticas de manipulação da subjetividade e as pressões avaliativas por elevada produtividade acadêmica na universidade têm ocasionado uma série de dificuldades para a plena efetivação do prazer no trabalho, suscitando a convivência recíproca com sofrimento patológico e com prazer narcísico e fetichizado. A elevada demanda de trabalho conduz a ampliação da jornada, de forma que tem interferido no âmbito familiar do professor, nas possibilidades de lazer e tem suscitado crises e sentimentos de inconcretude profissional que acompanham a rotina de trabalho, limitando as possibilidades de canalizar energias pulsionais no fazer docente e dificultando as possibilidades de construção de sentido ético-político no trabalho. Por sua vez, as atividades administrativas e burocráticas sofrem prejuízos com este modelo de produtividade que atinge os docentes. No entanto, ainda que desinteressantes, elas não são eximidas de potenciais sublimatórios, pois há casos de professores que são mobilizados por um sofrimento criativo e, a partir disso, agem mediante ação da inteligência astuciosa, visando desenvolver rearranjos benéficos na superação das causas de sofrimento no trabalho. Daí se extrai sentido social e prazer neste fazer.

Ao aprofundar a Psicodinâmica do Trabalho na universidade, verifica-se o movimento dialético e contraditório no par sofrimento e prazer. Prazer autêntico e sentido no trabalho são limitados pelos constrangimentos institucionais, de modo a conviver não só com prazeres menos nobres (fetichizado), como com sofrimentos criativos e patológicos. Tal situação reafirma que dificuldades e sofrimentos são inerentes a toda atividade, inclusive as potencialmente prazerosas, como também possibilidades sublimatórias jamais estão eximidas de aflorar, inclusive nos fazeres que a princípio estariam menos afeitas a essa possibilidade. Frente a esta realidade, concluímos que neste jogo intrincado do par antitético prazer-

sofrimento, fica em aberto várias possibilidades para as subjetividades docentes que se situam tanto entre o sofrimento patogênico e o sofrimento criativo, quanto entre o prazer autêntico e o prazer narcísico e fetichizado.

7. ADESÃO E ESTRANHAMENTO EM RELAÇÃO À SOCIABILIDADE PRODUTIVA

A universidade, como uma instituição social, aos moldes do que ocorre no universo organizacional como um todo, está envolta a um processo de controle do trabalho e de manipulação da subjetividade do professor com a finalidade de galgar uma suposta “eficiência” e “eficácia” (predominantemente financeira e mensurável) da instituição universitária, por meio do sacrifício de seus profissionais. A origem da exploração está na desumanização do corpo de profissionais que lá atuam ao tornarem-se meros recursos humanos. Como recursos organizacionais os trabalhadores sofrem um processo de racionalização, conforme vimos em seções anteriores, que tem implicado em uma série de adversidades, como o favorecimento da intensificação e a precarização das condições de trabalho. Capitaneia, desse modo, modelo de expansão universitária desatrelado ao real aumento no percentil dos trabalhadores da educação, como também introduz técnicas de gestão que fragilizam as formas de contratação na universidade, como o condicionamento do regime de trabalho do professor a desempenhos profissionais regulados pela CPA, dentre outras ações. Como recursos humanos, os professores estão, ainda, envoltos em práticas institucionais que objetivam manipular sua subjetividade, a fim de garantir sua adesão a determinadas normas, discursos, valores e ritmo de trabalho que bem condizem com a sociabilidade produtiva que se aflorou nas últimas décadas em meio a ascensão do capitalismo acadêmico.

A análise que se desenvolverá na seção terá como aporte as contribuições da Psicossociologia do Trabalho, marcadamente por meio de Aubert e Gaulejac (1991), Gaulejac (2007), Pagès e colaboradores (1990), desenvolvendo os conceitos de *attachment* (liame indivíduo-organização), pacto narcísico, sistema de mediações, quantofrenia, dentre outros. Estes instrumentais serão acrescidos de uma discussão a respeito dos mecanismos e das estratégias defensivas formuladas por Dejours (2013; 2011a) e Dejours e Abdoucheli (2011). Estes se, por um lado, nos permite a compreensão de como a condição de normalidade se sobressai ao adoecimento, por outro lado o esmaecimento das causas de sofrimento conduz a perpetuação de tal exploração, podendo o professor adentrar no âmbito da alienação ao cooperar para a pertença de uma condição que lhe expropria. De frente disso, o profissional pode vir a estranhar sua condição alienada, podendo mobilizar formas de resistência ainda que circunscritas a determinadas ações micropolíticas. Por fim, as contribuições de estudiosos da

Educação Superior (BERNARDO, 2014; MANCEBO, 2007; SILVA, 2013a; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010) nos auxiliarão a compreender o funcionamento da referida dominação e seus desdobramentos no caso específico dos professores universitários. Nesse percurso investigativo, algumas reiteraões de discussões já iniciadas na seção anterior serão inevitáveis, face ao estreito inter-relacionamento do prazer, do sofrimento e do sentido do trabalho do professor com o referido sistema de manipulação da subjetividade. Inclusive, alguns relatos e discussões serão resgatados, ora para dar ênfase a outras dimensões, ora para auxiliar no encadeamento das ideias. Tal dificuldade advém infelizmente pela escrita acadêmica ter suas limitações nas inter-relações de ideias. Antes ela funcionasse como uma orquestra, em que os instrumentos em conjunto fazem a sinfonia em sua totalidade.

Na primeira subseção, analisaremos o processo de manipulação da subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP, extraindo o papel desempenhado pelo poder psíquico-organizacional e suas múltiplas mediações: políticas, econômicas, ideológicas e psicológicas, ressaltando seus inter-relacionamentos e algumas consequências para a vida pessoal e profissional dos professores. A ideia a ser desenvolvida aqui está na apresentação da universidade como parte de um sistema de poder que atua no processo de sedução do professor com objetivo de construir nele a naturalização e identificação com as normas institucionais e com fraudado ideário de excelência acadêmica, resvalando nas múltiplas dimensões do fazer acadêmico e, em especial, na pesquisa e produção acadêmica. Complementando-a, na outra subseção, o objetivo está em compreender o funcionamento dos procedimentos defensivos arrolados pelo professor como forma de evitar a descompensação psíquica (preservando seu bem-estar) e, ao mesmo tempo, evitar a irrupção das contradições que poderiam conduzir ao questionamento da sedução institucional que está por detrás do atual projeto de universidade, o qual promove uma sociabilidade produtiva. Por fim, a ênfase recairá, ainda, nas possibilidades do docente aderir e estranhar sua condição alienada, assim como nas estratégias defensivas desenvolvidas pelos professores no trabalho.

7.1 As tessituras da manipulação da subjetividade docente

A instituição universitária, dotada de suas regras, valores, sistemas de avaliação, mecanismos de progressão de carreira e de distribuição de recursos financeiros, desenvolve um instrumento de poder que a Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991;

PAGÈS, et al., 1990) nos permite compreendê-lo como um sistema sócio-mental (PAGÈS, et al., 1990) ou psíquico organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1991). Tais conceitos ressaltados algumas especificidades, voltam-se à análise de um sistema de ligação entre o aparelho psíquico do profissional e as estruturas de funcionamento da instituição, a qual reportaremos no subtítulo intitulado contemplar as mediações econômicas, políticas e ideológicas.

No decurso desta seção veremos que a base de tais sistemas está na correspondência criada entre as estruturas sociais, as estruturas psicológicas e os sistemas defensivos do trabalhador. Cria-se um estreito vínculo (*attachment*) entre o professor e a imagem da instituição, a partir do qual “não pode ou às vezes não quer se desfazer” (AUBERT; GAULEJAC, 1991, p. 239). O vínculo institucional configura-se em um imaginário do que apresenta ser a universidade e a carreira acadêmica, tendo ele conseguido seduzir o professor a cooperar com os ideais propostos pela instituição universitária por serem imbuídos de uma ideia de onipotência e excelência.

Pagès et al. (1990), ao construírem uma abordagem de poder pluridimensional, se apropria de uma série de conceitos. Do campo marxista utilizam o conceito de alienação econômica, dos estudos foucaultianos a dimensão política do poder e da vertente digamos “mais sociológica” de Freud (com as obras *Psicologia coletiva e análise do ego*; *Totem e Tabu*; e *O mal-estar na civilização*) a dimensão do poder no nível psicológico, envolvendo os mecanismos de projeção, introjeção e identificação, assim como os sistemas inconscientes de defesa coletiva, caso que vem a culminar na construção de uma “alienação psicológica”. De posse da contribuição destas múltiplas perspectivas, os autores constroem a definição do poder como um sistema sócio-mental, argumentando que o inter-relacionamento das dimensões políticas, ideológicas, econômicas e psicológicas engendram processos de manipulação da subjetividade dos trabalhadores e limitam as contradições. Nesse sentido, primeiramente desvelaremos a correspondência destas mediações na consecução do *attachment*, para depois aprofundar no desvelamento da tessitura de sedução por meio do prazer e angústia.

7.1.1 A universidade como sistemas de mediações na conformação da sedução institucional

A Psicossociologia do Trabalho tem nos auxiliado a compreender o funcionamento das teias de manipulação da subjetividade através do inter-relacionamento de mediações políticas, ideológicas, econômicas e psicológicas por meio do qual as contradições advindas do universo institucional (ritmo elevado de trabalho, dureza das regras, política agressiva da instituição etc.) são, em certa medida, destituídas de sua conformação social para se apresentarem sob a falsa acepção de problemas de ordem psicológica do indivíduo. Sistema refratário das contradições que permite a construção de estreito vínculo afetivo e psicológico com o trabalho:

Talvez, ainda mais importante que as mediações internas a cada instância sejam as mediações entre as instâncias. A possibilidade de ter iniciativas no trabalho faz aceitar a sua dureza. Da mesma forma a adesão aos "grandes princípios" faz aceitar a ideologia da empresa. E mais, o prazer que se tem pelo trabalho, do qual se aprende a não abdicar. Inversamente, o salário, as alegrias do poder que cada um à sua maneira desfruta, de uma forma ou de outra, a seu nível, amenizam as dúvidas, os escrúpulos morais que possam nascer; fazem com que se suportem os conflitos inerentes ao sistema psicológico, a angústia permanente, o vazio interior, a pobreza da vida particular e das relações sociais. Trata-se de uma organização sistêmica em que os diversos tipos de mediação se relacionam mutuamente, vêm tampar os buracos sufocando as contradições nascentes. Porque sua lógica é comum, trata-se de um sistema coerente, orientado para a subordinação, para o enquadramento do indivíduo no seio de uma ordem global econômica-política-ideológica-psicológica definida centralizadamente (PAGÈS et al., 1990, p. 29).

No universo acadêmico, Silva (2013a; 2013b), em suas análises, estabeleceu uma série de interlocuções entre os conceitos da Psicossociologia do Trabalho e a realidade do acadêmico brasileiro. Nosso estudo está na esteira desse processo em que compreendemos que esse sistema de poder se constrói no inter-relacionamento das referidas mediações, assumindo a finalidade de deslocar as contradições face o projeto e as políticas adotadas pela universidade para a dimensão psicológica do profissional, permanecendo latente e inconsciente. Neste sentido, este sistema de poder se não se impede por completo, pelo menos dificulta a irrupção das contradições, favorecendo a adesão dos professores a determinado projeto de universidade, ideal de trabalho e perfil profissional.

Tendo por base estas relações, o foco deste item está em examinar as teias de poder existentes na manipulação da subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP, a fim

de extrair o papel desempenhado pelas mediações políticas, econômicas, ideológicas e psicológicas e suas consequências para o professor.

As normas e o sistema de avaliação institucional e do trabalho são duas importantes mediações em nível político e ideológico que estão inter-relacionadas. Elas se apresentam pela substituição de um modelo disciplinar característico do fordismo-taylorismo e surgem sob a aparência de um modelo menos repressivo e mais sedutor. O deslocamento desta forma de atuação, comandada pelo atual paradigma gerencial, propicia que se passe, conforme Gaulejac (2007), “do controle dos corpos à mobilização do desejo” (p. 109), “do emprego do tempo regulamentado para o investimento ilimitado de si mesmo” (p. 110) e da “submissão a uma ordem ao engajamento em um projeto” (p. 113). Cria-se um novo nexos psicofísico cuja base está na apropriação da energia psíquica como fonte de trabalho.

No sistema universitário brasileiro, o atual modelo de avaliação conduzido pela CAPES no que tange à regulação da pós-graduação brasileira, tem correspondência com os modelos avaliativos adotados pelas universidades, dentre elas a UNESP, sendo que sua base de sustentação está na concepção de distribuição de recursos adotado pelas agências de financiamento à pesquisa. A ciência hoje recebe financiamento seja por meio da indução de pesquisas empreendida por estas instituições, com destaque para o CNPq (KATO, 2013) ou por meio da avaliação do desempenho acadêmico das instituições e de seus atores. O paradigma utilitarista e a constante busca em medir e apontar índices da atividade humana, inscrevendo-a numa matematização do real (quantofrenia) é a cartilha que rege estes modelos de avaliação (GAULEJAC, 2007). Constrói-se, desse modo, sofisticada panóplia de mecanismos de regulação do trabalho centrado na comparação e hierarquização dos desempenhos dos atores e das instituições e, atrelado a isto, se tem uma série de normas e discursos que servem como base de sustentação ideológica ao modelo avaliativo existente.

O próprio caráter matemático dos instrumentos de avaliação faz esta mediação política e ideológica, favorecendo a adesão dos professores aos valores e às normas de produtividade existentes na instituição universitária. Isto, pois, o viés matemático do instrumento vende uma imagem de objetividade, neutralidade e segurança frente aos conflitos e jogos de poder (GAULEJAC, 2007). Nesta direção um entrevistado fez uma defesa desta neutralidade matemática do sistema de avaliação universitário, dando-lhe confiança frente ao arbitrário das relações humanas:

A forma que a CPA avalia, pode ter milhões de defeito, mas ela é matemática, então, evita o subjetivismo de eu ser amigo do chefe de departamento e ele me avaliar bem e o outro discordar

dele e ele avaliar mal. Evita a subjetividade, porque eu fiz 230 pontos numa planilha que tinha que fazer 70 pontos. Eu vou discordar da minha chefe sempre que eu quiser discordar. Ela não pode forjar os dados de uma planilha. A planilha tem defeitos, mas ela é matemática. Eu lanço ali o que comprovadamente eu tenho e o Excel pontua. Não sou eu quem estou inventando essa pontuação. Ela pode discordar de mim, mas ela não pode alterar isso (ROBERTO, 2015).

O viés matemático do instrumento avaliativo propicia ao entrevistado, ainda que apenas na aparência, a construção de uma sensação de segurança quanto ao arbitrário das relações de poder. Esta segurança configura-se em uma tergiversação ideológica em face da aparência de neutralidade e a objetividade do instrumento, permitindo ao ator envolvido legitimar para si o ideal proposto pela universidade e a sua adesão a ele. Já quanto ao viés ideológico do instrumento avaliativo:

A aplicação de uma modelagem matemática não fornece os meios para refletir sobre as origens e sobre as significações desses modelos. Os instrumentos que parecem ser os mais “objetivos”, como os quadros de organização, os balanços de atividades, os dados financeiros, induzem hábitos, esquemas mentais e comportamentos. Eles modelam a realidade conforme normas preestabelecidas, que se tornam quantidade de críticas de que é objeto por partes de agentes que sofrem seus efeitos. Eles permitem tornar públicos os resultados de cada um, de efetuar comparações, de produzir equivalências entre o trabalho de uns e de outros. Eles introduzem uma aparência de objetividade em um mundo de concorrência e de contradições. Tranquilizam uma vez que parecem limitar o arbitrário e a incerteza. (...) Dão o sentimento a cada assalariado de ser tratado como os outros. Os instrumentos de gestão não são contestados por não serem confiáveis, mas porque parecem colocar transparência onde reina o arbitrário, objetividade onde reina a contradição, segurança em um mundo instável e ameaçado. A existência das regras do jogo, consideradas como guias da ação de cada um, e medir os efeitos delas é tranquilizador (GAULEJAC, 2007, p. 101).

A neutralidade e objetividade destes instrumentos avaliativos são questionáveis por ocultarem os pressupostos, os valores e as intencionalidades inscritas nas normas e nos indicadores avaliativos. Modelam-se, dessa forma, os valores e comportamentos dos profissionais de acordo com os interesses das instâncias decisórias, ainda que possam estar relativamente dissociados da realidade do fazer docente e do sentido autêntico atribuído por eles. Neste sentido, a suposta neutralidade e a objetividade dos instrumentos avaliativos na universidade não defendem o profissional das perseguições e dos conflitos, ao contrário os ocultam e os reforçam por meio da exacerbação de uma constante competição por desempenhos profissionais. Esta situação emergiu de forma contraditória em outro relato de Roberto, evidenciando que, por mais que ele tenha ressaltado a positividade do instrumento avaliativo, vivência de forma inconsciente as consequências nefastas desta avaliação matemática na promoção de boicotes e perseguições no universo acadêmico:

Eu acho que não tem quem não se sinta pressionado a produzir mais. Isso tem. Aqui, na UNESP, como docente, a gente tem a avaliação. Então, a gente tem que fazer 70 pontos no ano e uma média de 70 pontos no triênio. Eu fiz 230 pontos e as pessoas falam que isso é loucura, porque se ele faz 230 a instituição vai julgar que 70 é pouco e vai querer mais e eu vou ter que trabalhar mais. E a pessoa começa a te sabotar. Eu acho que isso existe. É implícito, ninguém declara, mas eu acho que isso existe em situações como essa. Eu vou rejeitar o projeto, dizendo as coisas mais absurdas, porque se ele conseguir mais um financiamento da FAPESP, ela já tem uma tese, já tem um financiamento de pesquisa, já conseguiu verba para evento. Isso vai fazer ele pontuar muito. Então, por isto que normalmente a FAPESP não manda para colegas pares da mesma instituição, pelo menos eu imagino que não. Mas, no caso do PIBIC/CNPQ eu já recebi uns pareceres que eu falei 'gente, essa pessoa está boicotando o meu trabalho, porque não tem razão nenhuma dele dizer isso' e entrei com recurso e foi pior ainda. Esse tipo de situação eu acho que acontece, mas acontece em qualquer lugar que tenha dois seres humanos, já acontece (ROBERTO, 2015).

A dimensão dos conflitos no universo laboral será melhor examinada na próxima seção, mas conclui-se que o viés matemático dos instrumentos avaliativos assume a finalidade de transparecer uma falsa ideia de segurança e de proteção ao arbitrário, cooperando para seu aguçamento em decorrência das competições. Isto porque, o instrumento está acompanhado de ideias ideologicamente fraudadas de autossuperação, excelência profissional e sucesso, sendo elas indutoras de uma corrida sem fim: “o ideal contemporâneo é ser competitivo, custe o que custar” (GAULEJAC, 2007, p. 164).

Já a mediação ideológica, obtida pela difusão de uma série de valores que na aparência são elevados, contribui para a manipulação da subjetividade (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PÀGES et al., 1990). As empresas, a mídia e parte da literatura acadêmica, como os autores motivacionais, constroem um novo perfil de profissional adaptável e supostamente hiperprodutivo:

A apologia desse “novo ser no trabalho” faz-se por meio de uma farta literatura produzida na área da administração de empresas para a gestão de pessoas. Esse ideário vem sendo partilhado por executivos e instituições educativas, órgãos governamentais que atuam no campo educativo e nas políticas de emprego. Não podemos excluir dessa lista as entidades sindicais de trabalhadores que atuam no campo da formação profissional. São disseminadores, ainda, os cursos de MBA, de administração e gestão de negócios, treinamentos no âmbito das próprias empresas, entre outros. A prática discursiva e seus principais enunciados também envolvem a grande mídia e um amplo mercado da literatura de autoajuda. O conteúdo, via de regra, relaciona-se à adaptabilidade do homem novo ao mundo produtivo, flexível e volátil (PIOLLI, 2011, p. 179).

O profissional que surge constrói para si um imaginário social fraudado de que o gosto pelo desafio e a competição entre os pares são positivos, ou ainda de que a busca pelo sucesso e a excelência profissional podem ser socialmente obtidas a depender do investimento de cada um. No entanto, estes discursos, construídos sob verniz neutro e rigoroso, escondem a construção de uma caricatura da realidade como forma de garantir maior envolvimento do

profissional no trabalho e a adesão ao projeto das instituições empresariais. Como exemplo, em análise dos manuais de conduta profissional, Gaulejac (2007) conclui que eles são desprovidos de significados efetivos: “um discurso insignificante é um discurso que se fecha continuamente sobre si mesmo, cada termo podendo ser substituído por um outro em um permanente sistema circular” (GAULEJAC, 2007, p. 89-90).

A doutrinação ideológica que acompanha estes discursos está na base da manipulação da subjetividade. O relato a seguir dá mostras de como eles chegam ao professor e da ligação que se constrói entre o indivíduo e os valores gerenciais:

Tem um desses grandes escritores sobre motivação em empresa (ele é um desses “bambambãs” que vendem livros como ninguém) e ele fala que reuniões em 30-40 minutos você resolve, o resto é divã e, eu concordo plenamente com ele, sabe?

(...)

Uma das coisas que eu trabalho muito é com as inteligências né, eu acho que a inteligência emocional é uma das que define o seu autocontrole para todas as outras. Então, se você não tem uma inteligência emocional muito bem articulada você não vai ter todos os problemas que em geral os professores têm: stress, depressão (VILMA, 2014).

Estes discursos no universo laboral favorecem a dissolução da instância crítica, construindo um pensamento relativamente passivo entre o trabalhador e a realidade do trabalho (GAULEJAC, 2007). No relato em específico, pode-se ver certa transferência de responsabilidade na garantia do bem-estar docente, isentando a organização do trabalho (suas normas, critérios avaliativos etc.) e responsabilizando a dimensão individual do profissional: sua inteligência emocional. O controle emocional, embora importante para o equilíbrio psíquico do trabalhador, de forma alguma está desatrelado das condições fomentadas pela organização de trabalho.

Além da busca pela dissolução da instância crítica do trabalhador, estes discursos têm procurado construir um superinvestimento no trabalho. A linguagem da excelência profissional tem traduzido bem esta busca pela doutrinação ideológica. A internalização do culto da excelência pelo professor tem cooperado para construir maior responsabilização no trabalho, como a deixou em evidência em dois momentos:

Assim para mim fez diferença vir para a UNESP, em que sentido: estar na pós-graduação me dá mais condições de trabalho, tá? Porque tenho alunos excelentes porque eles estão em um programa de excelência de verdade. Então, assim, eu tenho alunos hoje melhores, tá? Na graduação os alunos hoje podem fazer pesquisa, onde eu estava só alguns podiam, pois a maioria trabalhava muito. Isto mudou e, isto hoje me dá mais trabalho: eu trabalho muito mais, tá? Porque eu oriento muito mais e isto, também, dá prazer porque a relação com os alunos é outra (CLAUDIA, 2014).

Em outro momento, a entrevistada deixou em evidência outro relato que mostra essa cobrança desmensurada no trabalho:

É, mas isto não é somente na universidade pública, na particular quando eu fui para a pós-graduação eu fazia tudo isto, né? (...) Como eu coordenava a pós de lá, já era uma sobrecarga. (...) As pessoas falam assim: é mais pressão se você está na pública. Para mim é mais pressão porque é um programa com nota maior. Então, o que eu percebi é que a pressão é minha. É uma pressão pela qualificação da pesquisa constante. Lá eu tinha esta pressão, mas a exigência para um programa nota Y é diferente da exigência de um programa nota (X) (CLAUDIA, 2014).

Um movimento de introjeção destes discursos, neste caso o da excelência da pós-graduação, tem colaborado para o professor construir para si maior pressão e conseqüentemente maior envolvimento no trabalho, sob um viés relativamente menos crítico e consciente. A projeção de si no ideal proposto pela universidade é outro movimento por detrás deste sistema de manipulação da subjetividade, neste caso objetivado pelo professor e seus alunos serem de excelência por estarem em um programa de excelência. Como conclusão, tem-se a identificação com o ideário da excelência, atendendo-o ainda que o custo seja elevado para seu bem-estar. A m entre o inconsciente individual do profissional e a imagem da instituição efetivada a partir dos mecanismos de projeção, introjeção e identificação ainda serão melhor examinados neste tópico, tendo por base as contribuições de Aubert e Gaulejac (1991) e Pagès et al. (1990).

A relevância social do trabalho do professor da pós-graduação para a formação das novas gerações, para a melhoria da educação e para o progresso científico, embora, seja irredutível a natureza deste ofício, não raramente tem sido elencada como mecanismo de cooptação aos valores e normas institucionais. Sob a perspectiva desta apropriação do sentido ético-político do trabalho docente, a que mescla-se com sua irredutível consubstancialidade, o relato a seguir o deixa evidente:

Não acho que seja um mau salário, em termos de Brasil, não é um mau salário [não, não é], mas é isso, não faz jus ao quanto a gente trabalha. Então, assim, eu trabalho por idealismo, acho que a maior parte das pessoas trabalham, porque eu acredito que vai modificar, que estou fazendo um trabalho de formiguinha, que dos 60-70 alunos para quem eu dou aula, tem um ou dois [risos] que vão seguir esses passos e que vão fazer da educação algo melhor, etc., é isso (BRUNA, 2014).

A entrevistada, inclusive narra em relato examinado em seção anterior, seu envolvimento subjetivo face a possibilidade de cooperar progresso científico: “Eu gosto disso que eu faço, eu gosto de estudar, gosto de descobrir coisas novas e gosto de saber que isso serve para, pode ser útil para alguma coisa”. Ou ainda, de contribuir para a formação das

novas gerações: “O que me move é isso, saber que eu estou trazendo uma informação nova ou que estou aproximando uma informação de alguém que tinha essa informação muito distante e fazer isso vai contribuir para melhorar alguma coisa social, na educação”.

O trabalho docente inegavelmente possui essa dimensão ético-política em seu ofício e ela é fundamental para mobilização subjetiva do agir do professor e para conversação do sofrimento em prazer - dimensões já analisadas em seção anterior. O problema é que o atual ideário gerencial existente no mundo do trabalho tem procurado fraudar, em certa medida, este sentido social, a fim de cooptar a sua subjetividade. Assim, ele tem sido malversado, ainda que sob uma série de contradições e limitações, como ferramenta que procura garantir a adesão do professor aos valores institucionais e a fomentar um investimento excessivo no trabalho. Pagès et al. (1990), investigando o universo empresarial, bem mostram a fraude a que está envolta a dimensão ideológica do profissional:

O indivíduo só pode aderir a um sistema de valor coerente com sua experiência própria se este lhe permitir ao mesmo tempo torná-la inteligível e valorizá-la. O empregado de uma empresa multinacional precisa saber se o que ele faz contribui para a transformação do mundo, que ele participa efetivamente, e para o qual pode colaborar cada vez mais. A força de TLTX está em ter conseguido persuadir e convencer cada indivíduo que, de seu trabalho, por mais modesto que seja, depende a vitória do conjunto da empresa e até mesmo o futuro da humanidade, apesar do aumento da divisão de trabalho e da especialização. Assim, o indivíduo sente sua atividade supervalorizada e, graças à organização, se sente participante de um processo social que o transcende e lhe permite identificar-se com seu poder, mesmo que este o destrua (PAGÈS et al., 1990, p. 78).

O universo empresarial e o acadêmico, ainda que significativamente distintos, são alvos desta dimensão ideológica aplicada pela organização do trabalho. O professor, envolto na manipulação de seus valores essenciais, acaba cooperando para a exploração de si, ainda que o desaparecimento da função autêntica do sentido ético-político jamais seja plena. Os valores do indivíduo, em certo sentido, ao serem fraudados pelo ideário institucional, levam o professor a internalizar as pressões no trabalho: “porque você é obrigado a ser super bom em tudo: super bom professor, super bom pesquisador, super bom gerenciador e super bom orientador” (BRUNA, 2014), a construir um superinvestimento e a compactuar com as normas institucionais de desempenho acadêmico. Esse envolvimento com os valores institucionais que compõem o sistema universitário brasileiro será, ainda, melhor analisado no decurso desta subseção.

A dimensão econômica completa este sistema de mediações cujo foco recai na construção do liame entre o indivíduo e a instituição (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS

et al., 1990). O fator econômico - advindo pelo salário do professor universitário ser relativamente superior à média recebida pelos trabalhadores brasileiros, a possibilidade de progredir de carreira e obter financiamentos a partir do trabalho (inclusive complementações salariais via bolsas) e de se reduzir as discriminações sociais (de gênero, origem social etc.) em face da isonomia salarial são dimensões que cooperam para o professor ter reduzido suas contradições laborais e para investir esforços na cooperação do ideal proposto pela universidade: a excelência nas múltiplas dimensões do fazer acadêmico.

A narrativa da meritocracia e o viés matemático dos instrumentos avaliativos têm sido aliados na construção de um ambiente de competição no sistema universitário brasileiro por recursos financeiros. A luta, bem arguida por Bourdieu (2004), para a ascensão na hierarquia científica tem se utilizado de tais critérios para obter uma distinção social. As rendas acadêmicas na universidade obtidas por meio de publicações têm se convertido em “moedas de troca” no mercado de bens científicos. A mediação econômica vem a favorecer o maior envolvimento dos professores e, como parte disto, a luta no campo científico tem contribuído significativamente para tal competição. O docente, envolto nesta situação, passa a aceitar (por mais nociva que seja) as normas de produtividade existentes na universidade para obter financiamentos de pesquisa. O relato a seguir mostrou esse movimento:

Essa questão de ser muito citado, de ter esse reconhecimento acadêmico, de eu ser um nome de referência, almejar eu não almejo. Assim como pessoa não faço questão, mas academicamente, isso pontua. Quer dizer, o número de vezes que você é citado pontua no seu Lattes para conseguir publicar em Qualis A1, para você poder conseguir bolsa de IC para o seu aluno de graduação. Então, não tem como não pensar nisso, é uma consequência. (...) Então, não para dizer que eu espero que isso aconteça como consequência do meu trabalho, porque isso acontecendo eu tenho mais chances de ter mais bolsas para alunos e mais gente para poder se dedicar a pesquisa, poder estudar e tal. Isso é um pouco de função social também. E como, academicamente, são esses números que valem, não tem como eu não pensar ou eu não trabalhar para que isso aconteça (ROBERTO, 2015).

A contradição entre expressar não almejar publicar em revistas bem avaliadas e obter reconhecimento acadêmico, seguida de confessar que pensa e deseja tais conquistas está na base da aceitação do professor aos valores e práticas que a literatura conceitua como espécie de “capitalismo acadêmico”, objetivado na sua acepção produtivista (SGUISSARDI, 2010; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Com discursos e apoio dos mecanismos avaliativos adotados no sistema universitário: CAPES, CPA etc. cria-se um ambiente de competição, aos moldes de uma “corrida para o sempre mais” (GAULEJAC, 2007) cujo objetivo está na ascensão do professor na hierarquia acadêmica e na obtenção de recursos:

A autoria significa capacidade de dispor de créditos em termos de capital científico que podem ser acumulados e reinvestidos a fim de sustentarem o trabalho de alguém, para pedidos de financiamento a novas pesquisas e/ ou para trabalhos posteriores aceitos (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3.047-3.048).

Ao espírito do posto por Bourdieu (2004), os capitais científicos têm sido convertidos em capitais financeiros. A razão por detrás deste processo é instrumental, tendo por mote a procura em se atingir o máximo de eficiência dos profissionais com o mínimo de recursos financeiros investidos. E, qual a melhor forma de se atingir essa “eficiência” e “eficácia”? Criando uma competição por recursos entre os docentes. Eis o movimento empreendido pelo poder gerencial, pois o contingenciamento de recursos tem conduzido uma competição, sob árduo custo ao profissional, mas que gera maior produtividade de tipo mensurável. Detrás disto, encontra-se o paradoxo existente entre o qualitativo e o quantitativo.

Além disso, o relato de Roberto nos dá mostra da existência de certa sobreposição da dimensão econômica sobre o sentido social do trabalho (adquirir financiamentos para seus estudantes) como forma de garantir a cooptação do profissional. A utilização da dimensão econômica, em certo sentido, pode fraudar a dimensão ético-política presente no trabalho, forjando no docente a adesão aos valores de produtividade postos pela instituição. Esta faceta pode ser verificada em relato analisado em seção anterior, em que Carlos cita que seu desejo em ser um pesquisador de excelência perpassa sua vaidade pessoal, perpassa uma ideia de protagonismo, segundo seus dizeres: “você está no time, você quer ser um jogador que contribua”. E, aquilatando estas dimensões tem-se o aspecto econômico, no sentido de ao ser um pesquisador de alta *performance* conseguir: “facultar a alunos bolsa, facultar auxílio”, ter “um salário a mais, um dinheiro a mais para fazer o que você faz” e “com mais condições de financiamento e tal” (CARLOS, 2015).

O professor adere mais facilmente a uma rotina de trabalho, muitas vezes, estressante se sua ação estiver imbuída de um sentido ético-político (ainda que factível se ser fraudado), seja relacionado a melhoria da educação e ao progresso científico, conforme Bruna reportou há pouco, ou ao propiciar melhores condições de estudo para os estudantes, como Carlos relatou ao referir-se à obtenção de bolsas aos orientandos. A “bonificação salarial” conquistada pela bolsa de produtividade do CNPq e a obtenção de financiamentos de pesquisa reforçam o envolvimento do professor no alho. Ademais, a própria imagem narcísica de si, de querer “ser um jogador que contribua” (a ser aprofundada posteriormente) participa ativamente da autopersuasão do professor em sua atuação profissional, dirimindo algumas contradições e adversidades.

Este cerco de sedução institucional se efetiva sob a esteira de privilégios e restrições. Os privilégios, conforme vimos, são obtidos a partir de conquistas financeiras, da existência de um sentido social ao trabalho e da construção de uma boa imagem de si. Estes se imiscuem com as restrições, neste caso, materializadas nas normas institucionais, nos mecanismos avaliativos e nas metas de produtividade que são solicitadas ao professor atendê-las. As múltiplas mediações realizadas vêm a dirimir os conflitos e a reforçar o vínculo do professor com o ideário do trabalho. Neste movimento, os privilégios e restrições se transformam, na instância psíquica do profissional, na dupla prazer e angústia (PAGÈS et al., 1990). Eis o cerne do processo de manipulação da subjetividade que será pormenorizado no próximo item.

7.1.2 A “máquina” de prazer e angústia na universidade: tessituras do liame indivíduo-instituição

As dimensões econômica, política e ideológica na universidade se desvelam na esteira dos privilégios e restrições existentes no trabalho que, no âmbito psicológico, são reconvertidas no par prazer e angústia. Mobilizam-se as estruturas conscientes e inconscientes do docente mediante a possibilidade de suposto “amor” institucional “recompensador”, ser oferecido ou retirado pela organização de trabalho:

Max Pagès mostra bem que ela [organização] provoca por ela mesma um duplo movimento fundado no oferecimento de prazer (reconhecimento narcisista, prazer de dominação, sentimento de onipotência...) e na ameaça (medo de fracassar, controles generalizados, pressão de trabalho, tensões nervosas...). A organização suscita assim a formação de uma estrutura psicológica conflitante e fechada, onde o prazer agressivo, a busca de um ideal de perfeição, a procura de satisfação narcísica e a angústia de perder o amor da organização se reforçam reciprocamente (AUBERT; GAULEJAC, 1991, p. 245⁴⁴).

Com base nesta reconversão, analisaremos neste item o papel do binômio prazer e angústia na estreita ligação afetiva e psicológica do professor com o imaginário institucional, pontuando, neste par, as tentativas de estabilização das contradições no trabalho, ainda que precedidas de certas irrupções na forma de conflito e sofrimento.

⁴⁴ Tradução livre do fragmento: Max Pagès montre bien qu'elle provoque par là même un double mouvement fondé sur l'offre de plaisir (reconnaissance narcissique, plaisir de la domination, sentiment de toute-puissance...) et la menace (peur d'échouer, contrôles généralisés, pression de travail, tensions nerveuses...). L'organisation suscite ainsi la formation d'une structure psychologique conflictuelle et bouclée, où le plaisir agressif, la poursuite d'un idéal de perfection, la recherche de satisfactions narcissiques et l'angoisse de perdre l'amour de l'organisation se renforcent réciproquement" (AUBERT; GAULEJAC, 1991, p. 245).

O professor da pós-graduação passa a se defrontar com a possibilidade constante de oferta e de retirada do suposto “amor” organizacional presente na instituição universitária. A universidade, então, se apresenta como local de identificação, projeção e introjeção, efetivada por meio da satisfação de um narcisismo sedento por reconhecimento, prestígio e poder. Sob este foco que a análise se desvelará, enfatizando o processo de conversão das restrições-privilégios em angústia e prazer narcísico.

Começemos pela angústia construída por meio das severas restrições dos mecanismos avaliativos da universidade. Estes, promovidos pela UNESP por meio da CPA e pela CAPES na pós-graduação, têm procurado internalizar uma série de pressões ao professor. Ao promover no profissional o desejo de se superar perante aos desafios, de atingir uma excelência acadêmica e de desenvolver seu ofício com uma qualidade ilibada, as pressões avaliativas tornam-se introjetadas, conduzindo-o a intensificar sua dedicação ao trabalho. O mero receio de estar desamparado do reconhecimento acadêmico conduz o docente a responder de forma ativa a qualquer grau de pressão. Neste sentido, Bruna relatou na seção anterior que trabalha bastante, pois tem uma pressão maior das instituições, inclusive velada:

Eu acho que até eu faço mais que o mínimo exigido pelas CAPES, mas, existe, é uma cobrança velada. Ninguém faz isso: hoje você já escreveu, você está escrevendo. Mas é assim: olha esse aqui publicou tantas coisas... São mensagens subliminares, então, tem a CAPES que manda um documento, a internacionalização, enfim, são pressões veladas. (...) Inclusive, tenho repensado um pouco essa, esse meu modo de levar a minha vida docente em função disso do quanto eu tenho sido pressionada. Mas, assim, é inquestionável: eu faço o que eu gosto. Eu gosto muito, então, eu tenho prazer, não é uma tortura, pelo menos, na maior parte do tempo não é uma tortura (BRUNA, 2014).

A eficiência das pressões veladas é que elas se contrastam e, ao mesmo tempo, reafirmam o ideal de excelência do professor. As mensagens sublimares aplicadas pela CAPES e as conversas sobre publicação – boataria (MACHADO, 2007) propiciam que a pessoa permaneça em constante situação de angústia face à idealização de perfeição profissional inatingível e o choque com a realidade objetiva, ocasionando sentimento de inconcretude. A própria aparência de neutralidade e objetividade dos instrumentos avaliativos (GAULEJAC, 2007) reforça essa angústia criada em decorrência do desejo fraudado de o docente atingir uma excelência nas múltiplas dimensões do fazer acadêmico. O sofrimento patogênico tem acompanhado o cotidiano dos professores envolvidos nesta teia de sedução e, por mais que o trabalho possua dimensões prazerosas, a referência à tortura da entrevistada elucida bem as adversidades desse trabalho. Ademais, a aparente vontade de diminuir o ritmo no trabalho é muitas vezes inconclusa entre os docentes, pois, criado o liame indivíduo-

organização, tornam-se limitadas as possibilidades de diminuir a carga de trabalho decorrente ao pacto narcísico estabelecido.

Por detrás da adesão do professor aos elevados indicadores de desempenho, está a máquina de angústia e prazer suscitados pelo aparato institucional. A ameaça de “morte” do “amor” institucional, resvalando na perda do reconhecimento dos pares e das pessoas próximas é combustível para o envolvimento por parte do trabalhador (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). Na universidade, a subtração do reconhecimento institucional, como já dito, se traduz nos estereótipos de incompetência profissional que acompanham o descredenciamento da pós-graduação, a perda de financiamentos de pesquisa e a dificuldade de publicar suas pesquisas. Particularmente, no caso das universidades estaduais paulistas, esse receio é reforçado pela ameaça constante do professor ter seu regime de trabalho rebaixado caso não atenda aos requisitos mínimos de desempenho formulados pela CPA. A angústia do estereótipo de insucesso profissional se reforça pela possibilidade de ser reduzida sua remuneração salarial, algo que interfere no projeto de vida do docente. O relato que segue mostra tanto como o receio do trabalhador em não cumprir as prerrogativas de desempenho formuladas, quanto como a exaltação do desejo por reconhecimento são instrumentalizadas como forma de sedução:

Para alguns, eu acho que a cultura do medo – os instrumentos auferidos. (...) Com base nesses critérios mensuradores, é claro que você tem uma ameaça implícita, é lógico, então, é claro que a cultura do medo existe. Mas não só, eu acho que existe o prazer do reconhecimento pelos pares e para consigo mesmo. O ano que você supera a meta, exige 100, mas eu fiz 120, eu fiz mais do que precisava, mais do que deu para contar. Isso, também é uma coisa. (...) Na verdade, para te dizer isso, quando a gente transporta as coisas para planilha, por conta dos números e dos pesos, a gente, de modo geral, é engraçado e eu não vou saber te explicar o porquê, eu precisaria ter aqui na minha frente. De modo geral, a gente sempre fica achando aqui que fez menos do que deveria, mesmo que todo mundo tem uma pontuação maior (MARIO, 2014).

Na dinâmica dos privilégios e restrições, a angústia face às restrições do trabalho está no controle avaliativo da CPA que institui o receio pela redução da carga horária e do salário. No universo do professor da pós-graduação, aparentemente os dizeres dos entrevistados apontam que por eles atenderem as normas CAPES da pós-graduação, faz com que dificilmente sofram as sanções por não atenderem os critérios mínimos de desempenho da CPA, visto que a CAPES possui maior controle nas produções científicas. No entanto, a partir da existência de uma norma existe certa aquilatação das coisas, no sentido do professor de forma ora mais, ora menos consciente atender tais critérios, ainda que seja procurando se superar: prazer narcísico. Além disso, a angústia de ser avaliado ou mal avaliado em

determinado período da carreira ou dos critérios avaliativos se intensificarem perpassa a trajetória dos docentes ainda que de forma velada.

Por sua vez, o prazer gerado pelos privilégios que constituem o reconhecimento na academia: financiamentos de pesquisa, prestígio etc., incidem em uma satisfação narcísica. No processo de sedução capitaneado pelo prazer e pela angústia, o trabalhador tem introjetado as normas e os valores institucionais, ao passo que a realização de uma projeção de si na imagem de perfeição da profissão e da instituição. O resultado disso é uma idealização do trabalho e da imagem narcísica de si, a qual coopera para que o docente adentre em ritmo de trabalho permanente. Nesse ínterim, a constante sensação de angústia acompanha o profissional que sente que poderia ser melhor e mais eficiente no trabalho, como Mario indicou no final de seu relato: “a gente sempre fica achando aqui que fez menos do que deveria”.

O professor universitário, ao ter sua subjetividade manipulada institucionalmente para cumprir com as normas de desempenhos estabelecidas pela CPA e pela CAPES, se encontra em constante busca por um prazer agressivo de superação de si e dos outros. O motor que conduz o docente à dedicação desmensurada no trabalho obedece estreito vínculo entre o profissional e seu trabalho. Ele liga-se ao trabalho motivado pelas vantagens econômicas, pelos valores institucionais e por laços psicológicos. Seus impulsos pela obtenção de prazer e seus mecanismos defensivos são explorados pela instituição no sentido de serem utilizados como ferramentas para reforçar o liame (AUBERT; GAULJEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990). A defesa, neste caso, na visão dejouriana estaria expropriada (DEJOURS, 2013; DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011) pela instituição por ela se apresentar ao profissional como máquina de angústia e prazer:

O indivíduo está ligado à organização hipermoderna não apenas por laços materiais e morais, por vantagens econômicas e satisfações ideológicas que ela lhe proporciona, mas também por laços psicológicos. A estrutura inconsciente de seus impulsos de seus sistemas de defesa é ao mesmo tempo modelada pela organização e se enxerta nela, de tal forma que o indivíduo reproduz a organização, não apenas por motivos racionais, mas por razões mais profundas, que escapam à sua consciência. A organização tende a se tornar fonte de sua angústia e de prazer. Este é um dos aspectos mais importantes de seu poder. Seu domínio está na sua capacidade de influenciar o inconsciente, de ligá-lo a ela de forma quase indissolúvel, com mais força e de toda maneira de modo diferente que no caso da empresa clássica (PAGÈS et al., 1990).

O estabelecimento do pacto narcísico entre o indivíduo e a instituição está na base de tal sedução. O docente tendo seus desejos e sua consciência social fraudada institucionalmente, a adesão ao sistema torna-se desejada, ainda que se efetive a partir de uma

série de prejuízos como o viver sobre o constante estresse. Esta fraude da dimensão desejante do professor, na universidade, foi apontada por Silva (2013a; 2013b) como um fetiche do prazer. A base do conceito está em Gaulejac (2007) e na análise de como os mecanismos de gestão se apropriam dos instrumentos defensivos dos trabalhadores como forma de manipulação da subjetividade, a fim de atenderem a um ideal de trabalho perfeccionista e frenético na intensidade. Não é raro o professor seduzido pelo ideal de excelência não sentir-se cobrado pelos instrumentos avaliativos, pois a meta deixa de ser a norma para ser o projeto:

Sabe, o que a CPA cobra, foda-se. Eu quero ser um pesquisador de excelência. Eu não me sinto pressionado nem pela CPA, nem... pela CAPES talvez. Fico atento, não deixo a peteca cair. Mas o que está em jogo não é o que essa agência quer, é o que eu quero pra minha carreira. Eu penso assim (CARLOS, 2015).

Estabelecido o liame indivíduo-instituição, o que está em jogo não são mais as normas institucionais, pois ao estarem internalizadas pelo indivíduo tornam-se mera parte de um projeto de vida e profissão (PAGÈS et al., 1990), mas o fato de ser um pesquisador de excelência. A fraude da consciência social e da dimensão do desejo é uma realidade muito presente no universo acadêmico, atingindo inclusive aqueles que se mostram defensivamente mais protegidos das adversidades de tal manipulação, conforme veremos na próxima subseção ao examinar o caso de Carlos.

A universidade, apresentando seu ideal e suas normas como saídas para a angústia intrapsíquica do professor, atua na gestão de suas defesas. O conceito de estratégias defensivas nos auxilia nesta compreensão. Tanto a defesa contra o sofrimento pode ser apropriada, conforme ocorre com as telefonistas que elevam a cadência de trabalho visando se prevenir das críticas dos clientes, quanto a defesa pode recair na exploração do desejo, criando-se uma personalidade narcísica e agressiva de superação de si e do outrem (DEJOURS, 2011d; 2013). Isto ocorre com os pilotos de caça e interpretamos com certas ressalvas ser encontrada no universo acadêmico. Na criação do sistema sócio-mental (PAGÈS et al., 1990) ou psíquico organizacional (AUBERT; GAULJECAC, 1991), a ligação entre o aparelho psíquico do profissional e as estruturas de funcionamento da instituição são o motor propulsor do investimento afetivo do docente.

A instituição apresentando-se sob a imagem “maternal” de “amor”, o profissional se vê imbuído a obter esse reconhecimento a qualquer custo. Introjeta o ideal de excelência profissional, a necessidade de destacar-se perante os demais, de superar as metas de

desempenho da CPA e CAPES, de ter boa produtividade científica e de construir sólido envolvimento no trabalho.

O reconhecimento no trabalho possui múltiplas facetas, no relato que segue vemos sua importância para a sublimação do trabalho no sentido de ele ser um elemento importante para a validação de si enquanto profissional, mas também porque suas formas se traduzem em progressão de carreira e na exacerbação de sua dimensão narcísica, senão fetichizada:

Pessoalmente, acho que uma coisa que traz muita satisfação para a pessoa na profissão, é isso, o reconhecimento – tanto para mim, quanto para os meus alunos. Acho que faz muita diferença. Eu percebo que quando eu chego e digo para os alunos que gostei do trabalho deles, eles ficam melhores. Eu acho que, ultimamente estou conseguindo orientar melhor porque eu aprendi fazer melhor isso. (...) Eu tenho percebido que alguns alunos que ganharam algum outro tipo de reconhecimento, por exemplo, os que tiveram a tese ou dissertação escolhidas para entrar na coleção de e-book que a gente tem pela UNESP (...) essa pessoa que consegue ter o livro dela escolhido até alavanca mais o trabalho, se sente realizada. Acho que comigo sempre funcionou bem assim. Acho que para os professores é interessante dentro do plano de carreira, fazer isso: se esforçar; orientar bastante, mas ter o reconhecimento disso, por exemplo, passar de doutor 1 para doutor 2, depois fazer o pós-doutorado e fazer mais orientações, e aí passar para Livre Docente. É legal ter o reconhecimento em forma de agradecimentos e elogios, mas também precisa ter algum outro tipo de reconhecimento como algo um pouco mais concreto. Se o trabalho está bom, que seja dado um incentivo para a publicação do livro, por exemplo. Se o trabalho do professor está bom, que ele ganhe uma promoção na carreira. Acho que isso ajuda. Por isso que eu falei que o fato da gente estar achatando as carreiras vai ser um problema no futuro, porque vai tirar grande parte do reconhecimento que a gente consegue atualmente. Vai ter na teoria – a pessoa vira Livre Docente, vira Titular, mas não ganha nada com isso – não vai ter mais incentivo. Nesse sentido, a avaliação da CAPES para os programas que estão nos níveis superiores funciona um pouco como incentivo – a gente quer subir, quando sobe todo mundo fica feliz, não deseja cair mais. Para os programas que estão para baixo ou que são rebaixados, aí serve ao contrário, é um grande desincentivo para a pessoa que trabalhou tanto e o programa foi rebaixado, e que se pergunta se valeu a pena fazer tudo isso. Sempre tem o lado bom e o lado ruim, não se consegue ter um lado só bom. (...) Então, você quer saber, por exemplo, se eu me sinto reconhecida. Eu acho que sim (GABRIELA, 2016).

O reconhecimento no trabalho é uma dimensão complexa para ser totalmente fraudada pelo universo institucional. Existe, apesar das teias manipuladoras, uma dimensão autêntica do reconhecimento que atua no ganho identitário do professor por permitir uma exitosa validação de si: “retribuição simbólica conferida por reconhecimento pode ganhar sentido em relação às expectativas subjetivas e à realização de si mesmo” (DEJOURS, 2011a, p. 87). Como nos constituímos a partir do “olhar” do outro, o elogio e o reconhecimento acadêmico (publicação de teses em livros, progressão de carreira etc.) são retribuições simbólicas importantes na construção de um engajamento no trabalho e na conversão do sofrimento em prazer (DEJOURS, 2011a). A dissociação entre a organização do trabalho prescrita e a real apresenta-se como certo anteparo para a manipulação da dimensão desejante do trabalhador por parte da instituição. Uma rede complexa caracterizada pelas disposições afetivas do profissional (planos, desejos e aspirações no trabalho), pela dinâmica cooperação-retribuição

construída nas relações interpessoais e pelo real do trabalho (DEJOURS, 2008; 2011a;), colaboram para que a dimensão autêntica do reconhecimento coexista de forma contraditória e dialética com sua acepção fraudada pela instituição.

Vemos que a dimensão real do trabalho (DEJOURS, 2008; 2011a) não são plenamente subsumidas pelas teias de sedução institucional, mas permitem que se estabeleçam ligações entre os dispositivos institucionais e a estrutura mental do professor, como as arguidas por Aubert e Gaulejac (1991) e Pagès et al. (1990). Nesse sentido, a manipulação da subjetividade não é um constructo sem saída para o docente, pois elas são possíveis, embora nunca sejam plenas, uma vez que estão envoltas aos condicionantes político, econômico e institucionais – dimensão que será pormenorizada na próxima subseção.

Partícipe da sedução institucional, os professores não apenas vivenciam, mas compactuam com a competição sem fim entre os programas de pós-graduação por melhores conceitos CAPES. Ser produtivo custe o que custar está na essência do ideal de excelência propagado no universo acadêmico - sobretudo na pós-graduação brasileira, em que os docentes movidos por um ideal narcísico colaboram, naturalizam e identificam-se com as normas e valores de produtividade científica adotada pela CAPES. Em meio a isto, a ascensão do conceito do programa de pós-graduação, em certo sentido, se torna um projeto profissional para o professor, condicionando sua conquista ao incentivo ou desincentivo no trabalho, como arguiu Gabriela.

A máquina do prazer, ofertada pelo sistema universitário sob múltiplas formas, constrói no profissional um estado amoroso que favorece a idealização da instituição. A personalização da instituição e a retribuição afetiva construída pelo profissional podem ser vista no relato a seguir, o qual elucida a estreita ligação entre o ideal de ego do docente e a imagem social de onipotência do trabalho e da instituição:

Acho que o “unespiano” tem muito gás para trabalhar, para fazer muita coisa, e eu sempre tive muito gás para fazer muita coisa. Então, eu cheguei na [universidade pública que trabalhou anteriormente) com muita vontade de fazer coisas e foi muito legal, pois logo eu peguei a coordenação do [curso X]. Sempre tive um sonho de trabalhar na UNESP, na verdade não era uma meta, era um sonho a nível da não realização, entendeu? E um dia o meu pai doente lá em [outra cidade do interior de São Paulo] eu vi que tinha um concurso aberto para área G e eu falei quem sabe eu não consigo? Quem sabe não é minha vez? (PAULA, 2014).

A personificação e a identificação com a instituição (“unespiano”) é uma característica própria do poder gerencial, na qual se centra no primado da transformação da energia psíquica em força de trabalho: “espera-se dos empregados uma implicação subjetiva e afetiva, (...) é a empresa que é ‘personificada’” (GAULEJAC, 2007, p. 108). Essa mobilização psíquica,

como o instrumental conceitual proposto por Aubert e Gaulejac (1991) e Pagès et al. (1990), nos permite compreender, é regida pelo binômio prazer e angústia. Dela, os atores esperam o reconhecimento e se identificam, já por parte da instituição se reforça tal dependência por meio do oferecimento de uma defesa contra a angústia que perpassa a introjeção de suas normas. Reforça-se a malversação da dinâmica do reconhecimento efetivado a partir da posse de um prazer fraudado, sendo nos dizeres de Gaulejac (2007) e Silva (2013) um prazer fetichizado. Nesse sentido, o ser “unespiano”, ou seja, o identificar-se com a instituição enquanto aluno, assumia a função de justificar-se de forma defensiva pelo motivo do implicamento demasiado no trabalho (“tem muito gás para trabalhar”). Por detrás disso, tem a existência de um ideal de excelência institucional que o docente introjetou e projetou-se nele. Soma-se que o trabalho na UNESP, elencado ao patamar de sonho - característica elucidativa da identificação, não se apresenta ao profissional como algo a ser questionado, mas apenas como bom e justo para a canalização da energia psíquica.

O professor envolto na teia de manipulação da subjetividade requer o reconhecimento por parte da instituição como forma de retribuição pela identificação a ela. A instituição universitária arguida à condição de máquina de prazer e angústia tem gerenciado a dinâmica do reconhecimento, estreitando os laços subjetivos e afetivos do professor, como o relato evidenciou ao tratar da conquista de uma bolsa de pós-doutorado pela UNESP:

Eu acho assim, porque muitas pessoas - tenho colegas de várias universidades por todo o Brasil e fora do Brasil - e eles falam que um dos melhores salários é da UNESP né? [pausa] É eu não acho que seja o ponto mais importante, eu acho que o mais importante para mim na UNESP é o apoio que a instituição nos dá no sentido do professor crescer profissional e pessoalmente inclusive, né? Em que sentido? Com bolsas de pesquisa no exterior, com apoio financeiro para participações em congressos tanto para aluno de graduação quanto para aluno de iniciação científica, para professor e funcionários (PAULA, 2014).

A aquisição de bolsas de pós-doutorado, financiamentos para participação em eventos e outras formas de auxílio financeiro têm sido elencadas pelo corpo docente como fatores de reconhecimento institucional. Realidade narrada por outra entrevistada:

Institucionalmente eu também não posso me queixar, né, porque mesmo esse pós-doc. que eu fiz foi com uma bolsa da Pró-Reitoria da Pós-Graduação, aquela que premia um docente do programa. Então, poxa vida, é uma coisa assim, que a gente vai pra onde você quiser e vai estudar o que você quiser nesse tempo que a instituição está te pagando, poxa vida? Assim, institucionalmente eu também não posso dizer que eu não tenha sido reconhecida, né? (SUELI, 2014).

No universo acadêmico o reconhecimento no trabalho advém pelo já referenciado elogio e por sua acepção materializada: progressão de carreira, conquistas de financiamentos

etc. A dimensão econômica envolta, aliada as demais mediações do sistema sócio-mental (PAGÉS et al., 1990) ou psíquico organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1991), aquilata o envolvimento subjetivo e afetivo do profissional no trabalho. O reconhecimento alçado a condição de agente de manipulação da subjetividade é percorrido pelo profissional como forma de obter prazer narcísico e como defesa contra a angústia, de modo que sua posse tem sido elencada como elemento consolidador do liame indivíduo-instituição. A possibilidade de aperfeiçoamento profissional no exterior e de financiamentos para bem desenvolver o trabalho de pesquisa ao serem reduzidos intencionalmente a um grupo restrito de docentes tem colaborado tanto para fortalecer o liame que implica em um desmensurado envolvimento no trabalho, quanto para obter uma suposta eficácia e eficiência das instituições, aqui traduzida na predominância do quantitativo ao invés do qualitativo e na constante competição.

Na trilha do par prazer e angústia como agentes de manipulação da subjetividade, a aparência de perfeição do sistema universitário brasileiro, dotado de normas, valores e instrumentos se contrasta com a imperfeição do professor, causando-lhe um sentimento de culpa. O poder gerencial é, digamos, a mãe do sentimento de culpa (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÉS et al., 1990). Isto pôde ser percebido pela metade (50%) dos respondentes do questionário da pesquisa que indicou possuir a sensação de não conseguir cumprir com suas atividades profissionais (inconcretude). A culpa tem acompanhado esse sentimento em outros relatos já examinados na pesquisa. Daí pode-se concluir que a origem da culpa está na angústia, criada institucionalmente, e tem se configurado como aliada fulcral no liame indivíduo-instituição, tendo por base a criação do superinvestimento no trabalho e a propagação do ideário de excelência acadêmica.

Advindo desta sedução, partes dos professores sentem-se culpados por cuidar dos filhos, por se divertir nos finais de semana, por ir ao médico, ou seja, realizar outras atividades para além do trabalho *stricto sensu*. Algumas destas consequências serão pormenorizadas em outros momentos, mas por ora queremos enfatizar que a culpa não permite ao professor desligar-se de seu trabalho, tornando-se um profissional *full time*:

Não sei se sua pergunta vai nesta direção, mas a vida pessoal sofre. É assim, quase toda vez ao longo do ano que eu escolho uma atividade que é só social e não tem nada a ver com a universidade (estou dizendo assim, ir para um bar com amigos ou ir para um cinema ou show). Não digo toda, é quase, 95% das vezes [risos] eu sei que estou deixando alguma coisa que eu tinha que fazer e estou parando porque a gente precisa parar. É aquela sabedoria mínima que você tem que saber que tem que contrabalancear as atividades porque não dá para você ficar fazendo só uma, um tipo... P: Mas você para por livre e espontânea vontade ou sente uma culpinha? E: Culpinha lá no fundo eu sinto o tempo todo. O tempo todo correndo atrás do prejuízo, o tempo todo com as coisas atrasadas (MARIO, 2014).

A culpa por não cumprir com as atividades a contento e por abandonar o trabalho para eventualmente ter lazer e convívio social nos finais de semana é um subproduto da angústia criada pela instituição. O profissional, sobrecarregado com demandas inesgotáveis de trabalho - o qual é vítima e algoz de si por participar do ideal de excelência profissional, faz com que se sinta na responsabilidade de estar plenamente à disposição do trabalho. O lazer, a atividade física e o convívio familiar tornam-se, em muitos casos, uma válvula de escape para continuar trabalhando em elevado ritmo: “é aquela sabedoria mínima que você tem que saber que tem que contrabalancear as atividades” - dimensão a ser pormenorizada na próxima subseção. A base do envolvimento desmensurado do professor no trabalho está na criação por parte da instituição de uma situação de angústia e de represamento do gozo, sendo elencado o prazer malversado pelo reconhecimento institucional como elemento de defesa à angústia. A culpa está envolta nessa situação. As demandas elevadas de trabalho, os conflitos que invariavelmente irrompem no trabalho, as defesas desenvolvidas pelos docentes e a identificação com uma imagem de perfeição institucional e, por conseguinte, com um ideal de excelência profissional, colaboram para o aguçamento da angústia e da culpa que a acompanha.

A substituição do ideal do Ego dos professores pelo ideal proposto pela instituição está na essência desta sedução. Com ela, se tem a projeção de si na imagem de perfectibilidade da instituição, a introjeção das exigências fixadas por ela e conseqüentemente a identificação com o ideal proposto que no âmbito do inconsciente leva o docente a canalização das angústias, da agressividade e na instrumentalização do prazer. Para Pagès et al. (1990) a imagem de um Ego pequeno e fraco, nesta sedução, é gerenciada como forma de reforço das estruturas psicológicas inconscientes que levam a identificar-se e a cultivar o poder da instituição. Dito em outras palavras, a autoestima baixa do professor tem sido utilizada como aliada para a criação de um ideal de perfeição no trabalho inatingível. Daí participa, também, a angústia criada no trabalho. Este movimento circular de dominação da instância psíquica do professor está elucidada na rotina de trabalho de uma docente:

Então, a minha rotina é: eu não entro em sala de aula sem preparar aula, mesmo a disciplina que eu estou aqui dando desde 2009 eu preparo, porque eu acho que cada vez que eu leio um texto ou que eu troco um texto que não deu certo ou que não foi adequado, eu leio de uma forma diferente, porque, claro, vem com uma carga de referência diferente e eu não sei se eu tenho memória curta, mas eu gosto sempre de ler e atualizar. Depois de um ano, eu não sei se isso é pessoal, mas eu gosto. (...) Então, a graduação é um bom espaço e eu gosto muito de sala de aula, mas eu não vou deixar de dizer que é um lugar que eu sofro muito, porque eu acho que a responsabilidade do docente na sala de aula é muito grande. Então, eu preciso preparar, eu preciso pensar, se com essa turma vai dar certo essa prática ou se não vai, vou propor seminário ou não vou propor, tudo isso me desgasta muito. (...) Olha, as disciplinas que já estão prontas há muitos anos, eu gasto em

média de 2 a 3 horas para cada uma. Agora, as disciplinas que eu tenho que preparar muitas coisas eu gasto um dia inteiro, 8 horas, 6 horas, às vezes, até mais. É, eu sou muito lenta também. (...) Muitas vezes eu pego um texto, começo a ler e não fico satisfeita. Daí eu vou para outro e começo a pensar e aí ele cita um texto e eu já começo a inserir [risos] e fazer relações, porque eu não gosto de ficar na superfície. Se eu vejo que alguma coisa o aluno na sala de aula vai me questionar e eu não sou capaz, porque eu só li aquilo sobre o tema, eu vou pesquisar mais, eu vou dizer para ele que eu não sei falar sobre isso. Tem momentos que acontecem isso, mas acho que a gente tem que ir bem preparado mesmo por nós mesmo, para fazer relação com ele e, as vezes, por ele. A intenção é isso relacionar. Eu gasto bastante tempo preparando aula (...) Eu preciso para escrever um trabalho, ficar só com ele, dormir e acordar com ele, porque o que acontece? É hora de ir para faculdade, reunião, aí eu venho para reunião e já tenho um monte de coisa para fazer, eu volto a noite, faço as coisas e no outro dia eu tenho que retomar “aonde é que eu parei?”. Esse engatar outra vez... Eu só consegui mesmo quando a gente teve as férias e eu fiquei 15 dias com ele, já estava bem avançado, fiquei, revi, escrevi, eu escrevo, reescrevo às vezes, então, eu gasto muito tempo. Eu acho que os professores são mais rápidos que eu, eu sou mais lenta mesmo, acha que é uma dificuldade. E às vezes eu nem fico satisfeita depois, poderia ter ficado melhor (FERNANDA, 2014).

Por detrás da rotina de trabalho narrada existe uma série de termos adotados pela entrevistada que evidenciam críticas a si enquanto profissional: “não sei se tenho memória curta”, “sou muita lenta” e “os professores são mais rápidos do que eu”. Estes termos que a denigre relaciona-se a uma angústia e uma culpa em não estar à altura do ideal da instituição e do trabalho. No relato, a situação fica evidente pelo desejo proferido pela entrevistada de realizar um trabalho com elevado grau de qualidade, conduzindo-a a elevada cobrança de si e a um superinvestimento: “gosto sempre de me atualizar”, “não vou deixar de dizer que é um lugar que sofro muito”, “a responsabilidade do docente na sala de aula é muito grande” etc. A conjugação desses discursos elucidam a relação circular que se estabelece entre a baixa autoestima, a idealização de uma excelência profissional e a culpa por detrás desta impossibilidade. Este movimento coopera para a universidade e o ofício docente deixarem de ser um objeto real para se tornarem uma formação simbólica imaginária que a leva inconscientemente a investir projetivamente no trabalho e a se identificar com seus ideais:

A organização propõe ao indivíduo um sistema de defesas inconsciente contra seus impulsos e suas angústias e este o utiliza como tal. O fato de a elaboração no nível do Ego ser menor significa não só que o indivíduo está inconsciente do processo, mas sobretudo que não tem possibilidade de viver suas fantasias, de testar o grau de realidade e irrealidade delas, nas suas trocas com um objeto real e de exercer uma influência sobre esse objeto. Seria uma situação equivalente à da criação, por exemplo, ao menos parcialmente, em relação aos seus pais, ou então à do subordinado em relação aos seus chefes em uma organização tradicional. As trocas psíquicas com a organização permanecem imaginárias. A imagem inconsciente que ele criou é rígida, pois a organização que ele teme e deseja não é um objeto real, mas uma formação psíquica que traz respostas às suas necessidades de segurança psicológica. A construção da organização imaginária e a impotência do indivíduo em influenciar a organização real se misturam circularmente é porque: o indivíduo não pode influenciar a organização que ele, investe projetivamente e identifica a ela; é porque ele se identifica a ela, que seu Ego é fraco, ele se defende contra seus -

impulsos; especialmente agressivos, e não os testa mais em suas trocas reais com a organização (PAGÈS et al., 1990, p. 162).

O profissional, envolto neste sistema, constrói uma imagem de Ego grandioso que vem a encobrir o Ego pequeno e fraco a partir da identificação com o ideal da instituição: onipotência da instituição, ideal de profissão, carreira etc. O profissional que persegue este imaginário de onipotência e perfeição cria para si um envolvimento excessivo no trabalho que o conduz a se relacionar com ele como se fosse uma droga. O trabalho torna-se um vício tanto na acepção de um estreito liame entre o indivíduo e a instituição que em linguagem psicanalítica se traduz pelos conceitos de identificação, projeção e introjeção, quanto no que num viés sociológico pode-se referir a uma alienação psicológica:

O tema dominante, na nossa opinião, é a droga. Uma droga tem um status ambíguo. É um corpo estranho que se mistura no seu organismo, a ponto de ter sobre ele efeitos maiores que escapam ao seu controle. É um corpo estranho que se tornou parte integrante do seu organismo e que o controla. Esta imagem sugere o que em linguagem psicanalítica se designaria pelos conceitos de identificação, de projeção e de introjeção. Pela projeção sobre o objeto, de partes de si, de seus impulsos e de seus medos reprimidos, o indivíduo se torna uma parte do objeto, que vai então expressar, em seu lugar, seus medos e seus desejos e lhe permitir de os viver inconscientemente sem os assumir. Inversamente, o objeto assim investido pelo inconsciente do indivíduo é introjetado, ele toma o lugar das emoções reprimidas no inconsciente do sujeito, tornando-se parte dele. O resultado deste duplo processo é a identificação. Produz-se uma colagem entre o inconsciente individual e o objeto que se tornam indissociáveis, sem que o indivíduo tenha consciência do processo que conduz à identificação: “faço parte de TLTX, como TLTX faz parte de minha vida”. A imagem tem também um sentido sociológico: “a gente é escravo da droga”. Como droga = TLTX, isto quer dizer que se é escravo da organização, em outras palavras, que se é alienado por ela. Mas a escravidão tornou-se interna, pois a organização é internalizada, ou mais precisamente, introjetada pelo indivíduo (PAGÈS et al., 1990, p. 146-147).

A analogia da droga explicita as ações de sedução da subjetividade docente, desenvolvendo uma alienação psicológica no sentido dela abarcar, mas não se reduzir a alienação econômica e política. Na criação do liame indivíduo-instituição fraudula-se a consciência social, seus interesses, desejos e medos. A força que liga o docente ao ideal da instituição leva-o a naturalizar, identificar e desejar o trabalho, ainda que seja degradante. O relato a seguir mostrou o desejo masoquista da docente por detrás da ligação entre si e o seu trabalho, de modo a desejá-lo que lhe cause uma série de adversidades - fragilização das relações familiares, o estresse e o sofrimento:

Nossa! Meus amigos me cobram tanto que eu já perdi alguns. Eles nem me ligam mais, porque nunca tenho tempo, ai você cansa. O meu marido também, às vezes eu passo o dia inteiro e penso que a única coisa que eu falei para ele foi “você fez isso, você fez aquilo”, sabe, não falei

nenhuma palavra de carinho e nem nada, porque eu estava o tempo todo envolvida e não deu tempo. (...) Para que você consiga ter casa própria, ter conforto, conseguir oferecer a melhor escola para o seu filho e oferecer brinquedos você trabalha feito louca e não tem tempo para o seu filho. (...) Você compra uma viagem, vai para viagem, mas leva o notebook porque tem que trabalhar. A noite você fala “o que eu vou fazer agora? Ah, vou trabalhar um pouquinho”, então, não há mais satisfação mesmo, a coisa está pesada e vai minando as relações mesmo, de casal e tudo mais... Nada se sustenta nesse tipo de estresse. (...) Eu tenho vizinhas idosas eu as vejo sentadas na calçada conversando e eu falo “puxa vida, eu não posso fazer isso”, vou me culpar eternamente se eu me sentar lá com elas. [P: Eu já parei para pensar várias vezes: “nossa olha aonde estou indo, será que não era melhor prestar um concurso para trabalhar numa repartição porque eu sei que às 18 horas, acabou”]. É, eu preciso pensar, na verdade eu já pensei nisso também. [P: Quando eu penso, acaba que eu falo: “mas é isso que eu quero mesmo e tal...”] E: Eu também, eu também... Mas eu gosto disso, todo mundo acha que a gente é masoquista. Só pode ter essa explicação, é um vício, é um vício. É a adrenalina está sempre a mil, então, está tudo bem. É, eu acho que é mesmo masoquismo, você gosta de sofrer. Agora quando a gente pára para refletir, eu acho que é importante parar para refletir para, pelo menos, sofrer menos (FERNANDA, 2014).

A metáfora da droga construída por Pagès et al. (1990) explica o liame construído com o trabalho. É um corpo estranho que se liga ao indivíduo sob uma aparência prazerosa, mas acompanhado de efeitos colaterais desagradáveis. Como aspectos desagradáveis, o relato desnuda a impotência em não se desligar do trabalho, a culpa, o constante estresse, a rotina estafante e pouco prazerosa, os problemas familiares e a diminuição dos momentos de lazer. Como aspecto prazeroso, por sua vez, está o reconhecimento, a dimensão ético-política do trabalho - ainda que parcialmente fraudada, a “adrenalina”, o prazer narcísico de se superar e de identificar-se com o poder da instituição. Fruto do pacto narciso construído com a instituição, o prazer se mescla a um sadismo e masoquismo referenciados pela entrevistada, pois identificados com a instituição e o seu poder, o indivíduo torna-se condenado a superar seus desafios, a superar os demais e a investir maciçamente no ideário da instituição.

A própria alienação econômica, centrada no poder do consumo, passa a reforçar a alienação psicológica, tornando o profissional uma engrenagem do sistema. O trabalhador mobilizado por este sistema de dominação passa a viver uma relação ambivalente com o trabalho e a instituição: amo-o e detesto-o, mas não consigo me desvincular:

A organização-droga é, ao mesmo tempo, amada e detestada: "Um ambiente que amo e detesto ao mesmo tempo." O indivíduo é profundamente ambivalente para com ela. Para aquele que a investe dessa maneira, a organização toma-se objeto de identificação e de amor, fonte de prazer, sendo também aquela que alimenta e fixa sua angústia, pois ele toma-se dependente dela, no sentido total da palavra, não apenas para sua existência material, mas também para a integridade de sua própria identidade. A transação entre o indivíduo e a organização funciona através desse par ambivalente: prazer e angústia (PAGÈS et al., 1990, p. 147).

O vínculo profundo pelo qual o profissional está ligado ao trabalho e do qual não consegue se desvincular atende a relação estabelecida entre prazer e angústia. Em meio a esta

dualidade, o professor tende a reproduzi-la em seus discursos, mas de forma que as benéficas vem a antecipar-se aos conflitos, mediando-as antes de irromperem em uma desmobilização psíquica e afetiva do professor. Nesse sentido, o abandonar o trabalho se torna algo demasiado custoso ao profissional e isto pode ser percebido pela dificuldade dos docentes se aposentarem face ao estreito liame construído.

O professor envolto nessa complexa teia de sedução, na qual tece múltiplas relações com a dinâmica real do trabalho, tem dificuldades de se desvencilhar dele, de modo que a aposentadoria muitas vezes é considerada traumática e o pensar nela é postergado:

Eu me aposento, eu tenho direito a me aposentar daqui a [alguns] anos. Seguramente estarei aqui mais [alguns] anos. Mas, quando inteirar o tempo, eu não sei o que eu vou fazer, porque você está falando com um cara que está há muito tempo na universidade fazendo a mesma coisa. Então, a gente vai fazendo a mesma coisa, mas não da mesma maneira. Passa o tempo, e esse trabalho tem uma característica interessante, curiosa, não é como um esportista: um jogador de futebol com 35 anos tem que aposentar, um boxeador talvez até antes, o atleta de modo geral. O professor não, ele vai ficando cada vez melhor [vai] se não acontecer nenhum acidente no percurso, se não ficar louco no processo [risos], não tiver um “curto circuito”. Enfim, se ele estiver em plena posse das suas atividades mentais, ele vai melhorando. (...). Como ela é uma profissão em que existe uma rotina potencial, virtual e realmente pontuada com momentos em que essa rotina é alterada por coisas criativas e interessantes, ela é uma profissão muito rica e que te coloca em contato com muitas coisas diferentes, e isso vai fazendo com que você possa cada vez contribuir mais, porque você vai acumulando, metabolizando, matizando, refratando, e isso vira matéria de ensino, do seu texto, então, a capacidade de se fazer dura muito e é cada vez mais. A maioria de nós tem essa dificuldade de sair de cena, porque isso vira a vida, e esses mecanismos pelos quais fazem com que nós fiquemos mais tempo no trabalho, dia e noite ligados nisso, nos empurram para isso mesmo, para uma aposentadoria mais difícil. O sujeito não tem plano depois da aposentadoria. Pessoalmente, eu acho que, por mais complicado e que por mais pressão que a gente sofra nesse ambiente de trabalho, a gente vai ficando envolvido de uma maneira que a gente não sabe fazer outra coisa, e aposentar-se para não fazer nada é meio que dizer assim: tchau, eu estou indo morrer. É isso: você fica esperando a morte. (...) A maioria de nós pede aposentadoria e volta, pede vínculo como professor voluntário para atuar na pós, porque é gostoso atuar na pós, e é um espaço de discussão, de pensamento mesmo, tem um retorno dos alunos, então, você se sente contribuindo e recebendo um retorno mais claro. É uma opção, eu não sei, eu não sei... [risos] Não tenho planos. Já pensei, lá trás, já sabia que isso era problemático, e eu pensava em dar certos rumos para vida, que eu não penso mais, que não é mais o caso, então, realmente, eu estou sem projeto. O meu projeto é a academia, ficar aqui, não sei, mais um tempo, depois de aposentar, depois que vencer o tempo de aposentaria... talvez eu fique mais um ou dois anos, não sei (MARIO, 2014).

As teias de manipulação da subjetividade, ao construir uma estreita ligação projetiva, introjetiva e de identificação com o ideal da instituição e do trabalho, colaboram para que o professor no decurso de sua vida aplique certa renúncia de si. O excesso de demanda de trabalho, o trabalhar *full time*, a busca pela superação da angústia e pela conquista de um prazer narcísico (reconhecimento, superação etc.) são dimensões que levam o profissional a uma submissão ao ardid das injunções institucionais e a um envolvimento com o trabalho excessivo, culminando na dificuldade em se pensar na ideia de aposentadoria. Mario possui

consciência dos mecanismos que o conduz a construir um superinvestimento no trabalho e o atribui como responsáveis para ter a dificuldade de se aposentar, ainda assim, as possibilidades de libertar-se desse vínculo laboral são difíceis, de modo que ele pensa em continuar na pós-graduação como professor voluntário após aposentar.

A força do vínculo indivíduo-instituição está no fato de haver uma invasão do trabalho na instância privada, nos desejos e na consciência do profissional, de forma que o trabalho deixa de ser uma dimensão da vida, para tornar-se a vida, quase que na sua plenitude, do professor. A malversação da dinâmica do reconhecimento é o ingrediente para o professor, ao tentar se preservar da angústia intrapsíquica criada pelas estratégias de gestão, passar a identificar-se com certo ideal de trabalho e de forma de prazer que o leva a ser expropriado. Longe de adquirir um trabalho sublimatório, o fetiche do prazer o afunda em uma subserviência, por vezes, pouco consciente. Participam, ainda, da construção deste envolvimento subjetivo e afetivo com o trabalho certas dimensões autênticas do fazer intelectual e formativo, como o gosto pela descoberta e o sentido social daí decorrente. Mas, embora sejam dimensões autênticas e assumam um caráter irredutivelmente sublimatório, elas não estão imunes de serem parcialmente fraudadas pelo poder gerencial.

Dessa forma, conclui-se que o professor e o seu trabalho se veem imersos em um movimento contraditório e dialético entre possibilidades e impedimentos de conscientização das teias de manipulação da subjetividade e da efetivação de um agir emancipatório e sublimatório. Sofrimentos patogênicos e criativos, crises e possibilidades de construções de sentido, prazeres autênticos e narcísicos são partes constantes da vida do professor da pós-graduação. Tendo essa visão, na próxima subseção, nosso foco de análise se debruçará na compreensão das várias estratégias e mecanismos defensivos adotados pelo corpo docente.

7.2 A adesão e o estranhamento em relação à sociabilidade produtiva: desvelando o papel dos mecanismos e estratégias defensivas no trabalho

O sofrimento e o prazer são dimensões indissociáveis e irredutíveis ao ato de trabalhar. O real do trabalho (DEJOURS, 2008; 2011a; DEJOURS; JAYET, 2011) e o real da atividade (CLOT, 2010) estão em uma relação que intermedeia a dimensão prescrita e a realidade do trabalho, participando uma série de experiências subjetivas da pessoa na realização da

tarefa⁴⁵. O defrontamento com as dificuldades inerentes à tarefa e com os constrangimentos da organização de trabalho (limitadores do agir autônomo e fragilizadores do coletivo de trabalhadores) desvela o real do trabalho e o sofrimento daí advindo. Por outro lado, as dimensões sublimatórias irredutíveis ao trabalho, sobretudo quando livremente organizado (inteligência astuciosa, cooperação, reconhecimento, ressonância simbólica etc.) fazem parte do real do trabalho, como também revelam seu potencial prazeroso. Sob esse viés, vê-se que o prazer, ainda que não desprovido de sofrimento, integra os desafios de toda atividade (DEJOURS, 2011a; DEJOURS, JAYET, 2011).

As estratégias defensivas surgem, nesse ínterim, como forma de “proteger” o profissional da percepção do sofrimento no trabalho:

Qual é o alvo das estratégias defensivas? Hoje podemos responder que essas defesas levam à modificação, transformação e em geral, à eufemização da percepção dos trabalhadores tem da realidade que os faz sofrer. Tudo se passa como se, por falta de poder vencer a rigidez de certas pressões organizacionais irredutíveis, os trabalhadores conseguissem, graças a suas defesas, minimizar a percepção que eles têm dessas pressões, fontes de sofrimento (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011, p. 128).

O profissional tendo dificuldades de enfrentar de forma direta as experiências de angústia, medo, insegurança e dor, as oculta inconscientemente a fim de evitar algo que poderia desencadear uma desestabilização psíquica (DEJOURS, ABDOUCHELI, 2011; DEJOURS, 2011a; 2011d; 2013). A análise dos procedimentos defensivos permite a identificação da predominância da normalidade sob a doença em situações laborais demasiado adversas. Tendo esse olhar, arguiremos na subseção como os procedimentos defensivos têm sido arrolados pelo corpo docente no trabalho como forma de evitar a descompensação

⁴⁵ A Psicodinâmica do Trabalho compreende o espaço entre a dimensão prescrita e a realizada do trabalho como sendo do âmbito do real do trabalho. Neste sentido, “trabalhar é preencher o espaço entre o prescrito e o efetivo”, sendo que “o que é preciso ser feito para preencher esse espaço não pode ser previsto de antemão”, mas “deve ser inventado ou descoberto a cada vez pelo sujeito que trabalha” (DEJOURS, 2008, p. 39). O real do trabalho, assim, é perpassado por uma série de imprevistos que requerem a mobilização da inventividade e dos acordos coletivos para sua superação. A Clínica do Trabalho complementando esta definição, mas não se reduzindo à ela, define que o trabalho se divide entre o trabalho prescrito, o realizado e o “real da atividade”. Os dois primeiros não carece de explicações, já o “real da atividade” compreende as experiências subjetivas da pessoa, ou seja, aquilo que se passa em seu interior quando ela está realizando sua tarefa: “o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido - o drama dos fracassos - o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar - paradoxo frequente - o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto” (CLOT, 2010, p. 103-104). Interpretamos que este caráter subjetivo e cognitivo da tarefa (real da atividade) está intrinsecamente relaciona à mobilização subjetiva e a inscrição da inteligência astuciosa no trabalho, requeridos pela realidade do trabalho.

psíquica e, ao mesmo tempo, evitar a irrupção das contradições que o poderiam conduzir a questionar suas trajetórias adaptativas ao atual projeto de universidade socialmente produtiva, a que estão implicados pela via da sedução institucional. Paralelamente as estratégias de adesão, analisaremos as possibilidades dos professores, movidos pelo sofrimento e crise de sentido, estranharem sua condição expropriada na universidade.

A estratégia defensiva, sendo uma experiência estritamente mental, pressupõe a adoção de uma série de mecanismos de defesa psíquica utilizados pelo Ego na evitação do sofrimento e na busca pelo prazer. Os mecanismos defensivos têm sua origem na psicanálise, inicialmente com Sigmund Freud (1893 – 1899) ao analisar os métodos de “disfarce” utilizados pelo ego na histeria e nas psiconeuroses, sendo aprimorados por sua filha, Anna Freud, no trabalho “O Ego e os Mecanismos de Defesa”, em 1978, quando defendeu que os repertórios defensivos do Ego não estão circunscritos aos histéricos e neuróticos, mas são utilizados por todas as pessoas, a partir da confrontação com a angústia, com as exigências do superego e com as reivindicações pulsionais, como explicam Cançado e Sant’anna (2013). A Psicodinâmica e a Psicossociologia do Trabalho, apropriando-se desse instrumental psicanalítico, passam a analisar os mecanismos psíquicos arrolados pelo Ego no desenvolvimento das estratégias de defesa realizadas pelos trabalhadores na evitação do sofrimento e na busca pelo prazer. Aqui pontuamos alguns mecanismos de defesa psíquica mobilizadas pelos professores da pós-graduação da UNESP: negação, intelectualização, racionalização, projeção, introjeção e identificação. Inclusive alguns já foram contemplados na subseção anterior como parte da consecução dos procedimentos de manipulação da subjetividade, já outros serão examinados agora.

Se por um lado, a normalidade propiciada pelas defesas individuais ou coletivas dos trabalhadores atua protegendo-os da desestabilização psíquica, por outro a eufemização das adversidades não poderia contribuir para a adaptação passiva do trabalhador frente à organização do trabalho, conduzindo a sua alienação? Sim, eis o caráter dual da defesa, pois ela tem a possibilidade de garantir a situação de normalidade, ao passo que ao não permitir o enfrentamento direto das causas do sofrimento, dificulta a resistência, a reapropriação e a emancipação do sujeito no trabalho.

O sofrimento no trabalho, ou mais precisamente, os procedimentos defensivos contra ele, são utilizados pela organização do trabalho como forma de elevar a produtividade e de adaptá-los as pressões decorrentes do trabalho. Esse fenômeno é encontrado nas indústrias de processo, nas empresas de construção civil e no setor telefônico em que a irritação dos

profissionais frente ao perigo do trabalho, ao ritmo acelerado e repetitivo do fazer e às reclamações dos usuários leva o trabalhador a cooperar com uma organização do trabalho que lhe expropria. No setor telefônico, por exemplo, as operadoras, para evitarem a vigilância dos coordenadores, o trabalho repetitivo e a agressividade dos usuários (xingamentos e reclamações), elaboraram coletivamente a defesa de elevação do ritmo de seu trabalho e, se por um lado, isto traduziu-se em ganho de produtividade para empresa, por outro provocou maior grau de exploração e de tensão nervosa no trabalhador (DEJOURS, ABDOUCHELI, 2011; DEJOURS, 2011a; 2011d; 2013). Os autores apontam, ainda, que não apenas o sofrimento produzido pelo trabalho é alvo de exploração, mas o próprio desejo também o é. No caso dos pilotos de caça, a organização do trabalho atua na fonte de desejo e nas histórias das relações infantis precoces dos pilotos. Os critérios de seleção, formação e o trabalho em si visam promover o desenvolvimento de personalidades narcísicas, ressaltando o ideal de Ego como motor do trabalho, voltando-se ao desejo de superação de si, do outro e a aquisição de prestígio. O sofrimento advindo está mais relacionado a um conflito intrapsíquico do que com o trabalho em si. No que tange à exploração dos sistemas defensivos ilustrados, conclui-se:

Assim, o que diferencia fundamentalmente os destinos do sofrimento nos dois casos é que, para os pilotos de caça, a defesa requisitada é a sublimação, defesa psíquica que adequa novas possibilidades para a dialética desejo/sofrimento. Já para os operários sem qualificação, a defesa contra seu sofrimento é a repressão aos impulsos, a auto-aceleração ou a ideologia defensiva da profissão, que subtrai os desejos do indivíduo, favorecendo o desenvolvimento de uma lógica da alienação na vontade do outro (DEJOURS, 2011d, p. 177).

Na realidade universitária a exploração do sistema defensivo se dá pela exaltação da dimensão desejante, de certa forma, parecido com o que ocorre com os pilotos de caça. A manipulação da subjetividade está na base de tal exploração defensiva, sendo realizada por meio da criação de uma ligação afetiva e psíquica entre o profissional e o seu trabalho, conforme o instrumental analítico de Aubert e Gaulejac (1991) e Pagès et al. (1990). Nesse processo, a universidade é alçada à condição de máquina de prazer e de angústia, utilizando-se dos mecanismos psíquicos de projeção, introjeção e idealização nessa consecução. O estabelecimento do contrato narcísico daí decorrente se efetiva por meio da projeção de si na imagem de onipotência da universidade e da profissão docente, ao passo que há uma introjeção em si das normas e valores institucionais. O resultado é a idealização do trabalho e da instituição universitária. O professor, seduzido institucionalmente, tem dificuldades de se desvincular do trabalho seja aposentando-se, seja vivendo de forma integral os momentos de lazer. Tem ainda dificuldades de manter-se isento de culpa e passa a viver uma relação dual

com o trabalho: amo-o e odeio-o. Fruto dessa manipulação da subjetividade, o sujeito encontra-se envolto em um fetiche do prazer. A impressão de adquirir um prazer narcísico no trabalho, sobretudo centrado nas ideias de superação de si e dos outros, como também pelo desejo de aquisição de reconhecimento e prestígio profissional, conduz o docente a cooperar para sua expropriação, como nos mostram Silva (2013a; 2013b) e Silva e Silva Júnior (2010) no universo acadêmico, enquanto que Gaulejac (2007) no empresarial.

A possibilidade de o profissional fazer carreira no trabalho é o “canto da sereia” na sedução para o docente identificar-se com o ideal de excelência acadêmica e naturalizar tanto um ritmo elevado de trabalho, quanto árduas metas de produtividade. O sistema universitário, ao criar no professor uma situação de angústia permanente, apresenta-se como defesa ao sofrimento, advindo daí as regras de produtividade e os valores de distinção social existentes na academia, de modo a traduzir-se em benefícios como a conquista de financiamentos de pesquisa. Assim, podemos arguir com base na Psicodinâmica (DEJOURS, 2013; 2011a; 2011d) e na Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990) que o corpo docente da pós-graduação da UNESP tem tido seus procedimentos defensivos expropriados pelo ardil sedutor da instituição universitária. Capitaneadas por uma estrutura universitária configurada por avaliações institucionais e da CAPES, critérios de financiamentos etc., verificou ser comum entre o corpo docente analisado impor a si elevadas demandas de trabalho - identificadas com uma excelência nas múltiplas dimensões do trabalho (com destaque para a produção acadêmica) que reforçam nele uma série de conflitos e anseios que os levam a desenvolver uma trajetória profissional se não desprovida de interesses, pelo menos, pouco consciente do que o conduz à tal trajetória, como também de suas adversidades. Na narrativa a seguir temos ilustrado o processo de expropriação do sistema defensivo pela via da exaltação de um desejo narcísico de reconhecimento acadêmico e prestígio que a docente nega perseguir, mas o faz:

Eu brinco ao dizer: o professor não ganha dinheiro, então, ele tem que ganhar em outra coisa, ganha no ego, porque você ser mais que alguém é você ter o currículoattes de 60/100 páginas, mas isso não se traduz em reais, você ganha só no ego. Enfim, é muito pouco para se brigar, eu acho que não vale. Eu fico imaginando se envolvesse dinheiro, algumas coisas envolvem: os projetos e tal, o próprio financiamento do projeto, mas, enfim, eu acho que nesse sentido as relações políticas tem um papel forte, vide a FAPESP. [P: Engatando nessa questão, você sente seu trabalho reconhecido?] E: Eu acho que reconhecimento tem um pouco mais, assim, quando você faz alguma coisa mais para o grande público: um livro que tem uma aceitação maior ou uma conferência, mas, também, isso não interessa muito. (...) [P: Você não desenvolve estratégia para ficar reconhecida na área?] E: Não, não. A minha única luta é assim, eu quero ser reconhecida na área para ter meu espaço só, ponto. Eu quero ser reconhecida como alguém que é séria, que faz o trabalho sério e que tem uma contribuição para área. Então, quais as implicações disso: alunos pedindo bolsa eu quero que tenham bolsa, se eu pedir um projeto eu quero financiamento

desse projeto, é para isso. [P: Mas isso implica, também, você se sobrecarregar um pouquinho com produções, firmar colaborações e parcerias com outras instituições?] E: Então, como eu disse, eu tive que fazer um esforço grande até agora. Agora eu não tenho mais esforço, mas foram deixa eu ver, desde 2008, tem aí uns 6 anos que eu venho tentando, é isso mesmo, um esforço de mostrar. Olha, então veja, o livro é resultado, esse livro que eu fiz com os meus alunos, a minha preocupação era mostrar, vamos mostrar que nós temos um trabalho, que ele é reconhecido, que ele tem um peso e que ele algum diferencial. É isso, então, marcar território, ok. Mas, assim, eu não tenho nenhum problema de outras pessoas fazerem igual. Enfim, mas acho que é isso, mais nesse sentido de marcar espaço (BRUNA, 2014).

O relato responde aos efeitos da manipulação da subjetividade no professor pela via do binômio prazer e angústia. Lógica sedutora que precede da existência dos mecanismos defensivos de projeção, introjeção e identificação como base na consecução do pacto narcísico estabelecido entre o profissional e o seu trabalho/instituição tem como consequência a exploração dos procedimentos defensivos, a redução da consciência frente às adversidades do trabalho, às intencionalidades por detrás das normas regentes do funcionamento da estrutura universitária e do porquê aderir ao ritmo elevado de trabalho e as normas institucionais.

Diante da existência do conflito real face à árdua rotina de trabalho, a defesa elencada tenta evitar o defrontamento de suas causas: o desejo de fazer carreira. O movimento em questão pode ser percebido na constatação pela entrevistada de que o ideal narcísico do professor (sentir-se superior aos demais) está na base dos conflitos e de um envolvimento desmensurado no trabalho que o estabiliza ao criticá-lo pela via da defesa da racionalização e negação do sofrimento e da relevância do reconhecimento. Em seguida, a contradição irrompe ao expressar a sua busca em apresentar-se para a comunidade acadêmica como uma profissional séria e competente, implicando no desejo em obter financiamentos para si e seus orientandos. A contradição desnuda a mobilização defensiva, pois diante do confronto de uma das causas do sofrimento e da exploração recaída entre os professores universitários, Bruna busca não só amenizar as adversidades no trabalho, mas ocultar que compactua com esse sistema ao estar movida pelo desejo de fazer carreira. Nesse caso, vale o esclarecimento sobre o mecanismo defensivo da negação que se define como: “processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcado, continua a defender-se dele negando que lhe pertença” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 293).

A negação de sua busca pelo reconhecimento de que seu trabalho lhe gera sofrimento não a exime dessa vivência degradante, ao contrário, não tendo tal consciência suas possibilidades de enfrentamento e emancipação são limitadas. A docente sente-se

sobrecarregada e cansada, sente o sofrimento, mas, no plano da consciência, tenta negar tanto sua existência, quanto o fato de seu desejo por reconhecimento na carreira estar no centro da expropriação. Em meio a tal embute, a profissional está seduzida pelo fetiche do prazer (SILVA, 2013a; 2013b; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010) configurado pelas disposições afetivas em internalizar um ideal de excelência profissional e aceitar as diretrizes institucionais, ainda que isto as leve à expropriação de si.

Decorrente da manipulação da subjetividade que envolve o professor de forma inconsciente, mas não desprovida de interesses (prestígio, financiamentos etc.), se percebe grande injunção do trabalho na dimensão privada do professor, sendo, muitas vezes, considerada natural por ele. A naturalização da sobreposição do trabalho e da vida privada não está exime de sofrimentos e crises que conduzem a vontade de reduzir tal interferência (muitas vezes inconclusa). Os procedimentos defensivos arrolados vêm recair mais no combate ao sintoma do conflito e do sofrimento, do que propriamente na razão da enfermidade. Nessa direção, damos voz à outra narrativa de Bruna que elucidou esse movimento e que articulado com o discurso anterior completa as facetas da sedução institucional, evidenciando uma rotina de trabalho intensificada na qual busca estratégias de adaptação:

[P: Você trabalha a noite, final de semana?]. E: Tudo. À noite, final de semana. Eu tenho agora me imposto algumas restrições, porque eu gosto muito de ter vida social, eu gosto, eu tenho muitos amigos e gosto muito de ir ao cinema, faço atividade física e isso estava ficando um pouco embolado, Então, eu tenho procurado, na medida do possível, respeitar os meus finais de semana: sábado e domingo, ao menos que eu esteja em casa. Mas, assim, quando eu estou em casa, eu vou ver um filme, eu tenho procurado fazer isso. Mas, a noite é um horário que eu gosto de trabalhar e o que me impede de trabalhar a noite são os meus horários aqui. Eu dou aula às 8h, então não dá para eu dormir às 3 horas da manhã, mas eu sou muito produtiva à noite. O meu doutorado foi escrito na madrugada. Eu funciono muito bem tarde/noite, esse é meu horário. (...) Tem dia que eu sento para trabalhar, sei lá, 9h/10h da manhã e vou até 23h/0h. Assim, eu tenho dias muitos longos, que eu faço muitas coisas, tem dias que eu encaixo a minha ginástica e, enfim, a minha vida social. Mas quando eu não estou fazendo essas coisas, eu estou trabalhando [risos]. É basicamente isso, quando eu não estou fazendo essas outras coisas que eu determinei o tempo e paro para fazê-las, eu estou trabalhando. [P: Em algum momento isso dificultou as relações com seus amigos, seus pais, marido?]. E: Eu acho que agora menos. Já atrapalhou mais na época do mestrado e do doutorado, porque, realmente eu desaparecia, não conseguia lidar com esse tempo. Era, realmente, uma angústia constante de que você está no cinema, mas tinha que escrever a dissertação, a tese. Então, tinha uma cobrança mais minha, eu acho. Então, nesse período foi bem complicado. Não vou dizer que resolvi o problema hoje, mas raramente eu deixo de fazer alguma coisa com amigos porque eu tenho que..., eu já programo as coisas de outro jeito. E agora você tem domínio do gênero, de como fazer então, eu produzo, às vezes eu faço coisas que antes eu levava uma semana, hoje eu faço em um dia, porque você já sabe mais ou menos como funciona. E eu também sei como eu funciono, então, não adianta pegar uma coisa para fazer, eu tenho um mês para fazer, eu não vou fazer no mês, eu vou fazer na última semana. Na verdade, eu tenho um ou dois dias que eu sento e aquilo sai, no geral, assim, os meus projetos, minhas coisas, é assim que acontece. O processo antes é mais assim de reflexão, tenho a ideia, passo um tempo amadurecendo isso, mas quando eu sento para escrever sempre sai. Então, eu acho que hoje eu consigo administrar um pouco melhor isso. [P: Mas você costuma ter aquela culpinha de sair e

deixar o trabalho?]. E: É, tenho menos. É um trabalho que tenho feito [risos]. Tenho menos agora, mas ainda de vez em quando eu tenho, mas eu tenho. E para não ter isso é que eu tenho tentando me organizar para não deixar essa coisa do tipo: “é amanhã”, porque se alguma coisa acontecer hoje, já acabou, não tenho mais tempo. Então, eu tenho tentado não deixar essas coisas para prazo limite. Então, isso tem me ajudado (BRUNA, 2014).

As teias de sedução à sociabilidade produtiva, pela internalização do culto à excelência acadêmica e ao envolvimento desmensurado no trabalho, estão na base da sobreposição das esferas públicas e privadas da vida. A interferência do trabalho na vida afetiva e no lazer do professor universitário foi amplamente analisada por estudiosos da Educação Superior (BERNARDO, 2014; BORSOI; PEREIRA, 2013; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). A expropriação dos procedimentos defensivos do professor coopera para o docente universitário perder as referências de sua trajetória, como o relato ilustrou. Torna-se um profissional *full time* que está integralmente a disposição do trabalho, seguindo o ideal de carreira fornecido para que o professor se identifique a ele. Como as defesas de tipo adaptativas e exploradas não questionam a realidade do trabalho, elas voltam-se contra o bem-estar do profissional (DEJOURS, 2011a; 2011d; 2013). Isto pode ser percebido pela culpa sentida em não trabalhar vinte quatro horas, dimensão que se traduz o *attachment* entre o indivíduo e o trabalho pela via no binômio angústia e prazer (AUBERT; GAULEJAC, 1991). Desse modo, a consciência da interferência entre o trabalho e a vida privada se imiscui conflitivamente, pois ora o professor a tem, ora não. Quando há sua emersão inevitável, a mobilização dos mecanismos defensivos busca evitar os conflitos que poderiam desestabilizar o equilíbrio psíquico e a trajetória do profissional. A depender da situação são utilizados tipos distintos de mecanismos defensivos, aqui a entrevistada se preserva contra o sofrimento ao utilizar a racionalização que se define pelo:

Processo pelo qual o sujeito procura apresentar uma explicação coerente do ponto de vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma atitude, uma ação, uma ideia, um sentimento, etc., cujos motivos verdadeiros não percebe; fala-se mais especialmente da racionalização de um sintoma, de uma compulsão defensiva, de uma formação reativa. A racionalização intervém também no delírio, resultando numa sistematização mais ou menos acentuada (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 423).

Na busca da entrevistada apresentar uma explicação coerente sobre seu ambivalente processo psicodinâmico de busca de reconhecimento, assim como de menor interferência do trabalho no âmbito privado e no lazer, alega que sua prática de trabalho intensificada não seria tão desgastante em função de seu domínio do gênero da profissão. A posse do saber-fazer de

uma atividade realmente permite que o profissional a desenvolva com menor esforço e maior eficiência (CLOT, 2010), mas condicionar a menor interferência a tal justificativa leva o indivíduo a não se conscientizar do motivo pelo qual se envolve de forma demasiada com o trabalho, ao ponto de assumir desmensurada ênfase na sua vida. Além disso, vemos que as crises e os desejos proferidos de reduzir o ritmo de trabalho, bem como sua interferência na vida privada do professor, conduzem a um sofrimento latente, o qual pode vir a favorecer a existência de um estranhamento face sua condição alienada. O estranhamento, nos diz Lukács (2010), é sempre precedido da alienação, configurando-se no defrontar-se com a negação social da sua humanidade por uma teleologia heterônoma. Estranhar a negação da individualidade humana implica na potencialidade de mobilizar formas de resistência à teleologia heterônoma que o aliena. Fato este que será analisado com vagar no decurso da subseção.

As teias de dominação institucional apresentam suas sutilezas na manipulação da subjetividade do professor. A conscientização dos condicionantes político-econômicos no estabelecimento da sociabilidade produtiva na universidade é uma ferramenta importante para mobilização de resistências aos ditames da cultura produtiva existente na universidade. Caso que o estranhamento de sua condição alienada torna o cotidiano do trabalho mais conflituoso e, por tanto, com potencial mais vivaz para a subversão individual ou coletiva. Todavia, a sutileza da manipulação da subjetividade favorecida pelo inter-relacionamento das várias mediações (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990) atinge inclusive entre os detentores de maior consciência social, seduzindo-os. Como já referenciado, boa parte dos professores entrevistados possuem certa consciência dos rumos a que caminha a sociedade, a universidade e quais são as adversidades por detrás trabalho: pressões avaliativas, sobrecarga etc. Tal consciência, no entanto, não os exime de recaírem em círculos constantes de alienação. Fato esse ilustrado no seguinte relato por meio da adoção de alguns mecanismos defensivos de estabilização do conflito psíquico, no qual exalta para si mesmo a vivência de um “prazer imenso”:

Óbvio que tem as planilhas que a gente tem que preencher [pausa] enfim né? Mas eu não trabalho em função de planilha, em função de CAPES, em função de nota, eu faço o que eu gosto na verdade. Eu nasci para dar aula, eu amo dar aula, então, é muito legal, eu tenho a sorte, eu tenho a sorte de fazer o que eu gosto: pesquisa e aula.[pausa] [P: Fazer o que gosta é fundamental porque nos move para além, por mais que tenha as dificuldades, a sobrecarga de trabalho e tudo]. E: É a sobrecarga de trabalho eu acho que não tem só na UNESP, tem na UNICAMP, tem na Universidade de Buenos Aires, e para mim não é um problema da universidade, eu acho que a sobrecarga é uma questão do momento histórico que a gente está vivendo. Acho que não é que o exterior te impõe, a gente se auto impõe, meio Foucault, assim sabe? [P. Sim]. E: A governamentalidade de si, vem do ideológico que a gente é interpelado, mas

a gente internaliza e agente acaba se exigindo fazer muita coisa no tempo todo [pausa]. Eu acho que é mais ou menos por aí. Assim, eu acho que eu tenho o perfil de ser uma pessoa muito acelerada - eu sou hiperativa -, mas desde pequena sou assim, eu nunca fazia uma coisa só, eu sempre fazia três, quatro coisas juntas. Então, a minha característica é assim: eu não consigo estar em um projeto, eu tenho dois projetos de pesquisa, dois de extensão, você entendeu? [risos]. [P: É uma pessoa múltipla [risos]]. E: E me dá um prazer imenso, assim, imenso (PAULA, 2014).

O fato da tessitura que implica a gestão da subjetividade ser demasiado sutil e ter diversas instâncias de mediações inter-relacionadas, coopera para que seja difícil o profissional se libertar totalmente dessa manipulação. O professor, ainda que seja consciente dos processos de dominação existentes na universidade que os interpela a internalizar as exigências profissionais e a sobrecarga daí advindo, se vê envolto em uma sedução difícil de desvincular. Múltiplos são os mecanismos defensivos empreendidos no papel de blindagem da instância psíquica de confrontar-se diretamente com o sofrimento e suas causas. A entrevistada se utiliza, nesse caso, da intelectualização que, de acordo com Laplanche e Pontalis (2001), se define pelo: “processo pelo qual o sujeito procura dar uma formulação discursiva aos seus conflitos e às suas emoções, de modo a dominá-los” (p. 242). É sublime a forma como a professora discursa sobre o porquê ideologicamente o profissional se vê envolto na necessidade de se exigir de forma demasiada no trabalho. Mas, dispensando-se da necessidade de preservar-se do superinvestimento no trabalho, interpretamos que ela pode estar intelectualizando o problema, a fim de tentar uma justificativa racional para inconscientemente evitar a irrupção de conflitos no nível consciente contra a implicação demasiada que se constrói no trabalho. Precedido de tal interpretação científica, Paula buscou, ainda, uma explicação “racional” para sua rotina ser intensificada e do porque aceita desenvolver uma multiplicidade de atividades no trabalho: o fato de ser uma pessoa hiperativa e múltipla desde criança. Com essa racionalização, a docente busca estabilizar no nível consciente o conflito que se aflorou. Ao utilizar o mecanismo da intelectualização, a vivência afetiva com o trabalho, a partir da qual lhe gera sofrimento, é gerenciada cientificamente como forma de neutralizá-la, enquanto que na racionalização as atribuições de explicações “plausíveis” são adotadas não para neutralizá-las, mas para justificá-las:

Uma das finalidades principais da intelectualização é manter os afetos a distância e neutralizá-los. A racionalização está, a este respeito, numa posição diferente: não implica uma evitação sistemática dos afetos, mas atribui a estes motivações mais plausíveis do que verdadeiras, dando-lhes uma justificação de ordem racional ou ideal (por exemplo, um comportamento sádico, em tempo de guerra, justificado pelas necessidades de luta, pelo amor à pátria, etc.) (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 243-244).

O controle dos impulsos e do sofrimento no contexto laboral implica uma forma defensiva importante para estabilização psíquica, mas com potencial de vir a mascarar a condição de expropriação. A adaptação ao trabalho como defesa não evita, todavia, que o professor se depare com a vivência do sofrimento, ainda que busque mantê-lo opaco, bem como mantenha opaco as causas para tal. Em conformidade com tal realidade, Paula expressou a recusa em atender às prerrogativas do aguçamento das pressões por produção acadêmica, contradição que posteriormente irrompeu em seu discurso:

Já nível UNESP o que eu percebo que vai descendo verticalmente os níveis -- liminares no sentido de cumprimento com tabelas, desde CAPES, eu tenho que publicar no ranking internacional, é reitoria, é faculdade, são os órgãos de avaliação né?. Então essa planilha de avaliação não é só de avaliação, por exemplo, se quero ter PIBIC eu tenho que ter um número X de artigos publicados em revista A1 e A2 e, eu não atrás disto, como não vou fiquei 4 anos para ter aluno com PIBIC. Eu não tinha PIBIC, por quê? Porque eu não vou atrás disso, eu me recuso a fazer parte desse jogo, desse jogo de poderes, eu me recuso veementemente (PAULA, 2014).

Se aqui a entrevistada oculta a sua conformação à racionalidade produtivista existente na universidade, em outro momento ela adentra em contradição, deixando as claras a defesa arrolada em negar tal adesão a uma realidade laboral que lhe expropria:

Já com relação à publicação, essa publicação massacrante que a gente tem sofrido para mim é um conflito, eu sinto como um conflito [pausa tensa]. Assim, por um lado é bacana a gente registrar, por exemplo, em artigos, em livros, em congressos os estudos que a gente está fazendo porque pode servir para alguém no dia de amanhã, mas por outro lado eu me vejo levada a fazer mais do que meu físico está aguentando fazer, por isso o conflito, por isso o conflito, entendeu? Eu já não sou uma menina, já não tenho 25-30 anos, eu tenho 50. Então é muito cansativo, eu participo no mínimo de 8 congressos por ano, é muito cansativo, entendeu? E assim, por mais que eu tenha pique em muitas coisas, minha família fica a desejar (PAULA, 2014).

O relato implica as contradições expostas entre negar a adesão ao ardil do produtivismo acadêmico (mecanismo de defesa) e, posteriormente, não conseguir ocultar o sentimento de estafa possuído ao atender as elevadas demandas de produção acadêmica. O lema amplamente difundido na área acadêmica: publicar ou morrer (“*publish or perish*”) pode ser compreendido sob outra acepção: “publicar e morrer”. Uma vasta literatura (BERNARDO, 2014; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; BOSI, 2007; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, SILVA, SILVA JÚNIOR, 2010) nos mostra que a elevação das pressões por produção acadêmica conduz o docente a uma rotina de sofrimento, cansaço, perda de lazer e fragilização das relações familiares – dimensão reiteradamente analisada na pesquisa e aqui relatada por Paula.

Fica evidente a relação entre a adesão à sociabilidade produtiva e as crises que desencadeiam o estranhamento de sua condição alienada. O sofrimento patogênico, embora falseado pelos mecanismos defensivos e por vivências de prazer fetichizado, tem acompanhado o ofício do professor da pós-graduação, ainda que imiscuídos com prazeres e sentidos autênticos e na essência inalienáveis do ofício docente, conforme se esboçou em outros momentos.

Se a ênfase até agora ocorreu no papel desempenhado pelos mecanismos de defesa psíquica arrolada pelo professor para evitar o sofrimento, o foco de análise agora estará nas estratégias defensivas no trabalho, tendo por base os processos de adesão à sociabilidade produtiva na universidade, mas sem desconsiderar as possibilidades de resistência e crítica à tal feito, mediatizada pela irreduzível possibilidade de estranhamento de sua condição alienada.

Frente aos múltiplos imperativos da excelência acadêmica, convergido no produtivismo acadêmico, o professor não raramente se vê imbuído a cooperar com modelos avaliativos heterônomos, tendo uma parca consciência de sua dimensão patogênica. A adesão do professor à sociabilidade produtiva, embora assuma uma dimensão inconsciente, não é desprovida de interesses, sendo eles expropriados pelo sistema psíquico-organizacional de dominação (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990).

Nessa direção, alguns docentes mais adeptos às normas e aos valores do capitalismo acadêmico têm proferido defesas a respeito da aceção quantitativa da avaliação de desempenho, como a narrada na subseção anterior por Roberto (2015): “a forma que a CPA avalia, pode ter milhões de defeitos, mas ela é matemática, então, evita o subjetivismo de eu ser amigo do chefe de departamento e ele me avaliar bem e o outro discordar dele e ele avaliar mal”.

A adesão a lógica subjacente do trabalho não se resume a aparente sensação de segurança contra o arbítrio dos jogos de poder na universidade, mas abarca a identificação do professor com um discurso de desvalorização das instituições públicas, caracterizando-as pela burocracia excessiva, pela ineficiência dos serviços e pela incompetência dos trabalhadores, como amplamente divulgado pelo neoliberalismo. A mídia tradicional e o descaso do poder público com suas instituições assumem posições estratégicas na propagação da ideologia da desqualificação do serviço público. O professor, ludibriado por esse discurso, reforça tais estereótipos ao considerar alguns colegas preguiçosos e incompetentes e, também, ao

legitimar o caráter punitivo dos instrumentos gerenciais, como ocorre com a sistemática de avaliação empreendida pela CPA:

Olha, avaliação é sempre complicado. Acho que esse excesso de cobrança vai acabar nos levando a um colapso de estresse coletivo, não sei se já estamos nele, porque, às vezes, é tanta atitude estapafúrdia que eu falo: “gente, essas pessoas não estão normais”. (...) Então, eu acho que a avaliação é importante, começou tarde, pois acho que os funcionários públicos, de modo geral, precisam ser avaliados. Mas essa avaliação precisa servir como formação e para punir também. Como ela não é nada subjetiva, porque é numérica, é quantitativa, tem o outro problema da qualidade... Mas você tem que fazer 70 pontos num triênio, se você fizer 50, você tem que sofrer as sanções previstas e não é porque você é amigo do rei que você não vai sofrer, porque isso acaba prejudicando toda uma engrenagem de funcionamento. Olha, eu sinto muito, você teve três anos para fazer 70 pontos e não fez, então, você vai perder a sua dedicação exclusiva. Eu lamento muitíssimo, mas você no próximo triênio volta, tenta de novo se enquadrar na dedicação exclusiva, porque senão não tem razão de ser a avaliação. E fazer 70 pontos é fazer o mínimo que você é pago para cumprir, não é fazer nenhuma extravagância (ROBERTO, 2015).

A defesa do instrumental avaliativo não o exime do sofrimento, como se referiu ao colapso de estresse coletivo. Ainda assim, tendo sua consciência social fraudada pela ideologia gerencialista, o docente internaliza todo tipo de estereótipo relacionado à ineficiência do servidor público e, contrapondo-os, se exige de forma demasiada no trabalho. A essência do culto à excelência profissional está no estabelecimento desses liames (AUBERT; GAULEJAC, 1991) e, como parte do processo, se passa a reforçar a ideologia oficial da universidade: os critérios da avaliação e seu caráter punitivo. Diante do conflito iminente entre, por um lado, o ideal oficial da universidade e, por outro, a realidade do trabalho e a dimensão autêntica do professor, o entrevistado para não enlouquecer com tais injunções paradoxais, adota como defesa a clivagem do Ego:

Diante dessas injunções paradoxais, e para não enlouquecerem, os empregados se defendem de diferentes modos. A resistência mais frequente é a clivagem entre um "Eu organizacional", o que parece responder às exigências da empresa, e um outro "Eu", o Eu "verdadeiro", aquele que se revela fora, nos lugares de expressão íntimos ou privados. O "Eu oficial" manifesta seu entusiasmo e sua adesão. O "Eu privado" murmura suas reticências e suas críticas (GAULEJAC, 2007, p. 104).

Como analisa Silva (2015b), o professor que tem clivado seu ego, como parte de uma sobreadaptação defensiva, empreende uma cisão entre dois eu: o verdadeiro e o institucional. Internamente, o indivíduo reforça a adesão às normas institucionais e aos critérios de desempenho acadêmico, inclusive realizando certa defesa do viés punitivo do instrumento avaliativo, enquanto outra parte relata críticas externas a isto, seja por fomentar um estresse coletivo face as pressões ou, ainda, por questionar o paradoxo entre o qualitativo e o quantitativo na qualidade do trabalho acadêmico. Com o Ego clivado o professor busca

conciliar as contradições que na essência são irreconciliáveis. Não irrompe o conflito, o que poderia criar uma resistência à sociabilidade produtiva, mas adapta-se, pois atende o que seria considerado certo ou errado pela instituição sem demasiados conflitos.

Participam nessa manipulação da subjetividade, o binômio privilégios e restrições, arguido por Pagès et al. (1990), que na realidade da UNESP congrega a ameaça da redução salarial e de carga horária, a existência de regras supostamente neutras e objetivas para legislar com “justiça” os prêmios e punições aos docentes e, por fim, a legitimação dos atores envolvidos. Ameaças que se configuram em uma precariedade subjetiva (BERNARDO, 2014). No geral, a naturalização e adesão a tal tipo de lógica avaliativa tem maior consonância entre os já formados na acepção produtiva do capitalismo acadêmico. Não que os docentes mais antigos na universidade não atendam às normas institucionais, por vezes, de forma passiva, mas veremos *a posteriori* que este grupo, por vezes, vive de forma mais intensa o estranhamento de sua condição alienada.

Outros docentes deixam-se instrumentalizar pelo ardil sedutor. Seguindo a linha de defesa do instrumento avaliativo, elencamos o relato de uma professora que mostrou um comportamento mais atinente as exigências formais do trabalho, sobretudo no que tange à acepção punitiva da avaliação do trabalho. Acepção assim verificada:

Tem muito, tem muito controle graças a Deus né. Acho que mesmo assim tem muita gente que não realiza o trabalho, eu acho que se o trabalho de pesquisa, por exemplo, de produção acadêmica fosse livre muita gente não faria. Acho que o ser humano precisa de um determinado controle, de determinada pressão para funcionar, a gente funciona muito em função do tempo, da cobrança. Então eu acho que tem controle não só por conta da CAPES, mas porque a CAPES cobra indiretamente nossos superiores e a gente tem que demonstrar isso, por exemplo, na pós graduação se você não tem uma produção determinada, esquece, você é desvinculada do programa porque o programa precisa de um determinado número de produções para mostrar para CAPES e a CAPES precisa mostrar para o governo que o dinheiro que eles investem realmente tem sentido, né. Acho que isto é uma das coisas que faz com que a gente corra atrás de toda nossa produção, né, porque senão seria muito mais lento o processo. P: Entendi. E: A universidade tem a sua forma de controlar o professor quando eu te falo, por exemplo, eu preencho as planilhas só no final de semestre, mas durante todo o semestre eu sou cobrada por uma série de coisas e no final do semestre você tem que preencher a planilha, você tem que dizer o que você tem de produção, o que você tem de evento. (...) Então, a gente tem um controle muito grande, não é um controle simples, é um controle que te ajuda e te prejudica muito se você não tiver dentro da norma, por exemplo, quando nós somos contratados a gente tem um período que é o trienal – eu ainda estou no segundo ano -, dentro do trienal você tem que cumprir com seu projeto de pesquisa, você tem que cumprir um determinado número de produção, você não pode cumprir com menos de 70 - 80 pontos por ano. Isto dá uma super produção, não é uma produção simples, isso significa capítulo de livro, no mínimo 2 eventos internacionais, no mínimo 1 nacional, sabe? Então, é muito, por isso, que eu te falo que quando a gente sai daqui além de tudo que a gente faz: orientação, sala de aula, tudo isso é cobrado, né, eu não posso ser só professora, não existe isso, você tem que manter o tripé da universidade que é pesquisa, extensão e ensino, né. Então, não tem como você dizer que ninguém te controla porque isso é mentira, tem gente que fala: “ah eu trabalho na universidade pública”, se você não cumprir claro que você pode ser mandado embora, não existe isso de que estou na pública, estou bem, não é assim, você tem que cumprir com toda essa... Eu já estou preocupada que eu não consigo uma editora para publicar

meu livro [risos], isso porque eu produzo muita coisa, imagina quem não faz nada? Então, é uma coisa que claro que existe um controle muito grande (VILMA, 2014).

A docente tem fraudada sua consciência social pela ideologia dominante do mundo organizacional. Decorre pela reprodução de estereótipos do funcionalismo público, pela defesa do instrumento punitivo de avaliação e por ressaltar a positividade do controle e da pressão no trabalho para o ganho de eficiência, bem como ao espírito da “corrida para o sempre mais” que está na base da adesão ao projeto de poder gerencialista (GAULEJAC, 2007). O envolvimento com a dimensão ideológica do universo empresarial se vê, também, na referência feita a leituras de teóricos sobre motivação em empresas, analisada na subseção anterior. A contaminação com a ideologia dominante é uma faceta que coopera para ela e outros docentes, como o Roberto, constroem uma identificação com o agressor, mas com a distinção de que Roberto o faz por intermédio de um conflito mais vivaz do que o sentido por Vilma. Em ambos os casos, no entanto, essa sedução institucional envolve os já analisados mecanismos psíquicos de projeção, identificação e introjeção. Fraudada a dimensão desejante e os procedimentos defensivos:

O indivíduo defende-se contra sua angústia e sua agressividade, desenvolvendo um desejo agressivo de onipotência e, projetando esse seu desejo na organização, com a qual se identifica. O indivíduo constrói uma imagem do Ego grandioso, seu ideal do Ego, que encobre a imagem do Ego pequeno e fraco e que se identifica com a organização. No plano da transferência é uma operação de fusão com a mãe agressiva e, ao mesmo tempo, contra sua própria agressividade. Constrói-se, assim, uma organização imaginária que engloba as características da organização real com as quais o indivíduo se identificou (PAGÈS et al., 1990, p.151).

O resultado é a introjeção não apenas das normas institucionais, mas de uma organização imaginária na qual o indivíduo não consegue mais se desvincular, bem ao espírito da analogia da droga. O trabalho, assumindo parte integral do indivíduo, está na base do porque o docente universitário fica angustiada por publicações, cria um hiper investimento no trabalho, ainda que acompanhado de prejuízos nas relações sociais e familiares – dimensões que ainda serão retomadas na subseção.

O sistema de manipulação da subjetividade que favorece a propagação de práticas universitárias produtivistas, o aguçamento das pressões avaliativas heterônomas e a deteriorização das relações de trabalho (dimensão a ser analisada com maior vagar na próxima subseção) tem implicado no corpo docente uma série de conflitos entre a sua dimensão humana autêntica, o real do trabalho e as objetivações do trabalho intensificado e precarizado.

O paradoxo com o qual o professor se depara, muitas vezes, em sua rotina de trabalho tende a gerar crises de sentido. Em seção anterior, Claudia expressou vivenciar uma crise de sentido face a duplicidade de papéis realizados, entre ser uma professora crítica as pressões por produtividade, mas enquanto coordenadora da pós-graduação se ver impelida em exigir dos colegas o cumprimento de tais metas heterônomas a fim de atender as normas exigidas pela CAPES.

Na dinâmica a que se encontra a pós-graduação, os coordenadores, muitas vezes, são conduzidos a tais crises, os quais colocam em embate sua condição humano genérica com a perspectiva pragmática exigida pelo cargo: ser responsável pelos rumos do programa de pós-graduação. Esse conflito nocivo à saúde física e psíquica do profissional é relativamente costumeiro entre outros coordenadores de pós-graduação. Sguissardi e Silva (2009), por exemplo, relataram o caso de um coordenador que movido pelo receio do programa de pós-graduação perder conceito atribuído pela CAPES, empreendeu uma corrida insana por defesas: “o que aconteceu aqui no dia 22 de dezembro (...) não vi isso acontecer em lugar nenhum: foram sete defesas de mestrado e duas defesas de doutorado” (p. 178). Atender a tal pressão heterônoma, como não podia deixar de ser, o conduziu ao sofrimento e adoecimento: “sai daqui em janeiro quase carregado numa maca!” (p. 178).

O desempenho de dois papéis: professor e coordenador no atual modelo esquizofrênico de gestão existente na universidade se desenham como uma situação paradoxal. Racionalidades e intencionalidades distintas ocupam o cotidiano do profissional, pois: “o lado professor sabe que tem que produzir produtos de qualidade”, já “o lado do coordenador é o compromisso de que os professores façam isto, de que a gente consiga isto no grupo”, desempenhando aí “este exercício estressante de se colocar nesta posição e cobrar dos colegas” (CLAUDIA, 2014). Frente ao embate entre a consciência ético-política da professora e a perspectiva pragmática exigida pelo cargo, esta conjuntura paradoxal a leva a uma inevitável clivagem do Ego. Uma parte de si aceita as normas e torna-se um elemento na engrenagem para a manutenção da sociabilidade produtiva na universidade, exigindo dos docentes o atendimento as normas de desempenho acadêmico, já outra parte de si resiste a tais injunções heterônomas, tornando a crise e o sofrimento mais intenso. Nesse ínterim, o profissional torna-se um ser cindido:

Uma parte do Eu aceita a instrumentalização, mantendo-se em uma posição de executor dócil das exigências da organização e aplicando seus procedimentos para "se tornar bem visto". Ele preserva, desse modo, suas próprias exigências narcísicas por meio da necessidade de reconhecimento. Ele sabe que é preciso passar por isso

para "ter sucesso", aceitando ser um executor mais ou menos zeloso das diretivas que lhe são "aconselhadas". Mas é preciso igualmente que ele preserve a autoestima, resista à alienação, não se deixe submeter totalmente. A parte do Eu que resiste à instrumentalização permite ao indivíduo salvaguardar sua integridade, proteger suas capacidades reflexivas, principalmente em relação ao sentido a dar a suas ações (GAULEJAC, 2007, p. 105).

Ilustrativo dessa situação paradoxal que o docente universitário se inscreve ao, por um lado, atender às normas institucionais e, por outro, resguardar sua dimensão humana, está a narrativa entre o conflito de manter ou descredenciar os colegas que não obtiveram os indicadores de produtividade aceitáveis para o credenciamento. A busca por relativa estabilização do conflito está na saída encontrada por Claudia em transformar este professor em colaborador. Aqui cabe o resgate do relato já exposto na seção anterior:

Não é possível no programa uma situação como essa: o professor que não tem produção. O que a gente faz nesta situação: a gente vai descredenciar o colega, a gente vai pedir para ele produzir ou a gente vai transformar ele em colaborador? Talvez a saída seja colocar ele em colaborador porque você não perde nada na UNESP - na carreira dele - e dá um tempo para ele se organizar, né? E dá um tempo para ele voltar a ser permanente, né? Então, o trabalho é este jogo político na relação com os colegas, é esta preocupação nossa de não prejudicar ninguém, porque hoje quem não está na pós-graduação não tem uma série de benefícios. Por outro lado, se o programa abaixa nota prejudica todo mundo por conta de recursos, né? (CLAUDIA, 2014).

A busca pela relativa estabilização do conflito está em transformar o colega em colaborador, mas a superficialidade desta ação no máximo faz com que o conflito sobreviva de forma latente.

O estranhamento de sua condição alienada acompanha sua trajetória, seja no dilema posto frente a renovação ou não do credenciamento do colega, ou ainda, quando vivencia o desconforto de cobrar dos pares algo que ela discorda e que lhe gera sofrimento: “eu tenho que fazer dois artigos [risos tensos] neste feriado”. Lukács (2010) argui que o capital é uma criação humana que se volta a escravizar os homens, semelhante analogia pode ser tecida quanto a organização, ainda que ela seja tanto fruto, quanto subsidiária da racionalidade da primeira. O que cabe aqui ressaltar é que o indivíduo envolto nessa sociabilidade tem limitado as condições de agir de acordo com os valores éticos que envolvem suas aspirações humanas, caso em que:

Uma individualidade que se constrói nesses parâmetros é uma individualidade cindida, limitado no seu desenvolvimento aos horizontes postos pela reprodução do capital e, portanto, uma individualidade que está longe de efetivar todas as fantásticas potencialidades de desenvolvimento das forças produtivas é algo que não requer uma longa demonstração (LESSA, 1997, p. 116-117).

Defronte com o estranhamento de sua condição alienada, Lukács (2010) argumenta que a pessoa pode desenvolver estratégias para sua superação, ainda que na atual sociabilidade elas estejam envoltas em certas disposições sociais, sendo uma delas a atual lógica de acumulação de capital no capitalismo.

Sob outro foco analítico, Dejours (2011h) discorre que a própria dissociação entre a organização prescrita e real do trabalho é uma das facetas que permitem ao profissional ter, a depender do maior ou menor grau de possibilidades, subverter ao prescritivo em prol de um fazer mais autônomo e emancipatório. Mobiliza-se, nesse caso, uma afetividade autêntica e uma inteligência astuciosa que pode vir a empreender rearranjos ao instituído. A *tricherie* (trapaça), longe de sua conotação negativa, configura-se na parte nobre do trabalho, “designando os procedimentos que permitem alcançar um objetivo, afastando-se da regra, sem contudo trair os princípios” (DEJOURS, 2011h, p. 323). Neste caso, movido por valores éticos e por um poder de agir (CLOT, 2010), o profissional que tem sua ação reconhecida socialmente pelos pares está envolto na realização de um trabalho dotado de sentido e de prazer, caso contrário, as críticas conduzirão o indivíduo aos questionamentos e às dúvidas quanto à eficácia de sua ação, desmobilizando-o, por vezes, acompanhada de desapontamento e sofrimento (DEJOURS, 2011a; 2011h). Esse fato nos permite verificar que as estratégias de enfrentamento contra as condições adversas do trabalho, no geral, têm maiores possibilidades de galgar êxito se forem coletivas. A partir disso, existe certa ponderação na adoção de formas de resistência individual, como se a coordenadora da pós-graduação optasse de forma monocrática a manter o credenciamento permanente do colega que não atendeu os critérios de produtividade do programa de pós-graduação. Frente a isto, as estratégias de resistência adotadas de forma coletiva normalmente têm sido as mais exitosas e aglutinadoras de engajamento pelo trabalhador. Claudia, por exemplo, expressou anteriormente a vontade de continuar participando do movimento político desempenhado pelos coordenadores de pós-graduação, pois nestes espaços é possível dar sua contribuição para se pensar nos rumos da educação, envolvendo aí um sentido ético-político:

Mas estas coisas da pós-graduação, eu acho que mudei muito porque eu aprendi muito com isto, né? Eu passei a olhar para o Brasil diferente, é um outro lugar porque você vê um monte de coisas acontecendo: como se pensa em ciência assim, né, olha o que estão fazendo com a gente [risos]. Você vê este movimento de cima para baixo, eu descobri isto na coordenação da pós-graduação, entendeu? Então, isto para mim foi muito importante, pois me dá uma visão do meu trabalho que acho que é privilegiada, entendeu, neste sentido. E aí, saindo da coordenação acho que não vou querer sair desta política, né, porque ela é que dá andamento para tudo o que a gente faz, e, eu quero participar, né? No sentido de poder buscar caminhos (CLAUDIA, 2014).

As estratégias de resistências coletivas, no geral, assumem maior possibilidade de êxito, como também protegem o indivíduo de possíveis represálias caso a luta pela transformação da realidade prescrita não seja exitosa. Nesse sentido, a mobilização do sentido ético-político no fazer é uma dimensão inalienável das reivindicações, sendo sublimatória, ainda que não esteja desatrelada de desapontamentos e dificuldades.

Estranhamentos à condição alienada do professor são mobilizados, em certo sentido, para a subversão do prescrito, como exemplo tem-se a mobilização política da coordenadora da pós-graduação frente aos ditames heterônomos da CAPES. É nessa linha que Paula, movida por uma intencionalidade ético-política, empreendeu relativa subversão emancipatória frente aos critérios de seleção e aprovação dos projetos de pesquisa na UNESP:

Assim tem a parte administrativa, (...) tem os pareceres [pausa] e eu tenho minha estratégia para fazer parecer: meu parecer é sempre positivo e faço como uma estratégia contra esses órgãos de controle [risos]. [P. É uma estratégia de resistência sua, né?] E: É uma estratégia de resistência foucaultiana exatamente. Não é dizer que eu vou mentir no relatório, não é isso, pois todo o projeto tem aspectos positivos, então, o que eu faço nos meus pareceres: eu ressaltar o que tem de positivo, minha estratégia tem sido discursiva, estratégia discursiva-ideológica mesmo, assim, de resistência a isso em todos os pareceres. [P. Essa estratégia é uma boa estratégia]. E: Obrigada, porque eu acho que se a gente não trabalhar em conjunto, valorizando o que o colega faz, ninguém vai conseguir fazer nada, entendeu? Porque é fazendo, errando e acertando que a gente consegue descobrir o caminho, que a gente consegue descobrir o caminho e construir junto, né, não tem jeito de ficar assim como está (PAULA, 2014).

Na elaboração dos pareceres de projetos, a docente empreendeu uma ação deliberada de enfrentamento à racionalidade heterônoma existente nas práticas avaliativas da universidade, no sentido de enfatizar as qualidades da pesquisa, fazendo “vista grossa” para possíveis deficiências dos projetos, como forma de valorizar o trabalho do coletivo e romper com a competitividade na universidade. Estamos no plano da resistência à sociabilidade produtiva, capitaneada pelo desenvolvimento da via da intencionalidade política e ética empreendida no fazer de valorização do coletivo de trabalho e do progresso científico: êxitos e falhas cooperam para tal empreendimento. Empreende, para tanto, a relativa “trapaça”, ou melhor, a “*tricherie*” definida por Dejours (2011h), mobilizada pela via da inteligência astuciosa em prol de uma organização de trabalho mais humana e autônoma.

As injunções paradoxais na pesquisa e na produção acadêmica, capilarizadas pelo aguçamento dos processos avaliativos, têm apresentado adversidades. O culto a excelência, como já amplamente arguido, na produção acadêmica favorece a injunção de vencer a todo custo ou como diz Gaulejac (2007) institui a “corrida sempre mais” e o *non sense* (trabalho sem sentido). Frente à cultura patológica existente na universidade, não é raro os docentes

adeptos à sociabilidade produtiva estarem envolvidos em um trabalho estranhado. O estranhamento, embora, esteja envolto de uma condição alienada, a consciência desse processo doloroso pelo trabalhador apresenta-se como certa fissura da alienação, no sentido de estranhar a expropriação do trabalho sobre si ou, ainda, de não reconhecer sua condição humana naquele fazer (LUKÀCS, 2010).

Os professores que iniciam o desenvolvimento de seu percurso formativo e laboral em período posterior à reforma do sistema CAPES da pós-graduação em 1996-1997, o que a literatura considera como os “jovens-doutores” (FERREIRA, 2015; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), geralmente naturalizam mais facilmente o culto à “excelência acadêmica”, sendo cooptados a naturalizar e a identificar-se com os novos critérios heterônomos de trabalho e metas elevadas de produtividade acadêmica, bem ao espírito do constatado capitalismo acadêmico por Slaughter e Leslie (1997). E, indo ao encontro dessas propositivas, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 55) concluem:

Observem-se os jovens que se doutoraram depois da entrada em vigência do atual Modelo CAPES de Avaliação, implantado a partir de 1997. Hoje parecem muito adaptados ao produtivismo acadêmico, a competitividade, além de estarem sendo induzidos pela suposta elite de ‘intelectuais gestores’.

Tendo por base o instrumental teórico filiado por essa pesquisa (AUBERT; GAULEJAC, 1991; DEJOURS, 2011a; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990), acreditamos que o estabelecimento do *attachment* entre o professor e a universidade tem implicado, no geral, uma maior efetividade entre os docentes pós reforma da pós-graduação empreendida pela CAPES. As referidas mediações que culminam na manipulação da subjetividade se espraiam entre todo o corpo docente: “novos” e “antigos” doutores. No entanto, como os “antigos” ingressaram na carreira em período anterior ao aguçamento das pressões e mecanismos avaliativos por produção acadêmica, eles têm mais condições de estranhar essa prática heterônoma e expropriadora do sentido e do bem-estar docente, ainda que não são estejam eximidos das teias manipulatórias. Isto pode ser verificado no questionamento já exposto por Mario de que o aguçamento das pressões por produção acadêmica interfere não só na qualidade das produções textuais, mas na forma como o professor se identifica com o fruto de seu trabalho:

Em relação a desempenhos acadêmicos outros, eu estou sempre insatisfeito comigo mesmo, estou sempre achando que – às vezes a minha relação inverte-se, são poucas as produções textuais que eu realmente gosto, de que realmente acho que conta. Às vezes, você faz coisas por encomenda que ficaram boas, mas como não era aquilo exatamente que você queria fazer - você percebe o

tipo de julgamento -, o outro fala nossa aquele seu texto ficou tão legal e eu falo: “Aham, legal, obrigado”. (...) Acho que todos nós somos levados a isso (...) Então, o princípio da filosofia epicurista: a virtude está no meio, nem tanto uma coisa, nem tanto outra coisa, então, sei lá, o meio-termo seria melhor. Em relação ao produtivismo é esse problema, produtivismo é exagero de produção. O que havia antes era cobrança nenhuma, não precisa ser uma cobrança, mas poderia ser uma coisa meio que informal: saber criar a cultura da divulgação, de ler o texto do outro no departamento (MARIO, 2014).

No reino do arbítrio, face às injunções paradoxais na universidade, “as políticas (...) impedem o que exigem” (MACHADO, 2007, p. 137) e promovem uma série de constrangimentos no professor. Com efeito, ele sente-se pressionado e sobrecarregado em publicar e, não raramente, esse trabalho torna-se desprovido de reconhecimento e sentido, pois careceria de maiores aprofundamentos. O não se reconhecer naquilo que faz é importante limitador do poder de agir conforme expressam vários intelectuais, resvalando em constrangimentos a conquista de sentido e ao prazer (CLOT, 2010; DEJOURS, 2011a; GAULEJAC, 2007; MACHADO, 2007) que deveriam estar inscritos na sua totalidade na prática científica face a dimensão intelectual e ético-política do fazer. As dimensões controvertidas do sistema universitário presentes na pós-graduação estabelece uma situação de confronto irreparável, pois um exagero no volume de produções científicas (produtivismo acadêmico) tem impedido o que de fato ela proporia: ganho de qualidade na pesquisa e relevância social no fazer científico (MACHADO, 2007; SGUISSARDI, 2010). O docente passa, então, a ser vítima e partícipe de uma fraude que, por vezes, sofre e estranha, como Mario narrou. A clivagem do Ego torna-se uma defesa adaptativa plausível nesses casos, em que parte de si adere ao instituído mediante as teias de dominação narcísicas e a outra parte de si tenta preservar-se do arbítrio, ainda que com êxito relativo: conflitos, sofrimentos e engodos.

Ao encontro desse relato, Sueli, que também ingressou na unidade antes de 1996/1997, sente certo incomodo e estranhamento frente à cultura produtivista criada na universidade, fato que atribui ser mais “natural” para a nova geração de professores. Naturalização face aos aguçamentos dos processos avaliativos e as ações de manipulação da subjetividade:

Agora existe a pressão? Existe. Eu estou um pouco mais, vamos dizer, relaxada agora, relaxada não no mal sentido de falar né [risos], eu relaxei, mas porque eu estou sentindo, por estar em fim de carreira, eu acho que é um pouco uma ideia assim: acho que eu já provei a que vim, entendeu? Já fiz, né, então, se quiserem implicar comigo [risos], ah sei lá, tudo bem, né? Mas, eu sinto na nova geração que isso está inclusive muito, muito, muito mais pesado e muito mais - como é que eu vou dizer - os novos estão muito mais aflitos com isso e são muito mais cobrados, né, porque quando eles entram, a pró-reitora já chama para falar que vai ter que ser assim, entendeu, cumprindo com todas essas coisas. Então, eles já entram com esse peso, né. E, eu temo muito por isso, porque eu acho que a publicação ela tem que ser o resultado natural do seu trabalho, né. E o meu maior temor é que essa obrigatoriedade tire exatamente o prazer da coisa, né [risos] de você

ver o resultado daquilo e acabe fazendo - isso é clichê já - com que a gente entre em um esquema de linha de produção mesmo, né. Então, eu tenho que produzir sem dar muito tempo para essa reflexão. Eu sou velha nesse sentido, eu sou de uma velha guarda, eu venho de um tempo em que o mestrado podia ser feito em cinco anos, né [risos]. Então isso vem pra mim, sabe há muito tempo, que é preciso construir uma reflexão e respeitar o tempo de produção, entendeu. Eu acho uma coisa meio desumana nesse sentido, porque você é obrigado a ser bom em tudo o que você faz, né. (...) Então assim, vamos dizer eu estou me dando a arrogância de me sentir um pouco imune nesse momento a essa pressão, porque eu estou em momento de desaceleração e porque, sinceramente, esses “on demand” (produção por demanda), né [risos], tem cumprido burocraticamente com a necessidade de produção. Vamos dizer, está certo?! Até pelas parcerias, também, com os meus orientandos e tudo, eu estou dando conta, mas eu lamento que essa mentalidade esteja se impondo, sabe? Porque eu acho que seria muito mais legal se as coisas --, porque a gente nunca deixou de produzir, entendeu? (...) Eu estou pegando mesmo uma fase de transição, quer dizer, não é muito natural para mim essa pressão e essa cobrança. Então, assim, é um esforço que eu faço para me [pausa] adequar a isso. Como esforço ele é incômodo, né [risos], certo? O que vem naturalmente para mim é tudo bem, mas se eu tenho que me obrigar “a”, eu digo de uma maneira geral, isso gera um certo incômodo, um certo desconforto. Acho que talvez para essa geração acadêmica-institucional, não seja um incômodo como é pra mim, porque eles já veem um pouco mais, é mais natural pra eles (SUELI, 2014).

Defronte as adversidades em face da sociabilidade produtiva existente na universidade, Sueli considerou que os jovens são os maiores adeptos desta cultura, pois são formados sob esta lógica e estão mais envolvidos às pressões institucionais, como a referida pela pró-reitoria. A entrevistada atribui que a nova geração de doutores naturaliza com maior facilidade as normas e metas de desempenho acadêmico, o que à reboque da sedução institucional amplamente analisada, é favorecida por não terem vivenciado outro projeto de universidade, favorecendo, por este motivo, a assunção das teias de sedução institucional, como o “canto da sereia” para progressão na hierarquia acadêmica, obedecendo aí o par prazer e angústia (PAGÈS et al., 1990). Já Sueli, por ser oriunda de outro período, assumiu mais facilmente certo incomodo e estranhamento em atender a tal lógica. Como está próximo do final de carreira diz não sentir-se impelida a atender as elevadas metas de desempenho acadêmico, de forma que as parcerias com os estudantes e os convites para publicações já cumprem com a demanda requerida pela universidade. A tentativa de se desvincular das pressões por se encontrar em face da desaceleração, inclusive por possuir boa imagem de si no âmbito profissional, não a torna imune das pressões, fato que subjaz em fala sobre os projetos quando aposentar:

Eu me aposento no final de 2015 (...) Aí quero fazer aquelas coisas, ler muito, ler todos aqueles livros que todo mundo fala que ficaram lá e nunca deu pra gente ler. (...) Às vezes eu penso será que eu ainda teria algum traquejo para [risos] voltar a estudar piano? Eu não queria, assim, muita cobrança [risos]. Acho que isso tem a ver tudo com os traumas das cobranças e tal. Vamos, assim, eu estou mais aberta para o que rolar do que, né... (SUELI, 2014).

A alusão aos traumas decorrentes das pressões no trabalho mostra que ela sofre e, este permite, em certo sentido, estranhar o seu trabalho na sociabilidade produtiva da universidade.

O estranhamento é uma condição humana, estando presente em docentes de várias gerações, mas dados desta pesquisa vão ao encontro de outros estudos (FERREIRA, 2015; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) que apontam para o fato dos ingressantes no período antecedente a reforma da pós-graduação pela CAPES (1996-1997) terem possibilidades mais profícuas de deparar-se com o sofrimento e, daí estranhá-lo, se comparado aos formados em período recente, pois já veem as transformações produtivas das práticas universitárias de forma mais natural. Nesse sentido é que já analisamos o trabalho estranhado de Paula ao deparar-se com um ofício que interfere nas suas relações familiares (“minha família fica a desejar”) e a impele a se desgastar profissionalmente (“me vejo levada a fazer mais do que meu físico está aguentando fazer, por isso o conflito”). O estranhamento esteve, também, presente no relato de Claudia, sobretudo face às pressões por produção acadêmica (“eu tenho que fazer dois artigos neste feriado”) e a crise em ter que cobrar produção dos professores estando no papel de coordenadora, embora seja crítica de tais critérios (“o lado do coordenador que é o compromisso de que os professores façam isto”).

Nesta variedade de posicionamentos frente à adesão passiva ou crítica à sociabilidade produtiva ou, ainda, do seu estranhamento, um caso interessante e de diferentes dimensões a se analisar é o de Carlos. O docente vive uma situação contraditória que envolve relativo êxito de sua estratégia defensiva, pautada pelo prazer agressivo ou ambição. No processo de sedução da subjetividade, tanto no relato a seguir, quanto em outros já analisados, o docente expressou almejar a posse de um prazer narcísico (reconhecimento, prestígio etc.), a identificação com um ideal de excelência acadêmica, capitaneada na produção científica, como também referendada pelas ações de controle do trabalho a fim de estabelecer pressões e a conformação de perfis de pesquisa entre o corpo docente da pós-graduação:

Eu sou de uma geração que entrou já nessa... Assim, quando eu entrei na pós, para entrar na pós, para eu me sentir digno de entrar na pós, eu comecei em 2009, eu publiquei três artigos. (...) E aí eu me considerei apto a entrar e desde então, eu tento manter essa média de três artigos, por exemplo, sabe? E isso é uma coisa que eu faço por conta da minha dedicação exclusiva, por conta, claro, eu não faço isso só pela CAPES, eu faço pela minha carreira, porque eu tenho ambição de livre docência, eu tenho ambição de titularidade, tenho ambição de bolsa PQ, sabe? Você tem as ambições de pesquisador... de você conseguir um fomento da FAPESP, para ir num evento no exterior, uma bolsa de pós-doutorado. Sabe, o que a CPA cobra, foda-se. Eu quero ser um pesquisador de excelência. (...) Agora ficar preocupado se vai atingir, isso eu não fico, porque na minha meta de trabalho é de um pesquisador de excelência. Não é uma coisa de ficar, ah vou fazer o mínimo porque tá ótimo do jeito que tá. Eu tenho o máximo de orientandos, eu podia ter dois orientandos, estava bom. Eu já tenho um vínculo na pós, tenho um orientando, dois, faço um artigo por ano, alguma coisa que dá pra fazer. Um artigo a cada três anos, não vou a um congresso. É uma coisa do mínimo. E eu acho que tá certo de cobrar, porque você força as pessoas que não tem uma visão de pesquisador, de docência, de ensino e extensão a ter essa visão. Eu acho que tá certa a CPA. Eu não me sinto pressionado por ela. Eu me sinto meio massacrado de fazer esse formulário (CARLOS, 2015).

A manipulação da subjetividade tem favorecido a identificação e naturalização do professor com a sociabilidade produtiva existente no universo acadêmico. Não obstante, uma especificidade de sua trajetória, que inclusive aparente preservar seu equilíbrio psíquico, está no fato dele adotar como estratégia defensiva certa “blindagem” do superinvestimento laboral. Ele busca definir o tempo do trabalho e da vida, assim como busca se blindar do sentimento de culpa por não conseguir cumprir com todas as atividades que lhe são requeridas no trabalho. Protege-se, de certa forma, de duas bases da angústia presentes nas ações de sedução da subjetividade, como analisamos reiteradamente por meio dos conceitos de Aubert e Gaulejac (1991) e Pagès et al. (1990). O professor, para manter seu equilíbrio psíquico na atual conjuntura da universidade, em tese, tem buscado se desvincular da ideia do profissional *full time*, muito comum na universidade face a institucionalização do ideal de excelência acadêmica. Tenta, assim, na medida do possível, ponderar seus investimentos no trabalho:

[P: O trabalho estende os finais de semana?] E: Então, essa carga horária é livre. Ontem por exemplo, eu fiquei a manhã inteira preparando a disciplina da pós, aí à tarde foi a aula da pós. Aí à noite eu cheguei em casa, tinha um e-mail, eu estou preparando um evento para o começo de setembro, aí tinha um e-mail para resolver desse evento. Então tem dia que eu trabalho direto. Agora, vou dizer que todos os finais de semana eu trabalho todo? Não. Às vezes eu até evito fazer isso. Isso tem acontecido com bastante frequência. Tem determinadas horas que eu falo não vou responder, não vou fazer, agora estou me divertindo. (...) Viver também ocupa muito tempo... Essa semana eu saí da aula, fui almoçar e fui no DETRAN, tirar carteira e fazer as coisas que estavam vencidas. Tem essa parte também (...) Precisa, porque esse tempo que você precisa pra você, pra fazer alguma coisa que você gosta, pra fazer alguma coisa que precisa em casa, se você ficar angustiado que tudo o que você faz além da Universidade te tira o tempo da Universidade... A tendência dos professores é ter essa sensação, tudo o que fazer que não é da Universidade, você tá roubando tempo da Universidade, mas não é assim. Acho que a tentativa de todo mundo deve ser essa, você separar o tempo seu e o tempo da Universidade, não se angustiar quando você faz alguma coisa que não seja da Universidade. A tentativa toda é essa (CARLOS, 2015).

Como parte dessa defesa, Carlos busca gerenciar o sentimento de angústia existente no cotidiano de trabalho com fim de se preservar, ainda que por meio de limitações e engodos, do sofrimento, crises de sentido e da sobrecarga que acompanha o trabalho *full time*. Consciente dos limites naturais do trabalho, especialmente da dificuldade em conseguir concluir as atividades com a dedicação desejável, ele procura blindar-se da angústia face a tal impossibilidade. Mesmo que a angústia não seja eliminada, pois sua blindagem é impraticável, percebe-se que procura limitar sua dedicação com o trabalho, não eximindo-se de outras dimensões importante de sua vida, como resolver problemas diários (ir ao DETRAN), ter momentos lazer etc. Sua trajetória desvela-se em uma situação paradoxal, na qual sua estratégia defensiva tem obtido relativo êxito, ainda que acompanhada de

contradições senão engodos, por exemplo, a narcísica “meta de trabalho” de ser “um pesquisador de excelência”.

A partir do exposto, vimos que as práticas de manipulação da subjetividade, embora efetivas não abarcam todos os profissionais igualmente (GAULEJAC, 2007). Estratégias de adesão e resistência estão presentes no âmbito laboral, tendo por base os tipos de procedimentos defensivos desenvolvidos pelos trabalhadores (DEJOURS, 2011a). Com base nisto, pode-se expressar que o sistema de poder psíquico-organizacional (AUBERT; GAULEJAC, 1991) ou sócio-mental (PAGÈS et al., 1990) não é um construto fechado, podendo inclusive suscitar o já referido estranhamento. A adesão à sociabilidade produtiva mobilizada pelo fetiche do prazer, a clivagem do ego ou, ainda, a preservação adaptativa acompanhada de crises e estranhamentos perpassam o cotidiano do acadêmico na UNESP. Variedade de posicionamentos frente à sociabilidade produtiva, também, encontrados por Silva Junior et.al (2011). Os conceituados “produtivos/engajados” são os seduzidos pelos ideais institucionais, tendo sua subjetividade forjada de acordo com os valores institucionais, contribuindo para extraírem não um prazer propriamente dito, mas um fetiche do prazer, como expressam (SILVA, 2013a; 2013b). Já os conceituados como “desqualificados/improdutivos”, diferente da terminologia adotada, não são improdutivos e preguiçosos, mas procuram, na medida do possível, romper com a sociabilidade produtiva da universidade em prol de outros ideais considerados autênticos pelo professor (SILVA JÚNIOR, et al., 2011; SILVA, 2013a; 2013b).

A manipulação institucional se ampara na mobilização pelos professores de procedimentos defensivos, que ao buscar a preservação do equilíbrio psíquico no trabalho e ao não confrontar o funcionamento do pacto narcísico no âmbito organizacional e de sua máquina de prazer e angústia, cooperaram para a pertença de uma lógica laborativa expropriadora, ainda que sob a face da sedução. Nestas múltiplas tessituras entre a adesão e o estranhamento à sociabilidade produtiva é que as trajetórias dos professores da pós-graduação da UNESP se desvelam, estando elas, ainda, perpassadas por crises, contradições e engodos. Engendradas sob a especificidade ofício docente, passaremos a analisar na especificidade do acadêmico brasileiro, importantes defesas adaptativas mobilizadas pelo corpo docente no e pelo trabalho, enfatizando o trabalho coletivo, a inter-relação trabalho e família e as tessituras de relaxamento rápido no trabalho.

7.2.1 As estratégias de defesa adaptativas arroladas no e pelo trabalho na universidade

As estratégias defensivas se configuram em recursos elaborados pelos trabalhadores para lidarem com as adversidades do trabalho sem adoecer. Estes podem se desvelar sob uma multiplicidade de formas, mas geralmente apresentam-se sob o predomínio de uma face adaptativa aos ditames organizacionais. Como procedimentos defensivos objetivados, Dejours (2011d; 2013) constatou a auto-aceleração do trabalho realizado pelas telefonistas e no setor da construção civil a exaltação da virilidade, que acompanhada do consumo coletivo de álcool, levavam os trabalhadores a se arriscarem e a zombarem do perigo, como forma de evitar a percepção do risco de morte iminente e a percepção da elevada carga laboral.

Sob este olhar, investigaremos neste item algumas estratégias de defesa adaptativas arroladas no trabalho do professor universitário, no sentido não de romper com a sociabilidade produtiva existente no sistema universitário (chefiada pelas tessituras de sedução institucional), mas pelo menos, de se preservar, em certo sentido, das pressões e sobrecarga que a acompanha, ou de obter algumas vantagens individuais na carreira. A ênfase recairá, neste sentido, na instrumentalização do trabalho coletivo, como forma de se distribuir tarefas entre os pares, nas formas adotadas pelos docentes para obter um relaxamento rápido e na inter-relação entre família e trabalho.

O docente, sendo um ser uno, não separa sua vida privada da profissional. Nesse sentido, no âmbito doméstico, as cadências, as pressões e as disposições psíquicas em colaborar com o trabalho são mantidas. É grande a literatura que demonstra como a ampliação da rotina de trabalho limita os momentos de lazer, de convivência social e familiar do acadêmico brasileiro (BORSOI; PEREIRA, 2013; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). A manipulação da subjetividade efetivada pelo par angústia e prazer (AUBERT; GAULEJAC, 1991; PAGÈS et al., 1990) tem gerado a já propalada culpa em se divertir nos finais de semana, estando aí um dos motivos para a redução desses momentos:

Agora, essa profissão docente é muito injusta nesse sentido, porque a gente não para. É claro que a gente tem um pouco de culpa nisso. Se dar um fim de semana, é um fim de semana. O que eu faço no fim de semana? Eu cuido do meu filho e revezo com o meu marido para eu poder trabalhar. Então, aonde é que está o lazer? Raramente eu tenho momento de lazer e mesmo que vou lá, eu fico pensando: “nossa, são duas horas que eu estou perdendo de trabalho”, às vezes, até isso eu penso. E na semana seguinte que passa, eu penso: “poxa vida, se eu não tivesse ido ao teatro, teria tempo de entregar isso”, então, é uma culpa por não trabalhar 24 horas, que absurdo, absurdo, mas se naturalizou, é de deixar a gente doído mesmo (FERNANDA, 2014).

A ampliação das horas de trabalho, que inicialmente poderia ocorrer de forma relativamente pontual para cumprir com um prazo exíguo que se mostrasse excepcional ou porque gostaria de preparar melhor uma aula, vai gradativamente tornando-se uma constância no cotidiano do professor ao ponto de a ampliação da jornada tornar-se algo natural e que quando não a realiza em prol do motivo que for - lazer, viagens, brincar com o filho etc., torna-se motivo de culpa pelo profissional.

O professor, neste caso, levado pelos ideais de excelência e do trabalho *full time*, perde sua essencialidade humana, como amplamente foi arguido na seção. A defesa explorada e adaptativa confeccionada no âmbito laboral vem a estender-se para o universo privado: “o ritmo do tempo fora do trabalho não é somente uma contaminação, mas antes uma estratégia, destinada a manter eficazmente a repressão dos comportamentos espontâneos que marcariam uma brecha no condicionamento produtivo” (DEJOURS, 2013, p. 47).

Dejours (2013) exemplifica a perpetuação da defesa, referenciando que no trabalho fabril os trabalhadores perpetuam a rigidez no controle do tempo não apenas no trabalho, mas nos momentos de lazer. Na realidade acadêmica a situação não é distinta, pois a identificação e naturalização do ideal de excelência e do superinvestimento no trabalho conduzem o professor não só a ser um *workaholic* (viciado em trabalho), mas a transpor tais valores aos demais integrantes da família – conforme examinaremos em breve.

Ademais, a invasão do trabalho é tamanha que o próprio lazer, ainda que não desprovido de culpa, é, em certo sentido, instrumentalizado como “válvula de escape” para manter o mínimo de equilíbrio mental necessário para continuar trabalhando, como Mario profere: “quase 95% das vezes [risos] eu sei que estou deixando alguma coisa que eu tinha que fazer e estou parando porque a gente precisa parar”. No reino da *expertise* criado na universidade, pode-se arguir a existência de uma relativa fraude do lazer, no sentido dele ser alçado como relativa defesa adaptativa para o profissional continuar persistindo no ritmo alucinante de trabalho. Com a atividade física e esportiva a realidade não é diferente, pois ela tem sido instrumentalizada como forma de descompressão para continuar o trabalho:

Aqueles de nós que conseguem guardar o tempo de fazer exercício físico, o fazem por disciplina de trabalho porque sabem que sem isso não conseguem trabalhar direito. É para o trabalho que se faz. Age como uma fase de descompressão. E eu acho que o exercício físico faz isso, faz essa descompressão, mais do que para o corpo, ele dá uma pausa para mente. Então, são momentos em que você tem que parar e fazer alguma coisa saudável. Vários de nós conseguem fazer e é por isso, eu vou fazer tal e tal coisa até certo horário, paro para eu ir para academia para eu poder voltar e continuar fazendo aquilo (MARIO, 2014).

A atividade física se apresenta ao professor como uma estratégia de defesa que podemos intitular de adaptativa, senão explorada, a fim de que o docente consiga lidar com as cadências excessivas do trabalho. A defesa, neste caso, apresenta-se como uma adaptação à manutenção da forma de se relacionar com o trabalho: “eu vejo que todo mundo chega ao final do semestre acabado, muito cansado ou com dores. O que me segura é atividade física, cuidar com homeopatia essas coisas” (BRUNA, 2014). Bem ao espírito do que foi proferido por Mario, uma série de outros docentes, como a Bruna, realizam tal instrumentalização da atividade física. Ainda assim a positividade desta estratégia é que ela propicia a manutenção de hábitos saudáveis, pois existem outras defesas frente ao superinvestimento no trabalho que assumem caráter mais degradante ao indivíduo, como o consumo de álcool:

A gente tem uma unidade de saúde, toda UNESP tem, e eles têm colocado lá questionários e todo ano a gente vai, tem que fazer controles anuais, e eles têm perguntas sobre bebida, e eu percebo que o meu índice está aumentando sempre, quase diário [risos] e por conta do controle do estresse mesmo, porque você precisa de algo que te dá uma relaxada rápida, pois não tem tempo para você ficar fazendo “om” e flor de lótus (MARIO, 2014).

O uso de bebidas, como forma de relaxamento rápido em meio a certas vivências de trabalho extenuantes, estressantes e geradoras de angústia, desenha-se como espécie de defesa coletiva adotada por alguns grupos profissionais:

E entre os trabalhadores da construção civil e dos serviços públicos descobrimos comportamentos que, embora fossem insólitos, não podiam ser considerados como patológicos (eles foram posteriormente ligados às estratégias defensivas destinadas precisamente a lutar contra o medo e suas consequências mórbidas) e lógicas que conduziam ao consumo excessivo de bebidas alcólicas, mas não a doenças mentais caracterizadas (Dejours e Burlot, 1985). (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2011, p. 122).

O consumo de bebida alcoólica entre os docentes tem sido uma realidade presente no universo acadêmico. Motivos de ordem pessoal levam a esse consumo, mas o trabalho não pode ser desvinculado desse efeito. Dados de pesquisa desenvolvida por Franco e Monteiro (2016) apontaram para esta realidade, sendo que 64% dos professores no ensino superior privado e 79,1% do público consomem bebidas alcólicas, mas a maioria com um consumo de baixo risco. Como circunstância para o consumo de álcool e de outras drogas lícitas, os autores levantaram como causa o desgaste físico, mental e o investimento excessivo no trabalho que acompanhou as transformações na educação superior, sobretudo a partir de sua mercantilização e do modelo de expansão adotado na graduação e na pós-graduação brasileira:

O cotidiano fatigante dos docentes vem se construindo nos últimos vinte anos, com a reestruturação da educação superior focada na expansão do número de vagas e cursos de graduação e pós-graduação, além de produção científica, para uma resposta social e mercadológica. Esse crescimento exigiu, dos docentes, aumento da qualificação e intensificação do trabalho, o que não foi acompanhado por melhorias na qualidade de vida e de trabalho. As circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção acadêmica podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sinais ou sintomas associados às atividades laborais. Frustrações emocionais são peculiares a esse fenômeno e podem conduzir a problemas como insônia, hipertensão, úlceras, consumo de álcool, tabaco e medicamentos, gerando e/ou aumentando problemas familiares e sociais (FRANCO; MONTEIRO, 2016, p. 3).

A base do referido desgaste está no envolvimento desmensurado do professor com o trabalho, de forma que o lazer pontual, as atividades físicas e o consumo de bebidas alcoólicas tornam-se formas de suportar as pressões e cadências laborais excessivas, pouco as questionando, mas encontrando, desse modo, formas de extravasamento rápido das pressões.

Existe uma invasão do trabalho no âmbito familiar empreendida pela continuidade da defesa elaborada no trabalho para o universo privado do profissional. Isto se torna mais vivaz em profissões, como a do professor universitário, em que o controle do trabalho não fica tão circunscrito à carga horária, mas ao desempenho profissional. Como continuidade da invasão do trabalho na vida privada, nota-se ainda certa transmissão dos valores adquiridos no trabalho aos filhos. Além disso, a convivência com os papéis de profissional e de responsável pela educação dos filhos, demanda que recai majoritariamente às mães, tem sido fator de conflitos:

Então, ficava um olho na tese e outro no filho, acho que essas coisas foram também adequações pessoais que eu fiz em função do trabalho, né? Eu acho que na verdade, nesse momento, assim, o trabalho, a tese, a vida acadêmica é que definiu algumas estratégias pessoais, entendeu? Como é que eu vou fazer, pra dar conta do trabalho tendo os filhos?! [risos] Então, vamos, né, pensar no que pode ser mudado, né? Porque algumas coisas no trabalho não podiam ser mudadas, né, prazo, aquela coisa toda, né. Mas agora, se afetou? Sempre. sempre mesmo! Exigiu que eu fosse moldando um ritmo, um estilo de vida ao trabalho. Mas, eu não acho que isso seja negativo em si, entendeu? Também acho que ajudou em muitos aspectos, e era uma coisa que a gente comentava muito, por exemplo, eu com as outras colegas também casadas e com filho, a gente nunca sentiu, por exemplo, que produziu menos que outras que não tinham essas coerções familiares, que tinham todo o tempo do mundo. Pelo contrário, a gente sabia que o tempo era curto, então, aquele tempo tinha que render o máximo possível. Isso é um aprendizado. É uma otimização como você falou, dessa relação, né? Então eu acho que as imposições que o trabalho fez na minha vida familiar não tivessem sido por si negativas. Também acho, por exemplo que ajuda na autonomia daqueles com que a gente convive, né. Meus filhos nunca me deram trabalho [risos]. É, sabem muito bem, quer dizer, e a vida acadêmica os acompanhou, sempre compartilharam muito das coisas daqui, vinham me buscar aqui na escola, tem amigos que são daqui, sabem que meus amigos são daqui, né, amigos deles e tudo o mais. Então, sabe assim, coisas que eu sei que eles valorizam porque eu sei que eles sempre viveram nessa ambiente. Não quiseram seguir carreira acadêmica e

eu nunca impus ou sequer sugeri, porque eu acho que é uma coisa deles, né. Mas sei da importância que a vida acadêmica teve no desempenho deles, entendeu? Ainda que tenham escolhido áreas outras, né. Então, nesse sentido, é que mais me mostra que não dá pra separar, né. Mas de qualquer maneira, acho sim, houve sim, momentos ou de uma maneira geral que eu tive que adequar mais a vida pessoal à vida profissional do que o inverso, entendeu? Quer dizer, a vida profissional ditou, né [risos] e aí, eu fui mexendo naquilo que era mexível, lógico. Quer dizer, não sacrifiquei, acho que não sacrifiquei em nenhum momento a vida pessoal, mas é o ritmo, né, da vida profissional e tudo, as exigências da vida profissional acabaram ditando certas estratégias, né, familiares e tudo. Enfim, a gente espera que tenham surtido efeitos mais positivos que negativos (...) Quer dizer, eu vivi aqui sozinha, quer dizer, longe da família, porque meus pais moram em (cidade A). Então no dia a dia, no cotidiano, eu não tinha essa coisa de alguém poder pegar na escola, na casa de quem eu posso deixar pra escrever, foi sempre na minha casa, eu e o pai deles, a gente teve que se adequar a isso tudo, a esse ritmo e sempre tive muita colaboração nesse sentido. Mas éramos nós ali, quer dizer, o núcleo familiar mínimo mesmo, ali, né. E tendo chegado até onde a gente chegou, ao sucesso deles e tudo o mais nessas circunstâncias, eu acho que é uma vitória e tanto, entendeu? Porque era isso que eu tinha medo. Eu tinha medo mesmo de trazer perdas, que eles fossem desestruturados por causa de uma mãe que trabalha loucamente [risos] (SUELI, 2014).

A adaptação do professor às condições aplicáveis ao trabalho repercute em uma invasão no âmbito doméstico do professor. A semelhança do relato de Fernanda, a pouco analisado, aqui também se percebe que a família tem sido afetada pelo trabalho. Estratégias são formuladas para adaptar a rotina familiar às exigências, digamos, “irreconciliáveis” de trabalho que o professor impõe a si. Estamos aí no universo do *workaholic*, personalidade construída por meio do já amplamente referenciado binômio prazer e angústia (PAGÈS et al., 1990). Contudo, especificidades devem ser pontuadas para melhor compreensão da relação família, trabalho e gênero. A inserção das mulheres no universo acadêmico assume papel importante na busca pela emancipação e pela igualdade entre os gêneros, permitindo romper certas barreiras sociais e econômicas. No entanto, as trajetórias adotadas pelos homens e pelas mulheres no trabalho acadêmico são distintas e, como Fabbro (2006) aponta, ela tem se mostrado mais árdua para as mulheres:

Isso significa dizer que, além dos problemas enfrentados por qualquer mulher que trabalho fora – gerenciamento do lar cuidados com crianças e parentes idosos, acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos, compras domésticas etc. -, vêm somar-se, ao trabalho da mulher na universidade, as alterações decorrentes do processo de reestruturação produtiva, especialmente as questões que envolvem a reforma universitária, que tem aproximado a universidade ao modelo empresarial e exigido novos requisitos de desempenho profissional, novas tecnologias, novos métodos de organização e gestão do trabalho. A análise na perspectiva de gênero e da divisão sexual do trabalho revelou ainda que as mulheres ainda são submetidas a um peso histórico que tornou possível apenas o deslocamento das fronteiras do feminino e do masculino, jamais a supressão da própria divisão sexual (FABBRO, 2006, p. 332).

O professor universitário, em especial as mulheres que possuem filhos, vivenciam de forma intensa a contradição entre família e trabalho. A sociabilidade produtiva na

universidade implica constantes pressões e sobrecarga laboral, invadindo o âmbito privado do professor e interferindo, muitas vezes, nos momentos de convivência social. As professoras no exercício dos papéis de mãe e profissional não raramente sentem-se culpadas por não conseguirem desempenhar conforme gostariam. Isto se evidencia no questionamento de Sueli quanto a possibilidade da maternidade interferir em eficiência acadêmica: “eu com as outras colegas também casadas e com filho, a gente nunca sentiu, por exemplo, que produziu menos que outras que não tinham essas coerções familiares” e por sentir-se receosa que seu estilo de vida viesse a desestruturar a formação dos filhos: “eu tinha medo mesmo de trazer perdas, que eles fossem desestruturados por causa de uma mãe que trabalha loucamente”. Culturalmente, a necessidade de ser uma profissional de excelência igualmente se espalha para a vida privada da professora, de forma a se ter uma responsabilização igualmente excessiva para ser uma boa mãe:

O estereótipo da mulher moderna também impõe a obrigatoriedade de ser bem-sucedida e a difícil tarefa de se mostrar forte, sujeitando-a a agir conforme essas predicções (...). Quando não corresponde ao ideal de boa mãe e profissional de sucesso, ou seja, quando se sente incapaz de conciliar esses âmbitos, culpabiliza-se (FABBRO, 2006, p. 334).

A ideologia da excelência, propagada ideologicamente na sociedade pela mídia e pela literatura de autoajuda, não se circunscreve apenas ao âmbito profissional, mas é igualmente verificada na vida pessoal das pessoas (PIOLLI, 2011). Até por isto que entre os principais males da atualidade está a ansiedade e a angústia.

Como consequência das coerções laborais no âmbito familiar que constrói um estilo de vida própria ao docente universitário e, igualmente, pela continuidade de alguns procedimentos defensivos oriundos do trabalho no âmbito privado do indivíduo, verifica-se que muitos dos valores apregoados pelo professor, como a necessidade de grande dedicação ao estudo e ao trabalho, são transmitidos aos filhos para o bem ou para o mal. Estamos no plano da transmissão de um *habitus*:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

O *habitus* é o elemento que estabelece a mediação entre as condições objetivas e a subjetividade da pessoa. Como sistema de disposições estruturadas pelo meio social, eles tendem a funcionar como “estruturas estruturantes” da subjetividade do indivíduo, tornando-se um princípio orientador de modos de percepção e ação. O *habitus* está, em certo sentido, no plano da gestão da subjetividade, o qual definimos como a transmissão de determinado modo de viver do professor aos seus filhos. Ainda que no caso da entrevistada eles não tenham optado por seguir a carreira acadêmica.

Mas, se, por um lado, o trabalho conduz a elaboração de estratégias de adaptação da rotina familiar a ele, por outro, a família também se configura em certa defesa ao superinvestimento do professor no trabalho, como Sueli referenciou em outro relato:

Falei que a minha vida profissional moldou a minha vida particular. É verdade, né! Fui adaptando e tudo, mas o fato de eu ter que cumprir as minhas exigências familiares, as demandas familiares, também foi fundamental para eu não pirar no trabalho! Pira! Porque senão a pessoa fica, né... Então, eu falo assim: eles sempre foram o meu porto seguro mesmo, o equilíbrio, o polo da balança, porque se eu não tivesse que atender a essas exigências familiares, eu seria uma maluca, porque assim, a tendência sempre fazer bem e dar conta de tudo teria me levado para a exaustão e para o desequilíbrio completo. (...) Porque as demandas são muitas, né, a gente se quiser não para mesmo. Isso também foi um enorme aprendizado, reconhecer a hora de parar. O limite mesmo, inclusive temporal mesmo da coisa: agora acabou porque eu tenho dar mamadeira [risos], sabe? Ainda que desse mamadeira lendo, mas tinha que parar para dar a mamadeira. E acho que isso durante a vida toda foi o ponto de equilíbrio mesmo. O sinal de alerta, né? Eu, eu gosto muito de fazer uma [risos] uma analogia que pode ser até uma bobagem, mas sabe aquele filme: "As aventuras de PI"? O tigre na verdade era a ameaça, mas ele foi a condição de sobrevivência do menino, né, porque ele tinha que ficar o tempo todo atento ao tigre. Então, assim, nesse sentido os filhos, a família, eles são o meu tigre, né, porque eles tinham que me deixar sempre atento para a minha sobrevivência, inclusive mental, física, e tudo o mais. Eu preciso me cuidar, porque eu tenho dois filhos para criar, então, eu não posso correr riscos, né. Imagina! E até hoje, em nenhum sentido correr riscos, nesse sentido mesmo, de manter um equilíbrio e tudo (SUELI, 2014).

A família, portanto, é alvo de lógica das práticas, do *habitus* materno, ao mesmo tempo em que ela se apresenta como anteparo para o envolvimento subjetivo desmensurado no trabalho. Fato, também, narrado por outra entrevistada:

Eu acho no meu caso o fato de ter família ajuda. O importante para mim é a família e isto me segura, isto me deixa menos louca [risos], né? Me deixa mais normal, vai ao shopping - este final de semana eu fiz isto - peguei meu filho para escolher o presente de natal, tomei sorvete, passei no shopping. É uma coisa que você tem que abrir um tempo na vida para as pessoas (CLAUDIA, 2014).

A necessidade de cuidar dos filhos, de estabelecer com eles momentos de convivência social e de lazer é, em certo sentido, uma proteção frente ao arbítrio do envolvimento demasiado que as práticas de manipulação da subjetividade apregoam construir no professor.

A distinção dessa proteção para o conceito de defesa, apreendido por Dejours (2011a), é que a proteção tanto não almeja minimizar a percepção do sofrimento laboral, quanto não é dirigido ao trabalho *stricto sensu* mas, ainda assim, funciona como um mecanismo de equilíbrio psíquico, sobretudo face a internalização do ritmo de trabalho e dos critérios que estão por detrás da ideologia da excelência acadêmica. Realiza igual descompressão do lazer e da atividade física referida anteriormente, com a diferença de que as formas de relacionamento familiares não têm como foco instrumental dedicar-se ao trabalho.

Todavia, cabe inquirir, ainda, que o trabalho pode invadir o pensamento do professor nos momentos de lazer e cuidado familiar, como Fernanda narrou a pouco: “muitas vezes eu estou brincando com o meu filho e ele fala ‘mamãe tá triste’ e eu falo ‘não, a mamãe não está triste’, mas é porque eu parei e estou pensando no trabalho”. Efeitos deletérios igualmente narrados em pesquisa desenvolvida por Bernardo (2014, p. 134): “ela relata que, alguns meses após seu início na universidade, seu filho de cinco anos, ao vê-la no computador todo o tempo, lhe perguntou: ‘mamãe, você nunca mais vai se divertir?’”.

É corriqueiro relatos desta invasão na literatura, inclusive amplamente analisados nesta pesquisa, mas o que está por detrás deles? A injunção das práticas manipulatórias da subjetividade no âmbito laboral que tanto eleva as pressões e responsabilidades sobre o docente, quanto o faz por intermédio da construção do já referido *attachment* cuja ligação psíquica com o trabalho invade o âmbito privado e afetivo do professor (AUBERT; GAULEJAC, 1991). É uma droga, como Pagès et al. (1990) estabelece a analogia, pois o trabalho como um vício toma conta da vida do professor, invadindo parte de seu aparelho psíquico. O trabalho e a família assumem uma inter-relação dialética e contraditória na realidade do acadêmico brasileiro, pois enquanto existe uma nociva invasão do trabalho no âmbito privado do professor, inclusive orientando a adoção de estratégias de adaptação familiar à realidade do trabalho docente, por outro, a família assume uma posição de proteção frente às tratativas de sedução da subjetividade que promovem o envolvimento psíquico desmensurado com o trabalho.

O trabalho coletivo, por sua vez, mostra-se como uma defesa adaptativa na busca pela sobrevivência, não só frente as cadências laborais existentes na universidade sem questioná-las, mas também como forma de se galgar melhores postos na hierarquia acadêmica. Neste sentido, as parcerias com colegas tem sido importantes para a divisão do trabalho:

É assim que a gente consegue ter tantas coisas, a gente vai fazendo parcerias para tudo: é para o relatório, é para tudo a gente vai fazer parcerias. (...) Com relação a isso uma estratégia que eu

tenho desenvolvido consciente, não como uma estratégia consciente no sentido de unir forças para ter poder em conjunto, é trabalhar em grupo, então, desde 2011 - eu entrei na faculdade em 2010 - eu não faço mais projeto sozinha, eu só faço projeto em parceria, com isto, todos os projetos que eu tenho são em parceria. Então, eu coordeno se vejo que consigo coordenar, senão sou vice-coordenadora ou colaboradora, mesmo que tenha sido a mentora do projeto, não tem problema. Mas, assim, a questão da parceria tem sido fundamental, fundamental em todos os sentidos, desde o mais básico - olha vamos escrever um artigo junto né? Então, você faz tal parte, eu faço tal parte. Agora terminantemente eu não entro nessa de ter que escrever tantos artigos por ano, isso não, isso não... não mesmo (PAULA, 2014).

A importância do trabalho coletivo como forma do professor corresponder as demandas multiformes de trabalho é fulcral para sua preservação frente as elevadas cadências. Estratégias instrumentais, como a divisão de tarefas no trabalho, todavia, não estão ausentes de benefícios ao professor, quer seja a construção de vínculos de solidariedade, de cooperação e reconhecimento, quer seja as trocas de conhecimentos inalienáveis que são benéficas para os envolvidos e para a qualidade do trabalho realizado (CLOT, 2010; DEJOURS, 2011a) – faceta que será analisada com maior atenção na seção seguinte.

As estratégias de defesa constituem em recursos para o profissional lidar com as adversidades do trabalho, preservando seu equilíbrio. Na universidade, o acadêmico, sob o domínio dos procedimentos defensivos adaptativos às teias de sedução institucional, tem aplicado a instrumentalização do trabalho coletivo, imbricado a família ao trabalho, assim como mobilizado ações que visam empreender rápido relaxamento como “válvula de escape” ao ritmo extenuante de trabalho. Dimensões que ora preservam de forma tênue o equilíbrio psíquico do professor, mas que não o instrumentalizam a conscientizar-se e resistir às teias que o envolvem psicologicamente no trabalho explorado – ainda que possibilidades de tal feito sempre estejam a aflorar contraditoriamente.

Neste sentido, concluímos que os procedimentos defensivos arrolados para evitação das causas do sofrimento são desviadas para a construção da ligação psicológica entre o professor, seu trabalho e o ideal da profissão, assim como para a justificação das adversidades do trabalho que irrompem. A introjeção, projeção e identificação com o ideal de excelência acadêmica, capitaneada pela dimensão ideológica e prescrita do trabalho docente, estão na base do envolvimento desmensurado no trabalho. Frente a isto, defesas coletivas são pouco solicitadas e as individuais geralmente assumem um viés adaptativo senão explorado. Múltiplos são os mecanismos defensivos elencados para a estabilização do conflito psíquico (racionalização, intelectualização, negação). Já como estratégia se tem a adesão mais vivaz à sociabilidade produtiva (mobilizada pelo fetiche do prazer), a clivagem do ego (adesão e resistência convivendo contraditoriamente), a preservação adaptativa (ainda que crítica) e os

ecos de estranhamento frente à condição alienada do trabalho, ressaltando-se que este último pode vir a favorecer a mobilização de práticas emancipatórias. Sendo assim, múltiplas configurações defensivas (sob o predomínio das adaptativas) convivem dialética e contraditoriamente no cotidiano do professor da pós-graduação da UNESP, sempre acompanhadas de potenciais exitosos, crises e engodos.

8. A DINÂMICA DO COLETIVO DE TRABALHO E DO RECONHECIMENTO

A análise da dinâmica do coletivo de trabalho e dos processos de reconhecimento do professor da pós-graduação da UNESP é o foco desta seção. Neste sentido, a tese a ser debatida é que a dimensão coletiva e as formas de reconhecimento na universidade estão respectivamente esgarçadas e fragilizadas, o que não significa estarem destituídas de sua essencialidade, a qual permite a construção de relações de afinidades e ecos de reconhecimento.

Ações de controle do trabalho e manipulação da subjetividade que apregoam uma fetichizada “excelência acadêmica” tendem a conduzir o docente ao individualismo e à competitividade profissional. Com o esgarçamento do coletivo de trabalho, a dinâmica da cooperação e do reconhecimento entre os pares encontra-se fragilizada, sendo realizada, em sua maioria, nos pequenos grupos, geralmente unidos por afinidades temáticas e relacionais. Neste cenário, não obstante, não se esmaece a possibilidade de o trabalho ser reconhecido por profissionais desta e de outras universidades devido à natureza relacional e intelectual do ofício acadêmico. Além disso, os estudantes, no geral, ao estabelecerem boas relações com os professores, podem dar vazão à dinâmica do reconhecimento - reforçando, desse modo, o prazer e o sentido social em trabalhar na universidade.

Subsidiária do paradigma neoliberal e das novas transformações do capital: flexível e mundializado (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1992), a sociabilidade produtiva na universidade tem sido requerida pelo mercado e construída sob auxílio da nova gestão pública de cunho empresarial: o gerencialismo. Vê-se, com isto, que o esgarçamento do coletivo de trabalho dos professores universitários tem como origem as transformações produtivas no papel da universidade e de suas práticas:

As características do atual estágio da acumulação capitalista e da reforma do Estado que priorizam seu polo privado/mercantil, e a reforma real que transmuta a universidade em uma organização/empresa de serviços, formadora de profissionais impregnados da sociabilidade produtiva requerida pelo mercado, exigiriam do processo científico-acadêmico e de trabalho nas Ifes tanto o individualismo quanto a competitividade. Estas são qualidades típicas e imprescindíveis da empresa e do processo de produção capitalista. O individualismo e a competitividade na universidade não existem como marcas a-históricas desta instituição, mas são requeridas no processo de produção da ciência e da tecnologia, mercadorias capitais do atual processo de produção de valor (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 181).

Tem-se, dessa forma, que a sociabilidade produtiva não é uma condição natural das relações humanas, mas fruto do capitalismo, especificamente do atual ordenamento político, econômico e produtivo. Nas seções anteriores viu-se que a nova sociabilidade produtiva existente na universidade coopera para o professor adquirir um prazer narcísico no trabalho ao atender as normas e metas de desempenho postas heteronomamente pelo sistema universitário. O individualismo exacerbado, construído institucionalmente, envolve os atores na busca de um ideal de sucesso, excelência e perfectibilidade que os conduzem a competirem entre si (CLOT, 2010; DEJOURS, 2011f; GAULEJAC, 2007; SILVA, 2015b).

O professor atuante na pós-graduação da UNESP vive uma situação paradoxal no ambiente laboral, posto que as relações de solidariedade e amizade coexistem contraditoriamente com o crescente individualismo, competições e conflitos no trabalho. Frente a isto, o corpo docente tece, no geral, relações de proximidade, basicamente nos pequenos grupos. Porém, nas instâncias institucionais da universidade, as competições e os jogos de poder têm se apresentado de forma mais vivaz. Seguindo as trilhas da ideia norteadora esboçada no primeiro parágrafo, na primeira subseção a análise recairá sobre as consequências do sistema de avaliação do trabalho e das ações de manipulação da subjetividade para a construção do coletivo de trabalho na universidade, evidenciando sua tendência de desagregação face aos conflitos, aos jogos de poder e às competições nas relações. Tendo por base tais transformações no coletivo de trabalho, a segunda subseção buscará a compreensão dos limites e possibilidades de se desenvolver um trabalho coletivo e para o coletivo na universidade. Por sua vez, na terceira subseção, o foco recairá nas dinâmicas do reconhecimento no trabalho, fundamentais para adquirir-se um sentido e um fazer sublimatório no trabalho. Nesse ponto, elucidará que o reconhecimento entre os docentes encontra-se, especialmente, centrado na atribuição dos pequenos grupos e alunos, mas sem descartar a possibilidade dele advir de profissionais de outras instituições na forma de um reconhecimento acadêmico, face à engenhosidade do profissional e a contribuição de seu trabalho.

8.1 A universidade como máquina de egos, competições e conflitos: ações desagregadoras do coletivo de trabalho

O atual estágio de acumulação capitalista e os preceitos neoliberais na gestão do Estado têm conduzido a instituição universitária a adotar um modelo específico de

administração que impregna seus atores de uma sociabilidade produtiva. O atual modelo de regulação da pós-graduação é paradigmático na reforma do sistema universitário brasileiro, conduzindo as universidades e as agências de financiamento à pesquisa a transmitirem esta sociabilidade (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), cujos docentes e instituições são partícipes de uma “corrida para o sempre mais” (GAULEJAC, 2007).

O sistema de dominação hoje existente nas instituições, dentre elas a universidade, prefere a adesão voluntária dos atores aos seus ideais - a partir de um processo de sedução, ao controle disciplinar. Como analisado na seção anterior, cria-se “um sistema ‘sociopsíquico’ de dominação, fundado sobre um objetivo de transformação da energia psíquica em força de trabalho” (GAULEJAC, 2007, p. 108) intermediado pelo estabelecimento de um pacto narcísico entre a pessoa e a instituição. Sob essa lógica, mediações são elencadas para antecipação e controle das contradições decorrentes da pseudo “aliança” entre os interesses organizacionais e os do trabalhador. A dupla prazer-angústia (mediação no nível psicológico), as técnicas de administração e controle do trabalho (mediação política), as normas e valores institucionais (mediação ideológica) e as bonificações e recompensas financeiras (mediação econômica) são articuladas na criação do liame indivíduo-organização (PAGÈS et al., 1990).

Com esse olhar, a ideia a ser debatida nesta subseção é a de que a lógica subjacente, tanto no sistema de avaliação institucional e do trabalho quanto na propagação de uma aparente “excelência acadêmica” pela via da manipulação da subjetividade docente, colabora para a institucionalização de um individualismo exacerbado, da naturalização da competitividade e dos jogos de poder na universidade, de forma a se promover a fragilização dos coletivos de trabalho.

A transposição de um modelo de gerenciamento hierárquico para um sedutor e centralizado no auto engajamento do profissional, tem no sistema de “autonomia controlada” seu grande aliado. Neste sentido, o modelo quantofrênico de avaliação de desempenho torna-se uma ferramenta importante na indução do ideário produtivista, sendo constituído por uma panóplia impressionante de métodos de mensuração do trabalho e metas de desempenho variáveis (GAULEJAC, 2007). Ao avaliar os desempenhos, torná-los públicos e compará-los, constrói-se uma hierarquização do trabalho dos professores e das instituições que os coopta a responder às exigências de produtividade e a adentrar em um universo de constante competição. Se por detrás da insana corrida está o ideal narcísico do docente sedento por reconhecimento institucional, no caso das universidades entra em curso uma razão instrumental e mercantil: a obtenção de uma aparente “qualificação científica”, regida por

critérios mensuráveis e que a conduz a ascensão em *rankings* internacionais, ainda que desprovidos de sentido real, tal qual Segatto (2015) critica em um editorial do Estadão já citado nesta pesquisa.

O sistema universitário brasileiro torna-se, assim, uma máquina de valorização de egos, promovendo um ambiente conflitivo e competitivo. Movimento que pode ser apreendido no resgate de uma narrativa de Roberto a respeito de como a lógica avaliativa da UNESP – microcosmo do universo acadêmico brasileiro – tem promovido perseguições e conflitos:

Eu acho que não tem quem não se sinta pressionado a produzir mais. Isso tem. Aqui, na UNESP, como docente, a gente tem a avaliação. Então, a gente tem que fazer 70 pontos no ano e uma média de 70 pontos no triênio. Eu fiz 230 pontos e as pessoas falam que isso é loucura, porque se ele faz 230 a instituição vai julgar que 70 é pouco e vai querer mais e eu vou ter que trabalhar mais. E a pessoa começa a te sabotar. Eu acho que isso existe. É implícito, ninguém declara, mas eu acho que isso existe em situações como essa. Eu vou rejeitar o projeto, dizendo as coisas mais absurdas, porque se ele conseguir mais um financiamento da FAPESP, ele já tem uma tese, já tem um financiamento de pesquisa, já conseguiu verba para evento. Isso vai fazer ele pontuar muito (ROBERTO, 2015).

O atual modelo de avaliação do trabalho adotado na esfera universitária brasileira tem conduzido a maior carga de trabalho física e psíquica. Para além dessa adversidade já analisada, esse sistema avaliativo desenha-se de forma paradoxal. Por um lado, se ganha em produtividade acadêmica de tipo mensurável mediante a internalização da cultura da excelência e do trabalho *full time*, sob a lógica de uma valorização narcísica: “a gente tem que fazer 70 pontos no ano”, mas “eu fiz 230 pontos”. Por outro lado, a corrida por desempenho acadêmico tem implicado em boicotes e conflitos na universidade, de forma a comprometer a própria “eficiência” do sistema. Com esses conflitos, o próprio agir do professor tem sido limitado, situação que Clot (2010) imprime em sua análise como sendo uma das responsáveis pelo esvaziamento do sentido e da afetividade do trabalhador no trabalho.

A ideia de objetividade e neutralidade da modelagem matemática nos procedimentos avaliativos, conforme analisamos em seção anterior, permite ao profissional ter uma falsa sensação de segurança e justiça frente ao arbítrio do subjetivismo e de interesses escusos (GAULEJAC, 2007). Sensação proferida por Roberto em defesa da avaliação quantitativa, quando expressou que: “a forma que a CPA avalia pode ter milhões de defeito, mas ela é matemática, então, evita o subjetivismo de eu ser amigo do chefe de departamento e ele me avaliar bem e o outro discordar dele e ele avaliar mal”.

A segurança advinda de tal situação não passa de uma sensação, pois longe dela prevenir os conflitos, apenas os mascara, isto é, o chefe de departamento ou qualquer outro professor que avalie o relatório de Roberto não pode forjar os dados existentes, mas isto não impede que ele tenha projetos e financiamentos na universidade boicotados pelos pares, o que inclusive vem a ser incitado em um ambiente de constante competitividade na carreira. Nesse sentido, tal sistemática avaliativa tem sobretudo promovido uma tergiversação ideológica no sentido de o professor identificar-se mais facilmente com as regras, valores e critérios avaliativos existentes na universidade, do que garantido justiça e prevenção contra o arbítrio de interesses escusos.

Reforça-se o *attachment* entre o indivíduo, seu trabalho e a instituição. Sob a via do estabelecimento de um pacto narcísico, o profissional é conduzido a projetar seu ideal de ego na imagem de onipotência da instituição, ao passo que introjeta os valores e os critérios de “qualidade” construídos institucionalmente (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990). Tal culto a “excelência acadêmica” visa, assim, a exaltação de um narcisismo pautado pelo superinvestimento no trabalho, como referenciado por Roberto ao retratar sua pontuação na avaliação da CPA: “fiz 230 pontos numa planilha que tinha que fazer 70 pontos”. Por detrás disso, se tem tanto a busca pela superação de si, quanto a naturalização da competitividade, a que é preciso adaptar-se bem (GAULEJAC 2007). As teias manipuladoras da subjetividade ao exacerbarem a construção de uma personalidade narcísica auto centrada em si e, como diz Mancebo (2007) sobreimplificada no trabalho, acaba conduzindo aos reflexos nocivos para a coletividade dos profissionais. Este movimento pode ser apreendido nos dizeres a seguir, quando a entrevistada aponta que os docentes têm “um apreço pela universidade”, favorecendo a construção de hierarquias e jogos de poder que desgastam as relações de trabalho, e que se imiscuem nas ambivalências e rivalidades típicas da configuração familiar:

[P: E o que você acha que motiva esse jogo de poder?] E: Eu acho que é uma coisa humana mesmo, o homem sempre gostou de poder. E a outra é se sentir especial e subjugar o outro. Eu acho que a universidade favorece isso também, porque ela cria essas hierarquias e quando ela promove esse jogo, eu não sei te dizer claramente, mas mesmo professores que se aposentam continuam tentando isso, então, eu acho que está para além da instituição. Eu acho que está ligado mesmo ao fato de ser universidade, são pessoas intelectuais, com uma formação diferenciada, elas têm um status superior nesse sentido, só que aí cai na mesquinhez do jogo. Olha, eu já vi coisa, denúncia entre companheiros que não tinham nenhum fundamento a não ser prejudicar o outro, porque não iria ganhar nada com isso, é o gosto mesmo. Então, eu acho que é para mostrar a superioridade. Eu cheguei depois, então eu era a mais nova, agora, tem outro professor que chegou depois, mas ele é marido de uma professora, então eu continuo sendo a mais nova. Então, vem cá que eu vou te ensinar, aqui funciona desse jeito. E tem uma coisa que é bastante interessante, porque é ambíguo, a universidade é ao mesmo tempo lugar de trabalho e a

casa desses docentes, no sentido de que esses docentes tem um apreço pela universidade que chega a ser familiar mesmo, eles não são só profissionais, docentes, então, há afeto, mas é claro, aonde há amor, há ódio. E afeto entre as pessoas também e como uma família, um briga com o outro (FERNANDA, 2014).

O dito “apreço afetivo” pela universidade se desenha sob uma falsa aparência de amor pelo trabalho e pela instituição, mas que se apresenta no já referido *attachment* entre o docente e a instituição (AUBERT; GAULEJAC, 1991). O trabalho deixa de ser uma dimensão da vida do professor para ser seu epicentro. Caso em que os valores, a percepção de mundo e os desejos são fraudados institucionalmente, de forma que o docente passa a viver integralmente para e pelo trabalho, ou melhor, pela imagem onipotente de si construída academicamente. A metáfora da droga perscrutada na seção anterior elucida bem esta manipulação, sendo que, diante da angústia pelo “amor institucional” não ser retribuído, se conduz a pessoa a adotar, como estratégia defensiva, a introjeção das normas institucionais, obtendo-se sua satisfação narcísica (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990). Este sistema de dominação fomenta a construção de personalidades narcísicas que estabelece no âmbito laboral relações infantis entre os pares, motivadas pelo ideal de perfeição e o desejo de adquirir poder e prestígio. Neste sentido, a entrevistada mostrou que o professor, seduzido por uma imagem exitosa de si, assim como sedento por obter maior volume de “amor institucional”, reproduz no âmbito laboral as relações de cunho afetivo e familiar, em um universo de competitividade e de necessidade de autoafirmação sem fim. O trabalho torna-se a vida do docente e a universidade sua casa. Cria-se um círculo de dominação: a degeneração do coletivo leva a busca por reconhecimentos heterônomos e fraudados institucionalmente, o que reforça o enfraquecimento do coletivo face aos conflitos e competições (CLOT, 2010). Como consequência desse contexto, o professor universitário não só se torna refém de uma precarização nas condições laborais, mas, sobretudo, vivência uma situação de precariedade subjetiva que o leva à alienação e ao desgaste mental (BERNARDO, 2014).

O sistema universitário, como um todo, imerso em uma gestão patogênica e centrada nos desempenhos individuais dos professores, realiza uma incitação de personalidades narcísicas que têm reforçado os jogos de poder. As normas perdem sua efetividade por serem construídas por um coletivo forjado heteronomamente e esgarçado, de modo que a utilização de cargos, não raramente, tem implicado em favorecimentos indevidos (SILVA, 2015b). Sob esta ótica, Fernanda trouxe outro relato que ilustra como a universidade tem reforçado tais jogos de poder:

Acho que tem a vaidade que é alimentada pela universidade, a partir do momento em que eu sou docente e o outro funcionário. Além disso, é fomentando também por exercer alguns cargos, aquilo que poderia ser positivo, porque o docente participa da gestão da universidade, isso é importante, mas significa que eu estando nesse cargo eu posso favorecer meus orientandos, meus companheiros, publicações de artigos de fulano, porque te dá poder para fazer isso. O que faz com que você seja injusto e até subjugue outros. O fato de você exercer certo cargo, uma função, faz sim com que você tenha um certo poder sobre o outro que às vezes foge ao controle dessas pessoas. E a gente percebe isso na Congregação, que é órgão máximo daqui, essa prepotência. E aí vai para a vaidade intelectual. Um jogo de poder forte que vai desde essas hierarquias que a universidade tem até a vaidade intelectual. É claro, isso também é fomentado pela FAPESP, por exemplo, a gente ouve sempre dos nossos docentes a tecnologia fomentada pela FAPESP e “as humanas aonde é que estão?”. Isso cria uma aversão à tecnologia e vice-versa. Eu não sou socióloga para ter uma visão mais ampla de como funciona tudo isso, mas essas são impressões que eu tenho e que geram essas diferenças que vão desde o plano mais amplo, entre cursos, o pessoal de humanas detesta as áreas tecnológicas, porque elas têm todo o dinheiro do mundo, até o microcosmo que é entre pares mesmo. [P: E nesse macrocosmo você acha que gera competição para obtenção de financiamento?] E: Sim, gera competição sim. Quando alguém consegue bolsa FAPESP, isso é imediatamente levado à reunião, “olha o meu orientando...” [risos] (FERNANDA, 2014).

No macrocosmo das teias de sedução institucional, o sistema universitário incita a busca pela ascensão acadêmica, reforçando o ideal narcísico do professor. Ademais, a própria distribuição de recursos financeiros, ao obedecer certa “meritocracia” por capitais acadêmicos, favorece a corrida entre os atores por destaque. O campo científico torna-se um espaço de lutas por capital simbólico que é reconvertido em capital financeiro (BOURDIEU, 2004) por meio de bolsas e financiamentos de pesquisa. Nesse ínterim, é sintomático as consequências deste sistema para o esgarçamento do coletivo. O relato sugere a instrumentalização fraudulenta dos cargos e das instâncias decisórias da universidade para garantir certos favorecimentos indevidos para orientandos e para colegas de trabalho próximos, como também para garantir a manutenção e a ampliação das teias de poder e prestígio na área acadêmica e na própria universidade. A prepotência e a vaidade intelectual fomentadas institucionalmente colaboram, ainda, para que no desempenho de algumas funções haja a reprodução das normas heterônomas formuladas pelas altas instâncias de decisão da universidade, cooperando, desse modo, para a construção de um universo de trabalho persecutório, autoritário e até esquizofrênico.

A instituição universitária tem abandonado o professor a sua sorte. As regras institucionais e os acordos tácitos criados coletivamente, por vezes, têm se mostrado instáveis frente ao coletivo desagregado. Perpassado por injunções institucionais autocentradas nas avaliações de desempenho institucionais e na incitação de personalidades narcísicas, individualistas e competitivas, as regras existentes não têm prevenido, por vezes, a pessoa do arbítrio, dos favorecimentos indevidos e dos jogos de poder. Roberto argumentou que o

favorecimento dado “aos amigos do rei” tem-se colocado à frente das regras construídas pelo coletivo, de tal forma que se cria não somente inimizades, mas uma instabilidade limitadora do agir profissional:

Em relação à burocracia em si eu lido bem com ela, acho que se tem uma norma, se eu não concordo, eu preciso me organizar para mudar a norma, mas enquanto ela existe, eu acho que tenho que cumprir. Não posso deixar de cumprir, porque isso tumultua o trabalho de todo mundo. E muitos colegas não cumprem. O que me angústia são as questões das normas que precisam ser cumpridas ou modificadas, mas enquanto elas existem. E o fato de que, às vezes, as normas funcionam só para alguns, quer dizer: eu peço uma coisa para mim “não pode”, porque o regimento não permite, mas permite-se para o colega, pois é amigo do rei, sabe? [risos] E isso é uma das coisas, desculpa a expressão, mas que fico emputecido. E aí eu sofro um pouco de sincericídio e chego para a pessoa e falo: “escuta, um peso e duas medidas não podem, ou pode para os dois ou não pode para nenhum”. É óbvio que eu sempre perco e isso me deixa um pouco doente. Mas, aqui é menos forte do que na instituição que eu trabalhava anteriormente, lá era muito forte, mais explícito, mais doentio mesmo, de privilégio, dos conchavos. Eu acho isso meio triste, afinal estamos numa instituição de ensino superior, supostamente de pessoas idôneas, intelectuais que estão reunidas e, às vezes, eu vejo as pessoas fazendo as mesmas políticas podres que se faz em qualquer assembleia, câmara de vereadores: votando a favor de uma coisa, porque sabe que vai levar um tipo de vantagem, porque o colega tem um tipo de poder e, isso me angústia bastante, mas eu estou trabalhando isso na terapia. (...) E: Porque parece que não vai mudar. É do brasileiro. Parece que está na essência do brasileiro, então, assim, eu vou ter que fechar os olhos para essas coisas. Isso é o que me pega mesmo, o que mais prejudica tanto na pós quanto na instituição de maneira geral. Isso me prejudica, porque eu assumo uma chefia ou coordenação eu não vou permitir isso e então eu vou comprar briga com todo mundo ou com quase todo mundo. E por um lado eu me frustro, porque me limita um pouco na carreira, porque eu sei que se eu assumir uma função assim eu vou coibir isso e coibindo isso eu vou criar uma série de problemas para mim mesmo e talvez institucionais. Me frustra profissionalmente, porque eu sei que, talvez, eu poderia contribuir numa função dessa, mas... (ROBERTO, 2015).

É frente a instabilidade das normas institucionais criadas pelo pretense coletivo de trabalho que Roberto, em relato anterior, defendeu o caráter matemático do instrumento avaliativo, seduzido pela falsa aparência de objetividade do instrumento. A universidade, sendo uma instituição social, deveria gerenciar seu funcionamento de forma democrática e participativa, porém esta prerrogativa tem sofrido algumas limitações⁴⁶. Para tanto, necessita que os professores estejam comprometidos em desenvolver atividades administrativas e burocráticas em prol de seu bom funcionamento. Mas, como arguido na seção 6, a dimensão desinteressante desses fazeres, grosso modo, face a sua natureza maçante, trabalhosa, relativamente mecânica e estressante, tem desestimulados a desenvolvê-la. Tal fato, acrescido à lógica individualizante que rege o funcionamento da ação coletiva (OLSON, 2015), na

⁴⁶ Fruto do esgarçamento do coletivo de trabalho e do pouco envolvimento dos atores no trabalho em prol do coletivo, acreditamos que há uma ofensiva do poder gerencial na universidade pública com objetivo de limitar a autogestão democrática da universidade, instituindo em seu cerne gestores profissionais responsáveis por seu funcionamento aos moldes do que ocorre nas instituições privado-mercantis, intensificando a partir daí, o ardil da cartilha gerencialista. Alguns fatos elucidam este movimento, ressaltando na realidade da UNESP os critérios mínimos de desempenho para a manutenção do regime de trabalho do docente.

universidade, tem desmobilizado os professores a cooperarem para o bom funcionamento da instituição, pois independente de sua atuação, os benefícios que daí decorrem são reconvertidos para todos, inclusive para quem não colaborou para esse feito. Por esse motivo é que muitos docentes pouco se envolvem (de forma plena e espontânea) com o trabalho em prol do coletivo, conforme veremos na próxima subseção. Desse modo, o coletivo de professores, ainda que sendo o responsável pela construção das normas que regulam o funcionamento da instituição e suas relações de trabalho, pouco se envolve nesse feito. Depreendido da fala de Roberto, vê-se que as normas são criadas sem o devido aprofundamento das discussões, tornando-se ineficientes e factíveis de serem fraudadas por interesses de grupos específicos.

Tanto o caráter maçante das reuniões colegiadas quanto a relativa ineficiência das normas advêm pela já proferida razão instrumental e individualizante que guia a ação dos atores no fazer coletivo (OLSON, 2015). Em grupos grandes, como é o caso típico de uma reunião departamental, não é raro o indivíduo crer que sua atuação individual pouco impactará na decisão final do grupo, investindo pouco esforço no estudo das pautas. Por outro lado, este indivíduo, por mais que almeje que as decisões tomadas sejam confiáveis, dificilmente abrirá mão de seus interesses individuais. Em meio a esta condição, não só as reuniões se tornam esvaziadas, mas verifica-se grande dificuldade em se estabelecer decisões coletivas eficientes. Nesse sentido é que o autor conclui que, na análise dos diversos tipos de grupo, que os maiores tendem a ser mais ineficientes:

A maior eficiência dos grupos relativamente pequenos - os grupos "privilegiados" e os "intermediários" - fica evidente tanto pela experiência e pela observação quanto pela teoria. Considere-se, por exemplo, uma reunião que envolva muitas pessoas, que por isso mesmo não conseguem tomar decisões rápidas suficientemente cautelosas. Todos gostariam que a reunião terminasse depressa, mas poucos estarão dispostos, se alguém estiver, a abrir mão de seus interesses para que isso ocorra. E, embora presumivelmente todos os participantes da reunião tenham um interesse em que sejam tomadas decisões seguras e confiáveis, com muita frequência isso não ocorre. Quando o número de participantes é grande, o participante típico tem consciência de que seus esforços individuais provavelmente não influenciarão muito no resultado final e de que ele será afetado da mesma maneira pelas decisões da reunião tanto se se aplicar muito quanto se se aplicar pouco no estudo do assunto em pauta. Assim, o participante típico pode não se dar ao trabalho de estudar tão cuidadosamente o assunto da reunião quanto o estudaria se pudesse tornar as decisões sozinho. As decisões da reunião são, portanto, benefícios públicos para os que dela participam (e talvez também para outras pessoas), e a contribuição de cada participante para obtenção ou melhoria desses benefícios públicos diminuirá quanto maior o número de participantes da reunião. É por estas razões, dentre outras, que as organizações recorrem com tanta frequência ao pequeno grupo (OLSON, 2015, p. 65-66).

A ausência de normas confiáveis, construídas pelo coletivo fragmentado, abre possibilidade para que elas sejam aplicadas conforme a conveniência dos interesses individuais e dos jogos de poder existentes na universidade. Caso denunciado por Roberto e por Fernanda, neste último ao criticar os favorecimentos indevidos na universidade a partir do desempenho de algumas funções: “significa que eu estando nesse cargo eu posso favorecer meus orientandos, meus companheiros, publicações de artigos de fulano, porque te dá poder para fazer isso”.

As normas construídas pelo coletivo, quando não aplicadas a todos, favorece a criação de um ambiente dual, ao que Roberto referiu-se apontando que aos “amigos do rei” aplica-se os favores e o vulgo “jeitinho brasileiro”, enquanto que para ele se aplica o regimento. A subversão das normas, neste caso, se distancia dos rearranjos ao prescrito de cunho ético-político (*tricherie*) - fruto da mobilização da inteligência astuciosa no trabalho -, para configurar-se em mera fraude, não só deslegitimada pelo coletivo, mas como enfraquecedora desta instância grupal (DEJOURS, 2011e). Esta espécie de doença social não se circunscreve à UNESP, mas é uma característica do universo acadêmico brasileiro, esgarçado pela quantofrenia e pelo culto à “excelência acadêmica”, como se depreende da seguinte conclusão de um estudo desenvolvido em outra instituição pública:

A crise de gestão, assim, no departamento, é forjada por injunções paradoxais de um coletivo perdido e sem sentido, em frangalhos e incapaz de arbitrar os conflitos nele presentes. O coletivo se coloca normas, mas ele mesmo é o primeiro a as infringir. Normas deixam de ser algo substantivo e organizativo. E as relações de quase compadrio e rivalidade invadem as práticas da gestão e as imobiliza em sua potencialidade democrático-arbitrativa. Aos “amigos” (extensão de mim), os “favores”, o jeitinho, a fraude que o favor-evanece. Aos “inimigos” (parte clivada-negada de si, projetada no outro), o peso da “lei”. E ai dos que resolvem bradar contra a não aplicação da regra. Podem ser vistos de soslaio, já que são, enquanto sujeitos que buscam o resgate da substancialidade, empecilhos à busca instrumental-narcísica da (com)pulsão do individualismo de outros (e de si) (SILVA, 2015b, p. 554).

A análise de Silva (2015b) enquadra-se “*ipsis litteris*” na denúncia do entrevistado. O professor abandonado pelo coletivo tem dificuldade de levantar-se contra o não cumprimento da regra, posto que ao questionar os jogos de poder se torna alvo de conflitos. Ademais, a crise do coletivo de trabalho e de suas normas o conduz a viver em um sistema paradoxal, centrado em ideias opostas, como: a regra existe e não existe; os amigos são a extensão psicológica de si, enquanto os outros se apresentam como a parte clivada-negada de si e projetada no outro. A cisão em questão, construída mediante auxílio do sistema de dominação institucional, leva, não raramente, o profissional às crises e a conviver em uma organização

laboral que dificulta a conscientização e a resistência dos atores frente à lógica dominadora existente na universidade.

Nesse caldeirão de personalidades narcísicas incitadas pelo sistema universitário os conflitos são constantes. Uma face dele se mostra por meio dos conflitos geracionais. Os docentes com maior tempo de trabalho na universidade (consagrados na carreira) entram em conflito com os novatos, visando preservarem-se ou galgarem maiores postos de poder científico. Já os jovens-doutores, por estarem em processo de consolidação na carreira, são alvos mais fáceis desses conflitos por poder. Ainda assim, igualmente adentram de forma interessada nesse jogo rumo à ascensão na carreira. Participa desse conflito latente uma série de estereótipos entre os grupos.

Em meio a isto, apresentamos a visão de uma docente que, em busca da consolidação da carreira, narra os conflitos geracionais na universidade, enfatizando que os antigos não querem perder o poder conquistado e também não querem trabalhar mais do que já o fazem (estereótipo). Ao passo de que os docentes novos já entram na universidade com todo gás (a que interpretamos como adeptos do ideário da excelência acadêmica) sendo relativamente impedidos de fazer o seu trabalho:

Eu acho que a nível de [esta unidade] você tem esse jogo de poder dos mais antigos com os mais jovens, quer dizer os mais antigos não querem perder o poder instaurado, então, eles colocam esse tipo de situação como a que ocorreu nessa reunião que aconteceu comigo. Já a nível UNESP o que eu percebo é que vai descendo verticalmente os níveis - liminares no sentido de cumprimento com tabelas, desde a CAPES, eu tenho que publicar no ranking internacional, é reitoria, é faculdade, são os órgãos de avaliação né? Eu acho que é uma questão de vaidade [pausa], não sei se estou certa ou se estou errada, mas tenho colegas que acham que é uma questão de que se a gente está trabalhando muito e talvez eles sejam exigidos pela instituição a trabalhar mais do que eles trabalham, porque do mesmo jeito que tem gente que faz muita coisa, tem gente que não faz nada né? Você sabe que tem gente, você está na universidade e você sabe como é que funciona. [P: Sei, sei]. E: Do mesmo jeito que tem gente que adora o que faz, tem gente que está lá encostado há anos, ocupando o lugar de gente que quer trabalhar sério né, esse ponto é muito triste, assim para mim, é essa questão da vaidade mesmo, sabe? De vaidade, eu não sei assim, isso é uma coisa que me deixa triste (...). Então, com certeza essas relações de poder instaurado entre a velha guarda e a jovem. O pessoal novo quando entra, você sabe, está cheio de gás, cheio de vontade de fazer, de ir atrás, tem a ver com a faixa etária, com a energia física inclusive, já quem está há mais tempo não é só que está mais tranquilizado assim passivo aos sistemas, aos órgãos de avaliação, aos órgãos de produção, está também desmotivado porque já conhece a idiossincrasia do lugar. Já sabe de certas coisas como, projeto de extensão - ninguém faz projeto de extensão na área de Z por quê? Porque não dá ranking na planilha de avaliação, entendeu? Então o pessoal -- quem faz projeto de extensão? São os jovens porque está começando e tem que fazer, quer fazer as coisas, então fazem aquilo que os outros fazem pouco, entendeu? Então, na verdade os mais antigos, como veem que os jovens estão fazendo muito, eles sentem que está confrontando esse poder, porque eles vão começar a produzir mais e eles vão cair na planilha, isso com certeza tem tudo a ver (PAULA, 2014).

Uma das bases dos conflitos na universidade é a ascensão na carreira acadêmica. Tanto os professores consagrados, quanto àqueles em busca de consagração se envolvem em

conflitos de interesses na universidade. Os docentes jovens, são digamos, o polo mais “frágil” dessa relação, face a menor quantidade de capitais simbólicos (BOURDIEU, 2004). Por esse motivo, não é raro serem vítimas de conflitos e perseguições que, inclusive, podem limitar seu poder de ação. Fato que se elucida, por exemplo, por serem os que mais realizam funções de menor prestígio acadêmico, como a referida extensão. Por outro lado, os docentes jovens, como já arguimos em seção anterior, estão mais propensos a aderir aos ditames da sociabilidade produtiva que de forma mais vivaz surgiu com a reforma do sistema CAPES da pós-graduação entre 1996 e 1997. É nessa perspectiva que Ferreira (2015, p. 147) defende a tese de que os jovens-doutores da pós-graduação: “parecem naturalizar um novo perfil de trabalho docente - *financiado*, priorizando a pesquisa e *produtivista* para conseguir os respectivos financiamentos” (grifos da autora). Essa idiosincrasia já perscrutada na pesquisa é aqui elucidada por meio dos dizeres: “a gente está trabalhando muito”, “o pessoal novo quando entra, você sabe, está cheio de gás, cheio de vontade de fazer”. Narrativas que representam a identificação do profissional com o ideal de excelência acadêmica.

Os conflitos na universidade não são apenas geracionais, mas ocorrem, também, entre grupos de professores dotados de interesses distintos e, por vezes, conflitantes. Esta é uma consequência direta da desagregação do coletivo de trabalho que, intencionalmente, é estimulada pela atual forma de gestão com a dupla finalidade: garantir mais facilmente a “cooptação” do profissional e ganhar maior “eficiência” por meio da competição (CLOT, 2010). A individualização das relações sociais não se circunscreve unicamente ao âmbito laboral. Aquilatado pelo atual modelo de gestão do trabalho, mas, não essencialmente redutível a ele, a individualização das relações sociais tem se mostrado como uma característica de organização do atual contexto sócio-histórico⁴⁷. Interpretamos que, pela lógica da ação coletiva ser individualizante (OLSON, 2015), as saídas coletivas frente às adversidades do trabalho e aos constrangimentos institucionais são mais difíceis de efetivar. A universidade, sendo uma instituição social de seu tempo histórico, está envolta em uma crescente fragmentação no agrupamento dos professores, unindo-os de forma instrumental por interesses individuais.

⁴⁷ É importante ressaltar que o agir individualizante não é uma condição natural do homem, mas plenamente social. Ou seja, o agir de forma individualista não é uma condição ontológica do ser social, mas fruto de uma historicidade, que ganha maior vivacidade hoje com o estágio de organização que se encontra o sistema capitalista. A leitura aqui desenvolvida do homem e da sociedade evidentemente segue a matriz histórico-dialética de Lukács (2010), mas caso concebêssemos essa condição de forma naturalista, estaríamos advogando para teses casualistas hoje existentes que apregoam o “fim da história”, ou seja, o fim das possibilidades de se pensar em possibilidade de novas formas de organização social para além do capitalismo.

O professor, no geral, ao adentrar na universidade é “convidado” a integrar-se nos grupos pré-existentes. Ao fazê-lo ganha relativa proteção dos amigos e partilha de certas “conquistas”. O que, por outro lado, os leva a reproduzir inimizades e brigas pré-existentes. Tal nocividade se desvelou no dizer de Fernanda, e se agrava quando o profissional opta por não adentrar nos grupos pré-existentes, ao ponto dela perder a confiança entre os pares:

Agora, entre os docentes que são teoricamente iguais há conflitos. Conflitos que eu tento sempre me preservar, mas é um momento que você não pode evitar. Desde que eu cheguei não fui muito bem recebida no meu departamento, parece que não era a pessoa que eles queriam que aprovasse nesse concurso, então, foi uma visão claramente negativa, exceto por um companheiro que veio, falou e isso foi se estendendo. Eu acho que eu mesma me coloquei numa posição defensiva, porque quando você não é bem recebido é difícil você dar a outra face, e depois tive a pressão para eu ser chefe. Então, em relação aos meus companheiros de departamento, eu estou sempre pensando adiante quando eles falam comigo e às vezes me fazendo de tola, porque não entendo, às vezes um faz fofoca com o outro e aí vem à tona e eu digo “não sei de nada”, então, são coisas delicadas. Então, o que parece, eu não sei se são coisas só do meu departamento, é que existiam dois grupos, um cabeça de cada grupo e quando alguém chegava tinha que se incorporar em algum desses, só que eu não gosto de trabalhar assim, eu não tenho esse perfil, então, não me incorporei a nenhum. Então, os dois ficavam esperando e quando perceberam a coisa ficou pior. Mas, aí começou a acontecer a aposentadoria desses que eram os cabeças e mudou muito e hoje eu sou ouvida, mas isso é interessante. Mas, estou sempre pensando adiante, pois ainda há muitas pendências passadas entre eles de jogos de poder e de alianças. Eu não tenho muita certeza disso, mas é o que eu percebo. (...) Então, dificilmente eu participo dessas coisas coletivas, eu prefiro o diálogo a dois, porque quando eu participei fui bombardeada e eu não gosto desse tipo de coisa. Então, em relação aos meus companheiros estou sempre na defensiva e com poucos eu sou autêntica, poucos, eu conto nos dedos. No meu departamento com um e com outro mais ou menos. E mesmo com quem eu estabeleço parcerias, sou profissional e eu sei que podem me derrubar, porque já ouvi casos em que vi fazer isto e podem fazer comigo também. Então, é uma situação bem complicada. E quando entra a coisa do teste de podernismo, não tem essa de que são intelectuais, são gente e gente que é capaz de tudo. Então, é assim que eu me relaciono com eles (FERNANDA, 2014).

A realidade que aflorou nesse discurso é a de como a racionalidade individualista fomentada pelo atual sistema universitário tem auxiliado na desagregação do coletivo de trabalho. A docente sente-se preterida pelos colegas de departamento desde seu ingresso, conflito que se intensificou por não ter se integrado nos grupos pré-existentes. O coletivo desgastado tem envolvido o profissional em constantes conflitos intergeracionais, entre grupos de professores e entre áreas do conhecimento. Evidente que a história do gênero profissional (CLOT, 2010) da profissão docente não está suspensa, pois o coletivo de trabalho, ainda que fragilizado pelos conflitos, competições, individualização das relações de trabalho etc., se faz presente pela própria dinâmica relacional e criativa do fazer acadêmico. Mas, é inegável os efeitos deletérios desses conflitos na limitação do agir pleno do profissional e do seu bem-estar. O relato de Fernanda, nesse sentido, expressou que a dinâmica da cooperação e reconhecimento está debilitada por não conseguir ser autêntica com os colegas e por se manter na defensiva ao saber que eles podem derrubá-la.

A base da mobilização afetiva no trabalho e, conseqüentemente do prazer autêntico, depende da confiança e cooperação e, conseqüentemente do reconhecimento social, para ser plenamente exitoso, como alude Dejours (2011a):

A mobilização subjetiva manifesta-se com grande força na maioria das pessoas saudáveis. As coisas acontecem como se o indivíduo, diante da organização do trabalho, não conseguisse deixar extravasar os recursos de sua inteligência e de sua personalidade. (...) Mas essa mobilização subjetiva, por 'espontânea' que seja, não deixa de ser extremamente frágil: depende da dinâmica entre contribuição e retribuição. Em contrapartida à contribuição que leva a organização de trabalho, o indivíduo espera ser retribuído. (...) Na ausência deste reconhecimento, sua tendência é desmobilizar-se (p. 84-85).

Na ausência da cooperação necessária ao reconhecimento no trabalho, a possibilidade do agir pleno do professor, dotado da inscrição da inteligência e do envolvimento subjetivo no trabalho, tem sido reduzida. O relato ilustrou essa desafetação que, felizmente, não é plena face da especificidade do trabalho docente. Consideramos haver ecos de reconhecimento e solidariedade profissional, inclusive entre os casos dos docentes que estão mais envolvidos nos conflitos, como veremos nos itens seguintes.

As tessituras relacionais na universidade, cada vez mais perpassadas por mediações institucionais que apregoam os ditames da cartilha gerencial (competição, ideal de excelência etc.), se mostram igualmente como causas de sofrimento. Sob esse foco, o relato de outra entrevistada reforçou as adversidades decorrentes dos jogos de poder na universidade. O convite feito à docente para desempenhar importante projeto junto a Pró-Reitoria de Extensão promoveu a fúria dos pares. Na visão de Paula, ela afrontou o poder hierárquico existente na unidade e assim vivenciou uma situação de execração pública:

Agora assim, ah eu sinto que sou uma pessoa muito abençoada de trabalhar na UNESP (...) apesar dos colegas e desse "disque-disque", o que eu tenho feito é desenvolvido estratégias de não me envolver com os colegas né, de procurar eles menos na faculdade, então, eu trabalho mais em casa, inclusive opto em atender os alunos na minha casa e não na faculdade, justamente para não levantar nenhum mal-estar em relação aos colegas. É [pausa] porque de fato eu passei por uma situação muito desagradável. (...) Com esta situação a minha chefe se incomodou e marcaram uma reunião para eu me explicar porque que eu estava falando direto com o diretor da faculdade, com a reitoria e não com a minha chefe. Ela comentou que eu não estava respeitando as hierarquias, então eu tive que fazer -- numa reunião tive que me justificar porque que eu faço o que eu faço, aí tive que levar meu currículo que eu tenho mestrado nessa área, que eu tenho artigos publicados nessa área, entendeu? Então, foi muito desagradável e a partir disso eu decidi ficar mais na minha. Assim, então procuro ir menos a faculdade. É [pausa] isso foi muito chato e foram os meus pares - os meus colegas -, assim eles me trataram com sarcasmo durante reunião porque falaram que eu tinha feito e as pessoas não sabiam e como não tinham o que dizer me trataram sarcasticamente, entendeu? (...) Eu percebi que eu estava entrando por um viés que não me correspondia, que eu estava desautorizando uma autoridade estabelecida, instaurada, então eu procurei retrair, ficar na minha, respeitar esses espaços e ir embora, devagar, devagar, exatamente isso. (...) Isso foi muito chato, óbvio que eu tenho um grupo com o qual eu trabalho na

área, a gente tem um grupo muito unido, que tem trabalhado na área de Y. Esse grupo, inclusive, nessa reunião me apoiou e me deu todo o respaldo emocional, inclusive naquele momento desagradável né? Isso é muito legal, assim por um lado eu gosto da UNESP, acho que eu gosto porque tem um grupo uníssono que está trabalhando junto na área de F e Y. Isso é um fato, que são jovens docentes da universidade que têm essa perspectiva de trabalhar em grupo, de trabalhar unido, já o pessoal da velha guarda já tem uma outra postura [risos] (PAULA, 2014).

O estabelecimento de hierarquias de poder na universidade traduz bem a fragilização do coletivo de trabalho. Independente dos motivos que geraram o conflito, ele conduziu Paula a vivenciar grave violência psicológica, semelhante à ocorrida com Fernanda. O professor universitário, não raramente no desempenho de algumas funções (ainda que, temporárias), ao ser movido por ideal agressivo e narcísico de onipotência, destila a agressão a outrem, o humilhando e o acuando. Como estratégia típica entre as vítimas de violência no trabalho ela se isolou. A literatura (DEJOURS, 2011f; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008) aponta que a não externalização do conflito e do sofrimento potencializa os danos já existentes a autoconfiança do profissional, elevando a situação de constrangimento e de medo do agressor. Fato expresso pelas duas entrevistadas na ocorrência de conflitos, Fernanda ao ficar na defensiva com os pares e Paula ao dizer que optou, após o conflito, denegar do convite de trabalho, pouco procurar os colegas e evitar trabalhar na universidade. Casos como os de ambas docentes, embora, seja grave o conflito, eles não contemplam os requisitos *stricto sensu* para identificá-los como assédio moral, pois suas ocorrências não se estenderam por elevado período e não atentaram de forma deliberada contra os direitos e a dignidade humana (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

O coletivo de trabalho desagregado por conflitos (entre gerações, grupos distintos, interesses políticos etc.) coopera para que conflitos entre duas pessoas assumam proporção maior. A solidariedade entre os pares existe, mas ainda assim, ela se encontra fragilizada no atual universo laboral, de modo a poder intensificar, em alguns casos, os efeitos deletérios dos conflitos e perseguições entre os atores:

Porque diante da perseguição não há mais solidariedade. E quando se está só, abandonado pelos demais, é psicologicamente muito mais difícil suportar a injustiça do que quando se conta com a cumplicidade dos colegas. Todas as novas patologias relacionadas com o trabalho, hoje, são, antes, patologias da solidão (DEJOURS, 2011j, p. 26).

É crescente a perda da solidariedade profissional, pois está acompanhada da própria despolitização da sociedade. Mas, na UNESP, os conflitos e as competições, até o momento, não inviabilizaram a existência de relações de solidariedade entre os docentes, ainda que

estejam, muitas vezes, restritas à grupos pequenos de colegas. Ambas docentes expressaram a existência de um ou mais colegas que lhes prestaram importante apoio para a superação do conflito e a reconstrução de uma convivência mais saudável no ambiente laboral. Dimensão positiva do coletivo de trabalho que se mostra inalienável na universidade que será, ainda, alvo de análise com maior vagar em subseções posteriores.

O sofrimento no trabalho do professor universitário não surge apenas em decorrência das pressões avaliativas, das injunções paradoxais e da sobrecarga de trabalho, mas igualmente em decorrência dos desgastes nas relações no trabalho. Múltiplas são as dimensões que levam ao sofrimento no trabalho, embora, elas estejam estreitamente imbricadas:

Em síntese, o sofrimento no trabalho pode ser compreendido a partir das várias dimensões sobre as quais ele incide ou é pensado: (i) do corpo (lesões, fadiga, carga excessiva de trabalho, riscos ou ameaças à saúde, etc.); (ii) do psiquismo ou da subjetividade (stress, burnout, transtornos mentais, enfraquecimento ou aniquilação do poder de agir do sujeito etc.); (iii) do relacionamento entre os sujeitos (falta de reconhecimento, enfraquecimento dos coletivos de trabalho, empobrecimento das relações afetivas, competição exacerbada, etc.); (iv) da perspectiva do sujeito moral (assédio, dominação de classes, exclusão social, invisibilidade social, etc.); e (v) do ponto de vista do próprio trabalho (atividade impedida, esvaziada ou suspensa; perda do significado ou da função psicológica do trabalho; ausência de atividade). Seja qual for sua dimensão de análise ou de incidência, a retórica do sofrimento no trabalho assume, em linhas gerais, ora um tom de denúncia social, ora clínico, embora, como veremos na sequência, ambas não sejam mutuamente excludentes (BENDASSOLLI, 2011, p. 73-74).

As crises e os sofrimentos laborais podem culminar em adoecimento. Dados já expostos mostram uma realidade nociva na UNESP, na qual 77,8% dos respondentes do questionário assinalaram que já. Os conflitos, competições exacerbadas e os boicotes no trabalho cooperam para o sofrimento que pode conduzir alguns docentes ao adoecimento físico e psicológico. O relato a seguir elucidou como o desgaste das relações de trabalho tem favorecido o docente a vivenciar sintomas desagradáveis no trabalho e adoecer:

Agora o que me desgosta são as relações pessoais entre os pares que não sei se é na UNESP, mas essa coisa de inveja [pausa]; de sou mais que o outro; o outro trabalha mais que eu, então vou ter que trabalhar menos, senão vou ter que trabalhar também, sabe? Isso é uma coisa, assim, que me faz muito mal, eu às vezes adoço por causa disso, porque como eu --, me atinge muito, porque como eu sou muito agitada, eu faço muita coisa, eu incomodo muita gente. Então, essa é uma coisa que me enferma, assim, me deixa um pouco de [pausa], um pouco meio mal assim... eu não entendo, entendeu? (...) [P: Mas assim, você internaliza as pressões? Porque eu vejo que tem pessoas que internalizam]. E: É, então, excesso de trabalho não me faz mal, não faz com que eu me sinta mal internamente, que eu fique doente, o que me deixa muito doente são as relações pessoais, isso me deixa, eu fico doente fisicamente mesmo, por exemplo, eu tenho labirintite e a minha labirintite ataca sempre que --, quando teve aquele problema daquela reunião eu tive uma crise de labirintite tremenda, demorei quase 2 meses para melhorar da labirintite. Assim, as

relações pessoais são coisas que me fazem mais mal no sentido de internalizar e ficar doente do que o trabalho físico, trabalho braçal. Assim, eu escrevo um artigo tranquilamente em dois dias, entendeu? Não tenho --, trabalho para mim é tranquilo, assim o excesso de trabalho não tem problema, mas claro que nem tudo eu consigo fazer, tem coisa que eu não consigo, por exemplo, aí eu fico frustrada, eu fico pensando, eu fico meio deprê, mas aí eu fico pensando como fazer para resolver aquela questão que não estou conseguindo, entendeu? Aí eu durmo, acordo e parece que já melhorou, de manhã eu já consegui uma ideia, uma coisa (PAULA, 2014).

O desabafo da entrevistada é uma denúncia de como os conflitos no trabalho tem lhe feito mal. O isolar-se, a desconfiança, a perda de uma imagem positiva de si (reconhecimento) e o impedimento do agir pleno no trabalho são expressões de sofrimento já expostas na análise e que podem conduzir o professor ao adoecimento, ainda que ele não se dissocie de outros fatores de ordem individual, tais como: problemas familiares, estado de saúde, personalidade etc. Ou seja, destacamos aqui que o trabalho sendo uma importante dimensão para a vida do trabalhador tem o potencial de regular o equilíbrio psíquico e o bem-estar físico de todo profissional.

Para além do já analisado mecanismo defensivo da negação em que busca convencer-se de que o excesso de trabalho e as pressões não a fazem sofrer e adoecer, ela denuncia que a repreensão pública por ter aceito um convite de trabalho na reitoria sem comunicar os pares lhe causou, naquele momento, tamanho grau de desafetação no trabalho, perda de confiança e de reconhecimento e que o sofrimento daí decorrente canalizou-se em uma labirintite. O prazer e o sofrimento, como desvelam a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2011a) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2010), obedecem ao movimento de carga e descarga da energia pulsional no trabalho, de forma que sua fluidez o leva a sentir-se recompensado pela dedicação física, cognitiva e afetiva no trabalho. Por outro lado, na ausência do reconhecimento (ser criticado pelos pares) e no impedimento de desenvolver aquilo que gostaria de fazer e que sabe ser necessário fazê-lo (rejeitar o convite da reitoria) torna o trabalho desinvestido de afetividade - condição que com o passar do tempo culmina em nocividades ao profissional. As especificidades da criatividade do fazer acadêmico e da estreita interação social que está imbuído nesse fazer permitem que, no decurso do tempo, os fatos desagradáveis sejam relativamente ressignificados e, com isto, o prazer e o sentido no trabalho possa voltar a aflorar.

O coletivo de trabalho, todavia, se desvela sob uma série de fatores que potencializam e limitam o seu desenvolver. Ações de solidariedade, cooperação e reconhecimento, coexistem de forma dialética e contraditória com o individualismo, competições e conflitos. Nesse âmbito, Claudia no seu depoimento ilustrou que se considera privilegiada por atuar em

um grupo coeso e, no geral, com bom relacionamento, ainda que não esteja destituído de conflitos:

O meu departamento é maravilhoso [risos] se comparado aos outros, pois neles há tanto problema de relacionamento. Nós não temos, nós temos aqui e ali, isolado, como ocorre em todo lugar. Mas construí muitos amigos, entendeu? Isto não tem preço [pausa], faz a diferença. Neste sentido eu sou muito feliz aqui porque eu gosto muito dos colegas, né, não vou dizer que é de todos, mas fiz muitos amigos neste pouco tempo que estou aqui. (...) Existe muito problema de relacionamento que eu sei, mas no meu caso, não chegou até a mim, graças a Deus [risos]. Então, está tudo muito bom. Assim, todo mundo fala do nosso departamento: os colegas que temos, que temos um grupo muito próximo. Isto é muito bom e vejo que todos que entram se integram. Isto é legal e a gente não teve situações em que a gente não consegue se suportar como eu vejo ocorrer por aí. Assim, de colegas que estão mal (doente) porque estão mal nos departamentos, né? Tem gente que sai da instituição porque não suporta a relação, porque tem esta coisa da competição, né? Acho que esta questão da competição muitas vezes é isto: puxar tapete do outro, você não pode confiar em ninguém. P. Isto no departamento e na pós, no geral, não tem? E. Como o nosso programa não é grande e parte dele é dos professores do departamento, então, tem menos problemas. Na pós como vem pessoas de fora: outros departamentos e outros lugares da UNESP, temos mais problemas, mas eles não convivem tanto conosco, pois a gente aqui no departamento é no todo dia. (...) Porque lá na pós a gente convive em uma reunião coletiva, quando se tem problema com orientando, o fulano que foi para a disciplina de outro professor e o professor falou mal. Estes são os problemas, mas, assim, isolados, porque no dia-dia na pós-graduação as pessoas se organizam com suas linhas, com seus pares, com seus colegas, né? Então, não é esta coisa de convivência o tempo todo como é o departamento. Acho que a graduação gera mais convivência, já a pós-graduação é mais individualista: cada um faz seu papel, faz sua pesquisa, dá sua disciplina independente dos outros colegas, cada um tem seu grupo de pesquisa, entendeu? Na atividade de pesquisa o professor age muito pensando em si (CLAUDIA, 2014).

Se o atual modelo de gestão é pródigo em construir uma situação esquizofrênica de fragmentação social face exacerbação do individualismo e de competições, ela não inviabiliza a existência de relações pródigas, solidárias e a existência de reconhecimentos. Este movimento apresenta-se vivaz no relato, mas a professora destaca que considera-se “sortuda” por integrar um grupo de professores uníssono e solidário. Tais relações, por outro lado, não estão destituídas de isolamento, de individualismo (“agir muito pensando em si”) e de conflitos, narrados por ela especialmente pela pós-graduação congregar maior número de professores. A partir disso, percebe-se que os limites e potencialidades na construção do coletivo de trabalho se desvelam de forma contraditória, sendo que a maior possibilidade da consecução de relações solidárias e cooperativas ocorre entre os pequenos grupos de professores, embora, não destituídos de conflitos.

A síntese do que buscamos analisar na subseção é de como o modelo de universidade construído sob auxílio das práticas de gestão gerenciais tem culminado na individualização das relações de trabalho, na fragilização das normas coletivas, em competições exacerbadas e conflitos. Personalidades narcísicas são investidas a desenvolverem-se ao bel prazer dos regulamentos institucionais, criando-se uma sociabilidade produtiva que desestrutura o

coletivo de trabalho dos professores. Laços de solidariedade são fragilizados, a confiança e o reconhecimento tornam-se reduzidos e, como consequência inevitável, tem-se o sofrimento no trabalho, o qual pode vir a auxiliar no comprometimento da saúde dos professores, especialmente se considerar que tal estado é influenciado, ainda, pelas pressões heterônomas e introjetadas pelos profissionais, pelo trabalho impedido e reduzido de sentido. Contudo, veremos, com maior vagar, nas subseções vindouras, que nem tudo é somente agrura no coletivo de trabalho da UNESP, uma vez que dimensões inalienáveis do fazer coletivo, ecos de solidariedade e reconhecimento entre os atores universitários estão presentes no ambiente universitário, de forma que o coletivo de trabalho na universidade está fragilizado, mas não suprimido na sua essencialidade.

8.2 O trabalho coletivo e pró-coletivo na universidade: interfaces entre fragilização, instrumentalização e sua dimensão inalienável

O coletivo de trabalho na UNESP apresenta-se, em certa medida, esgarçado face ao complexo sistema de sedução institucional que, a partir de uma série de mediações (PAGÈS et al., 1990), estabelece na universidade uma série de injunções paradoxais, que fragilizam o sentido do trabalho e abandonam os professores à própria sorte. O superinvestimento no trabalho pela introjeção das normas e pressões institucionais potencializa a individualização das relações de trabalho, promovendo uma crescente competitividade por desempenho. O ambiente de trabalho nestas condições vai se esgarçando, pois junto ao predomínio do interesse individual sob o coletivo, as normas e acordos coletivos construídos tornam-se frágeis. Nesta situação, a solidariedade, a cooperação, a transmissão do saber-fazer e as possibilidades de reconhecimento vão se esvaindo.

Mas se os limites são muitos para a construção do coletivo de trabalho na universidade, suas possibilidades não são ausentes. A dimensão relacional do ofício docente, as possibilidades de se trabalhar em colaboração (embora, por vezes, instrumentalizada como forma de defesa adaptativa) e o inalienável sentido-ético político que envolve, muitos, a cooperar com o bom funcionamento da universidade, se apresentam como contrapontos interessantes para preservar, em alguma medida, o coletivo de trabalho e a dinâmica do reconhecimento na universidade.

Tendo por base tais transformações que assolam a instituição universitária brasileira, o foco desta subseção volta-se para analisar não apenas os limites e possibilidades de se

desenvolver um trabalho coletivo na UNESP, mas também quais são as tessituras que estão envoltas na possibilidade de se desenvolver um trabalho pró-coletivo. Para esse fim, todavia, cabe antes definirmos como se configuram o trabalho coletivo e o coletivo de trabalho, dois pares indissociáveis e irreduzíveis entre si. A este respeito, Clot (2010) entende o coletivo de trabalho como a memória e a história de uma profissão, ao que se realiza somente graças ao desenvolvimento do trabalho coletivo:

Ele [o coletivo de trabalho] só é vivo por ocasião do trabalho coletivo, mas acaba por superá-lo já que detém sua história e prepara sua ação. O coletivo do trabalho é o instrumento do trabalho coletivo; ele é seu arcabouço, sua morfologia. Através de esquemas genéricos, ele conserva o que faz jurisprudência para o trabalho coletivo, fixando os precedentes que servem de referência para os casos semelhantes que venham a manifestar-se na atividade coletiva em curso. Ele condensa os resumos coletivos que formam outros tantos esquemas sociais "pré-trabalhados", destinados a ser ativados ou desativados em cada ação singular (CLOT, 2010, p. 34).

O coletivo de trabalho necessita do trabalho coletivo para se desenvolver, pois é a partir da construção dos acordos sobre a atividade, da existência de um ideal socialmente partilhado e de uma destinação comum ao trabalho que a história de uma profissão pode-se construir e se renovar. O coletivo de trabalho, neste sentido, não é uma produção natural, mas uma construção social que se distingue do mero agrupamento de indivíduos, posto que o coletivo requer que seus integrantes não só trabalhem em conjunto, mas desenvolvam um trabalho em prol do bem comum do coletivo (DEJOURS, 2011a; GERNET; DEJOURS, 2011). No caso do professor universitário, o trabalho em coletividade torna-se condição *sine qua non* para se ter uma dimensão inalienável do coletivo de trabalho, desembocando na possibilidade de haver ecos de reconhecimento autêntico na universidade.

A razão individualizante e a competitividade que se forjam na universidade em meio a atual cultura da "excelência" conduzem o professor a certa omissão frente aos compromissos recíprocos que regulam o funcionamento da universidade e as relações de trabalho. A cooperação, tão necessária para o fortalecimento do coletivo de trabalho (CLOT, 2010; DEJOURS, 2011a), tem sido frequentemente enfraquecida na universidade. Assim, a exacerbação dos interesses individuais e a competitividade (GAULJEAC, 2007) reduzem, em muitos, o desejo e a vontade de contribuir com os ajustes necessários para o bom funcionamento da organização de trabalho, seja participando da administração cotidiana da universidade ou atuando politicamente nas transformações das regras e dos rumos da instituição universitária:

O que é muito complicado, inclusive, é que aqui ninguém quer poder [risos]. Então, assim, é chefe de departamento, eleição para chefe, ninguém se candidata. Então, assim, é super complicado mesmo, porque eu acho que as pessoas têm um perfil muito menos de liderança, de administração do que de pesquisa. Acho que a maior parte fica: “não quero, deixa eu fazer pesquisa” (BRUNA, 2014).

O envolvimento com o trabalho administrativo e representativo, especialmente em funções como a chefia departamental, que possui menor prestígio acadêmico se comparado à outras (diretor de unidade, coordenador de pós-graduação etc.) coopera para que o desenvolvimento deste ofício seja, com relativa frequência, preterido pelos professores. Diferente do relatado pela entrevistada, não é que o professor não queria poder, ao contrário, ao estar centrado no desejo narcísico de construir uma carreira acadêmica opta por privilegiar a dimensão da pesquisa em detrimento de funções administrativas que poderiam lhe acarretar sobretrabalho e maior pressão, ou opta por pleitear funções administrativas de maior destaque na universidade. Estes anseios de ascensão na carreira estão, de certa forma, limitando a possibilidade dos profissionais construírem um coletivo cooperativo e ativo no aprimoramento da organização de trabalho (DEJOURS, 2011a).

Com o arbítrio das teias institucionais, o sentimento de pertencimento coletivo na universidade, de cooperação e de envolvimento com o trabalho prol coletividade são, muitas vezes, relegados a segundo plano, porém, jamais suprimidos - conforme ainda veremos. Desse modo, interesses individuais não raramente se sobrepõem a preocupação com o bom funcionamento das instâncias da universidade e com o bem-estar dos pares, feito que se verifica pela pressão vivenciada por Fernanda em assumir a função de chefe de departamento sem ter afinidade para tal e sem conhecer as tessituras do funcionamento da universidade por estar no início da carreira:

Quando eu cheguei aqui os meus companheiros de departamento já eram mais idosos, já estavam aqui há mais tempo, eles já tinham sido chefes de departamento inúmeras vezes, então, eles olharam para mim: “olha você vai ser a chefe”, não, não, não, eu não aceitei, não gostei, foi muito doloroso isso, e eles disseram: “tá bom, ano que vem você se prepara”. Alguém ficou provisoriamente, eu nem sabia como funcionava e eu tive que assumir uma chefia contra vontade. (...) Fui ficando como vice chefe para o departamento ficar um pouco satisfeito, se uma boa alma assumisse a chefia, eu ficava na vice e quando precisasse eu vinha em uma ou outra reunião. (...) Agora do meu departamento, dos meus companheiros não tem reconhecimento e nem... Eu estou com um problema atual, porque eu disse que não seria mais chefe e agora eu tenho uma companheira que não olha na minha cara, porque o marido dela é o chefe (FERNANDA, 2014).

O fato de terem delegado a ela a necessidade de assumir a chefia de departamento como se fosse um “trote de iniciação” evidencia uma ação individualista, portanto, pouco solidária, bem como uma atitude pouco responsável dos pares com o funcionamento pleno das

instâncias universitárias, pois intencionavam transmitir essa tarefa a uma profissional que pouco conhecia a dinâmica de funcionamento da instituição. Com o “empurra-empurra” entre os docentes para ver quem assume, digamos, o “fardo” do trabalhar em prol do coletivo, levamos a situações de conflitos, inimizades e a fragilização da dinâmica cooperação-reconhecimento – já analisadas na subseção anterior. Isto se aflora no relatado problema de relacionamento estabelecido com uma colega na universidade pelo fato da entrevistada ter se recusado a assumir a chefia departamental, após o término do mandato de seu marido.

Ademais, com a corrida por desempenhos acadêmicos elevados existe sempre uma prioridade que subjuga a dedicação ao interesse comum. O fato de as pessoas não estarem disponíveis para o trabalho coletivo dificulta, como já referimos com base em Clot (2010), a construção de um coletivo de trabalho. Essa dificuldade de conseguir a participação dos professores nas reuniões e de contar com a cooperação coletiva para o bom funcionamento da universidade foi denunciado por Roberto:

Então, assim, do ponto de vista do ambiente do trabalho eu acho que é muito bacana. O que me angústia um pouco é o fato das pessoas acharem que as pessoas não estão disponíveis para o trabalho. Você é contratado para dedicação exclusiva, você ganha para ser dedicação exclusiva na instituição, então, o que me angústia é você tentar marcar uma reunião para um dia e a pessoa “hoje não é meu dia de ir”, mas seu dia de vir para o trabalho é de segunda a sexta, 40 horas semanais. Então, se você não tiver afastado por nenhum motivo, você tem que vir... Não precisa ficar as 40 horas, eu não fico, mas eu estou aqui na cidade, estou disponível e se me chamam, eu estou, porque é o meu horário de trabalho. Eu posso estar cumprindo o meu horário de trabalho na minha casa. Então, isso me angústia um pouco, porque as pessoas “na segunda não podem porque não é meu dia” e isso me incomoda (ROBERTO, 2015).

Este professor sente certo descontentamento por não conseguir resgatar a substancialidade do coletivo na universidade. Na busca forjada pelo sucesso na pesquisa e em outras dimensões do fazer acadêmico, o professor universitário pouco se envolve com a construção coletiva e democrática na universidade:

Há sempre outra prioridade que ante-cede a do trabalho coletivo, do interesse comum. Prevalece o interesse do Um. Do significante-mestre. Do sucesso a qualquer preço. Do atropelamento do outro e de si mesmo numa (insana) corrida (interminável) para o sempre mais (GAULEJAC, 2007). Na sociabilidade da *lattesocracia* a produção de um *paper* e a busca heter-auto-engendrada de atender às exigências (contínuas, infundáveis e inatingíveis) de um Um supostamente compartilhado, de um Ideal onipotente, pseudo-coletivo, heterônomo e asfíxia-dor, parece prevalecer sobre qualquer busca efetiva de construção coletiva e democrática (SILVA, 2015b, p. 552).

No reino do quantofrenia e da *high performance* o interesse individual se sobrepõe ao coletivo, de forma que a produção de um artigo, a conquista de financiamentos, o progredir

individualmente na carreira assumem prioridade em relação ao cooperar para o bom funcionamento da universidade e para o bem-estar coletivo. A solidariedade, não raramente, tem perdido espaço para o benefício próprio e para a competição engendrada em si, motivada pelas práticas de sedução institucional já analisadas na seção anterior. Como reflexo do pouco envolvimento dos professores com o trabalho prol coletivo verifica-se a concentração dessas funções entre aqueles que não se furtam de desenvolver essa cooperação. Roberto desabafou, nesse sentido, que os colegas que optam por agir de forma individualista não realizando pareceres, participando de reuniões etc. são beneficiados pelo fato de serem menos demandados no desempenho dessas funções, em detrimento daqueles que as cumprem e se sobrecarregam:

Isso me angústia e talvez seja o que mais me faz mal na vida acadêmica, porque dar aulas e lidar com o burocracia eu não tenho problemas, sou um burocrata, não perco nenhum prazo, então, sou meio metódico. Isso que é uma qualidade, acaba sendo um defeito. Você se sobrecarrega, porque estão sempre mandando para você, porque eu já ouvi aqui na faculdade: "você faz esse parecer aqui para mim para amanhã porque eu preciso para passar na Congregação de amanhã. Na verdade, quem deveria fazer era a fulana, mas se eu mandar ela não vai fazer". Então, quem não faz, não recebe nenhuma punição, ele é beneficiado por não receber nada para fazer [risos]. Isso é meio louco. O que me angústia no meu trabalho: o individualismo, o não compromisso com o serviço público, o não compromisso de maneira geral (ROBERTO, 2015).

O resultado das ações individualistas e pouco centradas no coletivo adotadas por alguns docentes que não fazem o trabalho requisitado os exime de serem cobrados nestes fazeres, gerando maior demanda de trabalho entre os que colaboram com o coletivo. Como as avaliações de desempenho individual estão muito centradas, no âmbito da pós-graduação e dos órgãos de financiamento, nos desempenhos acadêmicos dos professores, o comportamento pragmático e individualista tem-se afluído no âmbito de sua ação no trabalho. Na atual sociabilidade, a ação coletiva tem se centrado em dois movimentos – na lógica individualizante e na razão instrumental e pragmática centrada entre custo *versus* benefício:

Não é fato que só porque todos os indivíduos de um determinado grupo ganhariam se atingissem seu objetivo grupal eles agirão para atingir esse objetivo, mesmo que todos eles sejam pessoas racionais e centradas nos seus próprios interesses. Na verdade, a menos que o número de indivíduos do grupo seja realmente pequeno, ou a menos que haja coerção ou algum outro dispositivo especial que faça os indivíduos agirem em interesse próprio, os indivíduos racionais e centrados nos próprios interesses não agirão para promover seus interesses comuns ou grupais. Em outras palavras, mesmo que todos os indivíduos de um grupo grande sejam racionais e centrados nos próprios interesses, e que saiam ganhando se, como grupo, agirem para atingir seus objetivos comuns, ainda assim eles não agirão voluntariamente para promover esses interesses comuns e grupais (OLSON, 2015, p. 14).

Pensando na realidade do acadêmico brasileiro, os docentes, ainda que tenham interesses coletivos comuns (por exemplo, ter critérios avaliativos menos ferrenhos no trabalho, ter processos seletivos para financiamentos justos, ou ainda ter processos seletivos na pós-graduação imparciais e eficientes na seleção dos melhores alunos etc.), não raramente, pouco se envolvem individualmente para a conquista de tais benefícios. O trabalho árduo de estudar determinado assunto, de reivindicá-lo politicamente, de trabalhar para sua consecução acaba não compensando para muitos docentes que agem por meio desta racionalidade individualista, pois os custos recaem individualmente sobre os que se envolvem, enquanto os benefícios, se conquistados, são distribuídos coletivamente sem distinções. Além disso, seguindo a razão custo *versus* benefício, provavelmente os que trabalharão para tal conquista se desmobilizarão antes que ela seja obtida de forma plena, pois chegará um momento em que os custos individuais serão demasiadamente elevados que não compensará os benefícios da conquista coletiva.

Nessa equação, evidentemente, outros fatores participam das ações dos atores prol coletivo, seja o maior grau de interesse individual na conquista de certo benefício coletivo, seja a possibilidade sublimatória para a psicodinâmica no trabalho da cooperação ser retribuída socialmente ou ainda por apresentar-se envolta em uma dimensão ético-política nobre (DEJOURS, 2011a; 2011f). Por tais motivos é que o envolvimento dos professores com o fazer prol coletivo não são eximidos na sua essencialidade, subjazendo de forma limitada pelo individualismo, competição e conflitos na arena do trabalho. Nesse sentido, deixamos claro que o envolvimento de alguns professores com o trabalho prol coletivo existe. Roberto, expoente desse grupo, deixou aflorar nos relatos anteriores seu envolvimento com o coletivo de trabalho, Carlos em seção anterior discorreu sobre o trabalho na coordenação da pós-graduação, retratando que para além das adversidades desse fazer, o sentimento de cooperar com o grupo e com o bom funcionamento da pós-graduação o mobiliza a cooperação nesse trabalho, seja bem administrando-o, seja auxiliando na organização de seminários, processo seletivo etc.

Dimensões para além do mero interesse individual sobressaem no desejo de cooperar com o coletivo. Em seção anterior, Claudia expressou grande descontentamento com o trabalho administrativo, atribuindo quase tão somente a ele, de forma defensiva, o grande motivo para as pressões e o acúmulo de trabalho que tanto lhe faziam mal. Tal fato, todavia,

não exclui a mobilização afetiva e política envolta na realização desses fazeres, surgindo, evidentemente, em meio a uma dialética repleta de contradições, como o relato expressa:

Não consigo pensar na possibilidade de ser feliz fora da pós-graduação, olha só, né? Apesar de tudo isto. Isto por aquilo que ela oferece para gente de oportunidades, de situações, né? Aí [pausa] até na questão da política, né? Porque quando você vai para coordenação a vida é só política. Até a questão da política eu vou sentir falta porque é esta coisa de querer mudar, de discutir, de ir aos fóruns, sabe? (...) Então, assim, o que eu não gosto é cuidar de papel, de dinheiro. Mas estas coisas da pós-graduação, eu acho que mudei muito com isto porque eu aprendi muito com isto, né? Eu, assim, passei a olhar para o Brasil diferente. (...) E aí, saindo da coordenação eu acho que não vou querer sair desta política, né, porque ela é que dá andamento para tudo o que a gente faz, e, eu quero participar, né? (CLAUDIA, 2014).

Trabalhar na função de coordenação, como a entrevistada explicitou, tem seus aspectos desprazerosos, mas que convivem de forma contraditória com um potencial sublimatório. O trabalho em prol do coletivo, neste sentido, possui uma dimensão ético-política que, em essência, é inalienável do trabalho, persistindo, ainda que de forma limitada. Trabalhar em prol do coletivo abarca indubitavelmente um elemento gerador de sentido, mas que tem sido abandonado por muitos professores em prol de uma subjetividade fraudada, autocentrada nos interesses pretensamente institucionais, mas que na prática volta-se apenas para desempenhos meramente individuais (sobretudo, na pesquisa e produção acadêmica) sem, com isto, deixar de ocasionar uma série de adversidades ao bem-estar docente, a coletividade e ao pleno desempenho de papéis da universidade. Nessa conjuntura, parcela de docentes mostra-se, ainda, afeitos a cooperar com o coletivo, feito que tem sido dificultado pelas tessituras hoje existentes na universidade:

Percebemos que uma parcela de docentes tem como sentido fundamental do trabalho e de seu desejo de ser professor a possibilidade de contribuir para processos de transformação social, aspecto este dificultado na universidade que se expande sob os auspícios da sociabilidade produtiva e da razão instrumental (SILVA, 2015a, p. 62).

O desejo de atuar com compromisso ético-político tem se deparado com constrangimentos que limitam essa ação, de tal forma que, reduzido a potencialidade de um agir criativo e construtivo no trabalho, dificuldades e sofrimentos passam a obstaculizar a canalização de energias pulsionais no trabalho, como Clot (2010) e Dejours (2011a; 2011f) desvelaram, não no âmbito acadêmico *stricto sensu*, mas no laboral. Sob essa desafeição no trabalho, o professor, não apenas da UNESP, mas o acadêmico em geral, torna-se envolto em um sofrimento ético, muito referenciado por Claudia pela impossibilidade de trabalhar com a qualidade e a presteza requerida pelo tipo de fazer. Sobre isto, Silva (2015a, p. 62) aponta:

“destacamos uma dimensão do sofrimento docente: os impedimentos à concretização de suas expectativas e ideais éticos e políticos”.

O trabalho em prol do bem coletivo subjaz, apesar do sistema universitário se valer de ferramentas discursivas, regras e mecanismos avaliativos para apregoar a construção de personalidades narcísicas e individualistas. Em curso se desvelam, nesse sentido, interesses escusos de engendrar, cada vez mais, na universidade pública formas de gestão empresarial que, inclusive, se não houver resistências da comunidade acadêmica brasileira (inclusive por meio do aumento da mobilização dos professores no desempenho de funções administrativas, representativas e burocráticas) a gestão colegiada e democrática existente pode ser solapada pela figura de gestores profissionais, centrados no pretenso discurso de elevar a eficiência e eficácia das universidades.

O desenvolver trabalhos em parcerias com outros professores e estudantes permite, também, a criação de fissuras em meio a atual sociabilidade produtiva, acompanhada por competições e individualismo. A união dos atores para fazer frente às múltiplas dimensões do fazer acadêmico, por vezes, fruto da internalização do ideal de excelência propagado na universidade, se apresenta como certa estratégia de defesa adaptativa e instrumentalizada, mas que não está eximido de favorecer a construção de vínculos de afetividade, solidariedade e cooperação entre os docentes que as desenvolvem. Fato este que pode ser depreendido da narrativa a seguir, em que se vislumbra que o trabalho em conjunto com os colegas é a forma encontrada pela professora de conseguir desenvolver uma série de atividades, preservando, até certo ponto, das pressões e do acúmulo de trabalho:

Eu tenho duas disciplinas na pós-graduação: a (disciplina X) eu (...) trabalho em parceria com o professor A da (outra universidade pública) e como a gente conversa muito, dialoga muito, então, essa eu levo menos tempo hora relógio para preparar, (...) já a outra disciplina da pós-graduação que dou chama (disciplina J) (...) eu trabalho em parceria com o professor X. (...) Eu tenho um projeto de extensão que é [área X] e (...) eu divido com a professora B, então, em uma semana eu faço a reunião, na outra ela é que coordena. Então, a gente divide a parceria, e aí nós temos 5 bolsistas e 4 voluntários, são 9 mas que a gente trabalha nessa reunião de 2 horas. (...) É assim que a gente consegue ter tantas coisas, a gente vai fazendo parcerias para tudo: é para o relatório, é para tudo a gente vai fazer parcerias. (...) Com relação a isso uma estratégia que eu tenho desenvolvido consciente, não como uma estratégia consciente no sentido de unir forças para ter poder em conjunto, é trabalhar em grupo, então, desde 2011 - eu entrei na faculdade em 2010 - eu não faço mais projeto sozinha, eu só faço projeto em parceria, com isto, todos os projetos que eu tenho são em parceria (PAULA, 2014).

A divisão de trabalho com os colegas configura-se como uma estratégia de defesa arrolada pelo coletivo de professores para adaptar-se às regras heterônomas de produtividade acadêmica propaladas na universidade. A defesa adaptativa não visa contornar a situação de

adversidade existente na organização de trabalho, mas esboça uma tentativa de preservar o profissional de seus efeitos deletérios que, no curto prazo, poderia desencadear sofrimento demasiado e adoecimento (DEJOURS, 2011a; 2011d). Ao aderir aos acordos de divisão de tarefas, mas não enfrentar os múltiplos ditames de trabalho auto impostos, o professor age rumo ao ideal de excelência e ao seu corolário desejo narcísico de ascensão de carreira, na prática tem com frequência cooperado para maior aceleração de seu trabalho, sem com isto efetivamente evitar as adversidades físicas e psicológicas envoltas no conjunto da sobrecarga laboral. Dito em outros termos, o estabelecimento de parcerias quando é utilizada apenas como possibilidade de dar conta do maior volume de trabalho, pouco êxito surge na preservação dos professores frente à sobrecarga e às pressões, ainda que se traduza em maiores pontuações nas avaliações, dentre outras objetivações de capitais simbólicos, importantes para a ascensão na carreira. É incontestável, no entanto, que para além dessa instrumentalização do trabalho coletivo, ele propicia a construção de afinidades profissionais, vínculos de pertencimento, solidariedade e confiança. Como argui Clot (2010), o trabalhar em conjunto é o instrumento para a construção do coletivo de trabalho.

Neste sentido, o trabalhar em grupo é um contrapeso à fragmentação a que se encontra o coletivo de trabalho, como também coopera para a mobilização de interlocuções criativas que não só delegam maior sentido ao trabalho realizado, mas que também podem agregar em qualidade. Condição que fica subtendida na narrativa anterior, e que se apresenta de forma vivaz no depoimento a seguir, em que a docente expressou que as cooperações foram fortuitas para o desenvolvimento de elevadas trocas intelectuais e como forma de auxílio à formação de seus orientandos:

Na verdade, desse grupo que era inicialmente com quem eu fiz o pós-doutorado, duas ou três pessoas desse grupo com o qual eu mantenho uma relação mais próxima. (...) Então, eu trabalho muito com eles mesmo, tanto que eles vêm para cá, já vieram sei lá quantas vezes, esse ano foram três pessoas que vieram como professor visitante e tenho uma colega em especial que é a [professora E] que já está aqui há um ano e meio como professora visitante. É quem assim, eu me dou super bem, como só sou eu na área aqui no departamento, então ela é meu grande diálogo, a gente tem uma super afinidade, a gente faz muitas coisas juntas. (...) [P: E você, pelo que eu entendi, você faz bastante trabalho em grupo mesmo, coletivo?] E: Faço, (...) por exemplo, com a minha colega francesa (...) a gente faz, senta para redigir a parte teórica juntas, porque ela traz as coisas dela e eu trago as minhas e na hora de ir para os dados, a gente pega o mesmo dado e cada uma vai sentar e olhar e depois a gente senta e junta, porque ela tem um olhar muito mais no detalhe, ela é da área da [F] e eu como [D] é outro olhar. O que a gente tem visto é isso, que é um trabalho complementar. O que eu sentia antes de conseguir ter esse diálogo é que era um trabalho muito sozinha, de pouca interlocução, não via muito o trabalho progredindo. Você fica muito você com você mesma ali pensando. O trabalho de mestrado e doutorado é um pouco isso, mas eu tenho procurado, mais recentemente, fazer essas parcerias, mesmo para fazer artigo, acho que não tenho mais nenhum artigo sozinha, tenho um ou outro, mas... [P: Surge...] E: É, mas em geral eu convido, eu convido para ter justamente esse momento de poder dialogar. (...) É, assim, justamente porque eu tinha inicialmente essa dificuldade de iniciar, de estabelecer uma relação

com os pares, porque agora não, agora tudo bem, mas a minha intenção inicial foi, com essas pessoas que eu estou formando, eles vão ser meus interlocutores e eles vêm sendo os meus interlocutores. Então, assim, eu boto eles para trabalharem, então, assim, geralmente, quando, por exemplo, eles têm uma ideia de artigo ou “ai eu queria escrever sobre isso”, então eles escrevem e depois a gente vai discutindo. Então eu leio, a gente discute, eu participo, às vezes, participo reescrevendo, quando tem mais tempo eu só dou as sugestões, mas, assim, eu tenho conseguido fazer bastante com eles. Tanto que esses dois livros que eu acabei de lançar, eles são fruto de um trabalho conjunto com eles (BRUNA, 2014).

O professor, ainda que envolvido em um sistema de gestão que favorece a individualização, a competição e o estabelecimento de regras antidemocráticas, pode encontrar no estabelecimento do trabalho conjunto com os estudantes e pares, tanto da UNESP quanto em outras instituições, uma forma de se preservar das adversidades da fragmentação do coletivo. Em tais grupos, a cooperação e a solidariedade profissional geralmente existente fornece condições para o docente construir uma mobilização da subjetividade autêntica que ao encontrar-se mediatizada pelo reconhecimento permite a construção de um sentido profissional e a conversão do sofrimento em prazer no trabalho - este de forma geralmente incompleta, como Dejours (2011a; 2011f) nos auxiliou a compreender em seção anterior.

O trabalho coletivo na universidade desenvolvido em conjunto com os pares próximos e estudantes, especialmente com os orientandos é aglutinador de afinidades e solidariedades, o que se realiza como contraponto a relativa fragilização da dinâmica do reconhecimento - faceta a ser investigada no próximo item. Tais parcerias, sobretudo com os discentes permite, ainda, ao docente a construção de um sentido ético-político no trabalho. A dimensão formativa - já reportada em diversos momentos da análise - está no cerne da construção de um sentido ético-político e para a existência de um trabalho sublimatório.

Este item nos propiciou desvelar que a fragilização do coletivo de trabalho na universidade advém pela sobreposição dos interesses individuais sobre os coletivos e pró-coletivos. A valorização de personalidades narcísicas e autocentradas em si, perpassadas pelos instrumentos de manipulação da subjetividade existentes na universidade, têm sido aliadas nesta fragilização. Todavia, o trabalho coletivo, sendo importante ferramenta para a construção do coletivo de trabalho - conforme anteriormente deslindou Clot (2010), se apresenta como contraponto à desagregação que a individualização das relações de trabalho imprime.

Neste sentido, vemos que o trabalho em grupo, ainda que alçado, muitas vezes, a condição de defesa adaptativa à sobrecarga de trabalho ou, ainda, como forma de se adquirir maiores capitais científicos tem inevitavelmente inscrito a possibilidade de se construir

relações de afetividade, solidariedade e cooperação, como também, de realizar um trabalho de maior qualidade, pois a troca de conhecimentos permite esta possibilidade. No que tange aos estudantes, o trabalhar em conjunto permite, ainda, importante validação de sentido social ao docente face à sua dimensão formativa. E, o trabalho pró-coletivo, ainda que fragilizado pela sobreposição da razão instrumental e individualista no universo laboral, se faz presente pela necessidade irrevogável dos professores o realizarem e, também, porque auxiliar no bom funcionamento da instituição universitária seja na coordenação de um setor da universidade ou na reivindicação política acompanha importante sentido ético-político, aglutinador de uma mobilização autêntica no trabalho. Como desvela Dejours (2011a), para que este envolvimento afetivo com o trabalho não se torne desvitalizado, é preciso que ele volte-se para quem o realizou na forma de uma retribuição. Esta psicodinâmica do reconhecimento será analisada no próximo item, enfatizando seus limites e possibilidades na universidade. Conclui-se que por detrás da fragilização do coletivo de trabalho, existe possibilidades inalienáveis de ele subsistir no trabalho em face da complexidade de dimensões que o envolve.

8.3 As dinâmicas do reconhecimento na universidade: limites e potencialidades

A dinâmica do reconhecimento estabelece uma relação intrínseca com dois pares já analisados: o coletivo de trabalho e o trabalho coletivo. Este último, a solidariedade e a cooperação são condições fundamentais para a mobilização subjetiva autêntica no trabalho, haja vista que toda inscrição da inteligência astuciosa e da afetividade no trabalho requer a posterior retribuição deste envolvimento sob o custo que sua ausência o leve a esmiuçar (DEJOURS, 2011a). O problema é que as atuais formas de gestão do trabalho não se cansam de fragilizá-los por intermédio da gestão do trabalho e da subjetividade em voga pelo ideário gerencial. A individualização das relações de trabalho, o pouco envolvimento com o coletivo de trabalho, a crescente competição e os conflitos corroboram para o relativo esgarçamento da dinâmica do reconhecimento entre os docentes. Tais fenômenos não são uma realidade unicamente presente na universidade, mas apresentam-se com a atual forma histórica de relações sociais do universo laboral:

Um tema recorrente no universo do trabalho abordado pela psicodinâmica do trabalho: a falta de reconhecimento. Observamos que as formas atuais de

organização do trabalho ameaçam a possibilidade de reconhecimento no trabalho justamente porque não favorecem a construção de relações solidárias e cooperativas. Tais entraves podem ser identificados pela avaliação individualizada do desempenho, pelas formas precárias de trabalho como a terceirização, pelas estratégias adotadas pela qualidade total, a forte concorrência e o individualismo, dentre outras características deste cenário, que conduzem a uma extrema pressão no trabalho e, concomitantemente, ao isolamento e solidão do trabalhador. Este cenário fragiliza o estabelecimento da confiança e da cooperação restando o individualismo, a lógica do cada um por si e a desestruturação do convívio (LIMA, 2013, p. 354).

As atuais formas de organização do trabalho, ao ameaçarem a conformação de um coletivo de trabalho, fragilizam a dinâmica do reconhecimento. Em meio a tais transformações, a ideia a ser discutida na subseção é a de que a dinâmica do reconhecimento autêntica presente no trabalho docente, por mais que esteja fragilizada pela desconfiança, pelo individualismo, pelas competições e conflitos não está suprimida essencialmente do trabalho, posto que a especificidade criativa, formativa e relacional do ofício docente permite a preservação de relacionamentos afins entre pares e estudantes.

Tendo este olhar, no primeiro momento abordaremos os impasses para o estabelecimento da dinâmica do reconhecimento pelos docentes, sem esquecer-se da dimensão inalienável do reconhecimento no fazer acadêmico. Já no segundo momento abordaremos os limites e possibilidades da atribuição do reconhecimento pelos discentes.

8.3.1 O reconhecimento do trabalho docente: entre impasses e a dimensão inalienável do fazer acadêmico

A gestão gerencial, hoje presente no universo laboral, abandona os indivíduos a uma situação paradoxal (DEJOURS, 2008; GAULEJAC, 2007; GERNET; DEJOURS, 2011; PAGÈS, et al., 1990). Na universidade, a realidade não poderia ser diferente. Enquanto os discursos institucionais valorizam o trabalho em grupo e o envolvimento dos atores no fazer em coletividade, os mecanismos avaliativos atuam de forma individualizada sobre os atores, criando entre eles ranqueamentos utilizados para a progressão de carreira, para obtenção de financiamentos etc. No universo da competição, a universidade desvela-se como uma máquina de egos e conflitos - a que já analisamos estar na base da fragilização dos vínculos de confiança, solidariedade e a cooperação entre os atores, os quais são estruturantes para a dinâmica do reconhecimento autêntico no trabalho. Implicação esta que ocorre tanto na universidade quanto em todo universo laboral, face às crescentes orientações gerencialistas no mundo do trabalho:

As novas formas de gestão e, notadamente, a avaliação individualizada das performances, atrelada à qualidade total, tem por consequência a divisão, talvez mesmo a desestruturação dos coletivos de trabalho. Em razão da exacerbação do "cada um por si", os sujeitos que se descobrem sós diante de atos injustos em seu posto de trabalho, ficam extremamente fragilizados quando não podem contar com a solidariedade de seus colegas. A psicodinâmica do reconhecimento vê-se, então, consideravelmente reduzida ou, em certos casos, "desviada", o que traz o risco de novas formas de alienação subjetiva (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 67).

A dinâmica autêntica do reconhecimento atribuído pelos pares tem-se fragilizado pelas atuais formas de gestão presentes na universidade. No instante em que o indivíduo é abandonado pelo coletivo, sua subjetividade é manipulada no sentido de que o foco do reconhecimento vem a se “desviar” dos pares para as regras institucionais - fenômeno que já conceituamos como uma sedução institucional baseada na malversação da dinâmica do reconhecimento. As brigas e concorrências entre os docentes estão aquilatadas na “sociabilidade da lattescracia” (SILVA, 2015b), conforme já expressou Bruna ao referir diz que o professor: “ganha no ego, porque você ser mais que alguém é você ter o currículo lattes de 60/100 páginas” e, ainda que expresse ser “algo muito pouco para se brigar”, ela em outros momentos deixa à mostra participar desta luta concorrencial: “minha única luta é assim, eu quero ser reconhecida na área para ter meu espaço só, ponto” e “as implicações disso: alunos pedindo bolsa eu quero que tenham bolsa, se eu pedir um projeto eu quero financiamento desse projeto, é para isso”.

O discurso da sedução a que Bruna crítica como sendo motivo de conflitos entre os docentes, ela de forma pouco consciente participa em certo grau. O vínculo psíquico-organizacional criado entre ator e o seu trabalho, tangenciado pela fraude dos valores institucionais (AUBERT; GAULEJAC, 1991) reforçam as adversidades relacionais.

Motivados pelas formas de gestão do trabalho e da subjetividade, os conflitos na universidade se afloram, tendo como destino a busca pela ascensão e manutenção dos capitais envoltos na hierarquia acadêmica. Fato que já arguimos limitar o agir docente e ocasionar a fragilização das relações de confiança e de reconhecimento, conforme o depoimento evidenciou:

Se o fulano trabalha demais, se ele está muito dedicado, em algum momento eles vão exigir que eu faça o mesmo. Lá, é mais explícito isso, porque, como lá é todo mundo do mesmo nível, não tem nenhuma grande estrela. Aqui eu acho que é menos por caso disso, porque aqui têm estrelas, grandes nomes da área e eu não represento nenhuma ameaça para eles. A maioria deles me ignora, não sabe nem quem sou eu, já se referiram a mim como “um tal de [referindo-se a si]”, tipo “eu não sei quem é” [risos], mas a pessoa foi minha professora na pós-graduação. Mas é uma estrela e eu não ofereço nenhuma ameaça, então, por isso, eu acho que aqui é mais ameno,

porque as estrelas são inatingíveis, eu não tenho nenhuma pretensão de ser estrela, quero só o meu salário, trabalhar e produzir e os outros estão no mesmo barco, é mais fácil de lidar. Os dois ou três problemas que eu tive nesses cinco anos foram com duas estrelas, mas eu não represento nenhuma ameaça para elas, elas produzem muito mais que eu, tem mais tempo que eu, estão no topo e se eu chegar nisso daqui 15 anos, eles vão estar aposentando. Então, em nenhum sentido eu represento uma ameaça, nem como pessoa e nem como profissional e, então, eu não entendo porque a pessoa boicota. Não posso afirmar que é boicote. O que me incomoda é sentir que há certa perseguição desnecessária, porque as pessoas estão num ponto da carreira muito além do que a gente está e que de nenhuma forma a gente representa alguma ameaça. Mas, eu atribuo essa diferença pelo fato de lá, talvez, eu representasse alguma ameaça por estar chegando e por estar com muita vontade de trabalhar, isso é natural, você chega e quer mostrar mesmo a que veio e aqui, embora, eu tenha mostrado dessa forma, eu sofri essas duas ou três retaliações (ROBERTO, 2015).

Os jogos de poder, conflitos e boicotes na universidade empreendem a desvalorização do outro, como se verifica na expressão “um tal de”. A preservação das necessidades narcísicas por meio do reconhecimento acadêmico tem limitado as relações espontâneas de cooperação e retribuição. E, ainda que o entrevistado não tenha se apercebido, os conflitos no trabalho afloram tanto entre aqueles que estão em condição igual de competição acadêmica, quanto entre os desiguais - aqui referindo aos conflitos entre os jovens doutores e os já consagrados, feito analisado em subseção anterior.

Em troca da contribuição que cada profissional propicia ao trabalho, espera-se uma retribuição objetiva na forma de promoção salarial e, ainda, de elogios. Mas, no atual contexto de trabalho, com a desestruturação das relações de confiança e solidariedade, acrescida de elevadas cadências laborais as possibilidades de reconhecimento autêntico no trabalho estão reduzidas (DEJOURS, 2008; GERNET; DEJOURS, 2011). Crítica reportada por outra entrevistada - não se sente reconhecida pelos pares em decorrência não só dos conflitos vivenciados com os pares, anteriormente analisados sob a lógica da individualização das relações de trabalho e do pouco envolvimento com o coletivo da universidade, mas também porque os colegas atabalhados de trabalho têm poucas condições de conhecer o trabalho dos demais docentes:

Agora do meu departamento, dos meus companheiros não tem reconhecimento e nem... Eu estou com um problema atual, porque eu disse que não seria mais chefe e agora eu tenho uma companheira que não olha na minha cara, porque o marido dela é o chefe. Esse tipo de coisa acontece. Reconhecimento, às vezes, quando levo alguma coisa. O projeto C. tem um pouco de reconhecimento, porque ele é o único projeto de extensão do departamento, então, ele pontua para um formulário departamental. (...) O departamento como um todo, ele ignora o que eu faço, até porque eu acho que não tem tempo. A gente não sabe o que o outro está fazendo, não existe essa troca, às vezes, ela tem biografia para te oferecer porque está pesquisando o mesmo, mas você nem sabe. Há pouca troca. Há reuniões, mas são burocráticas. Reuniões pedagógicas para se pensar a prática, não tem. Eu só tenho uma pessoa com quem eu troco mais, a gente publica junto, vai para Congresso junto que é da área de.... (FERNANDA, 2014).

Fernanda, no ingresso na universidade, presenciou uma série de situações desagradáveis que a levaram a ter uma relação de confiança e cooperação deficitária com os colegas, conforme arguido em subseção anterior. Feito ocorrido também com Paula no episódio da execração pública por ter aceitado assumir um cargo na reitoria sem o aval prévio de sua unidade. Como a “confiança é, em verdade, uma luta” (DEJOURS, 2011, p. 81), ela não é natural ao trabalho, mas fruto de uma construção social perpassada por situações que podem ou não colaborar para existência das relações de confiança no trabalho.

A patologia da sobrecarga, fruto do recrudescimento dos processos avaliativos e da propagação da excelência profissional, acaba distanciando os professores, ao se privilegiar os interesses individuais sob o coletivo e, também, ao reduzir as condições, inclusive de tempo, para conhecer o trabalho do colega. Mario reforçou essa denúncia ao narrar que no início de sua carreira na universidade - época antecedente as transformações produtivas na universidade que acompanharam a reforma da pós-graduação empreendida pela CAPES, o docente possuía maiores condições de dedicar-se de forma despreocupada a conhecer o trabalho do colega, a auxiliar os estudantes com maior vagar e a desenvolver construções intelectuais, feito que hoje perdeu relativo espaço para a sobrecarga de trabalho:

Sabe, quando a gente não é pressionado dessa maneira – como eu vivi os dois momentos – a gente tinha mais pique, gosto, vontade e ação real para se dedicar ao outro, ao aluno comum, sem precisar ser orientando, a convivência de alto nível. É diferente quando você vai com colegas para o boteco tomar cerveja, a gente preparou eventos no passado assim, a gente preparou e discutiu assuntos e temas que eram desenvolvidos depois em mesas redondas, a gente discutia teoria, e esse tipo de coisa acabou, não existe mais, está encerrado, está morto, não tem mais como, não é mais possível, porque você vai fazer uma coisa dessas, você percebe que você está se afastando daquilo que é a sua área de concentração, pela qual você vai ser cobrado. Ninguém vai querer saber se você está discutindo filosofia, que não é seu campo, com um colega que sabe filosofia e que se interessa por isso. Então, a gente tinha acesso a um ambiente universitário que era mais universitário, era mais arejado. Papo de velho, né? (MARIO, 2014).

O aguçamento das demandas laborais, especialmente quando combinadas às pressões heterônomas, tem limitado o agir criativo e autônomo do docente, bem como seu sentido ético-político, conforme discorrido em seção anterior. Feito que invariavelmente repercute na fragilização das relações de cooperação e retribuição na universidade. No entanto, a fragilização do coletivo de trabalho dificulta, mas não inviabiliza que a tríade confiança, cooperação e retribuição se desenvolvam na universidade, especialmente entre grupos de professores. O próprio trabalho em grupo alçado à condição de defesa adaptativa frente às elevadas cadências e pressões no trabalho - conforme discorrido na subseção anterior com base em depoimentos de Bruna e Paula, guarda em si a possibilidade de se construir a partir

daí relações de afetividade, confiança e de reconhecimento. Tais relações solidárias são inclusive um contraponto aos conflitos mais aguçados vivenciados por Paula e Fernanda, anteriormente perscrutadas, pois foi o apoio emocional de alguns poucos colegas que as auxiliaram a enfrentar as adversidades decorrentes.

O reconhecimento acadêmico, atribuído pelos pares da UNESP e de outras instituições para além de sua acepção fraudada institucionalmente, assume uma vertente autêntica que permite a atribuição de sentido e a sublimação no fazer acadêmico. O referido reconhecimento é atribuído na forma direta por intermédio de elogios ao trabalho, “algum profissional de outra área que lê e diz: ‘gostei muito do que você escreveu’” (BRUNA, 2014), ou ainda, de forma indireta, sendo mais comuns os convites de trabalho: participar de bancas de trabalho na pós-graduação, participar de palestras e eventos científicos, publicar textos de sua autoria em livros e revistas e desenvolver trabalhos em parceria:

[P: Você se sente reconhecido e valorizado?] E: Sim, sim. Por parte dos pares, sim. (...) Isso se manifesta de maneira muito variada, por exemplo, lá na X eu fui convidado para fazer a Conferência de Abertura, é um reconhecimento. Me chamam para bancas e essas coisas, então, eu acho que sou ouvido, a minha opinião conta, então, acho que sim. Falar sobre isso nessa chave aí, sim, fica um pouco esquisito, em relação às aulas e aos alunos não, mas em relação aos pares fica me parecendo um pouco falta de modéstia dizer essas coisas, mas é também o curso do tempo. O fato é que, embora eu registre assim e, é lógico, todos nós temos ego, temos vaidade e, então, é lógico que isso também lustra o meu ego e afaga minha vaidade, é evidente, por um lado. Por outro lado, eu não acredito muito nisso [risos]. É engraçado, no sentido de que eu tenho [longa trajetória] dando aula de X, é bastante tempo, porque eu entrei novo. Eu estou mais velho, mas eu não sou velho ainda, eu não me sinto pelo menos. Mas, eu começo a ver pelo mero fato de você estar há tanto tempo fazendo a mesma coisa, já te dá um reconhecimento [risos], independente do fato de como se faz (MARIO, 2014).

Os convites, se por um lado, se traduzem em mais trabalho, por outro configuram-se como uma retribuição frente à relevância e à qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. Este reconhecimento pode atuar reforçando o ideal narcísico da pessoa, sendo alvo da manipulação pelo poder gerencial. Todavia, ele extrapola essa dimensão, permitindo que haja uma retribuição ao envolvimento do professor na realização da tarefa (intencionalidades, desejos, inteligência astuciosa, dedicação etc.) que propicia a validação de sua qualidade profissional, a construção de sentido laboral e a sublimação (DEJOURS, 2011a; 2011f). O reconhecimento é intermediador na relação sofrimento e prazer e elo fulcral na constituição identitária, pois o homem sendo um ser social necessita da atribuição do outrem para se constituir, ainda que este processo seja sempre incompleto e problemático, como desvela Dubar (2005).

O reconhecimento pode ser concebido em duas vertentes estritamente imbricadas, uma que se relaciona à relevância social do trabalho realizado e outra que reporta de forma mais detida à sua qualidade e beleza:

O primeiro é o julgamento de utilidade, não de desempenho ou de rentabilidade como comumente é proferido pelos superiores hierárquicos, e eventualmente pelos subordinados - que sabem muito bem se o que o chefe está fazendo é útil ou não para eles -, ou ainda pelos clientes. Diz respeito à utilidade técnica, social ou econômica da contribuição. O segundo é o julgamento de beleza que diz respeito à conformidade com as regras da arte, do ofício, e que é proferido pelos que conhecem o trabalho de dentro. Trata-se do julgamento dos pares, dos colegas diretos, e por isso mesmo é o mais precioso e realmente fundamentado na referência ao real do trabalho, às dificuldades da tarefa e aos esforços feitos pelo trabalhador. (DEJOURS, 2008, p. 85).

Tais atribuições permitem aferir que o reconhecimento não é tributário exclusivo dos processos avaliativos, ao contrário, ele tem se desvirtuado, em grande medida, por tais práticas estarem autocentradas no desempenho individual. Para além de sua acepção fetichizada existe na universidade reconhecimentos de tipo autêntico. Mario sentiu-se reconhecido pela qualidade do trabalho que realiza, reconhecendo-o pelos convites que recebe. Feito que Mario imputou pela experiência conseguida no decurso temporal de sua trajetória. O domínio do gênero profissional (CLOT, 2010), no linguajar da Psicodinâmica do Trabalho, se traduz na posse da engenhosidade e da inteligência astuciosa que, ao ser reconhecido pelos pares, permite ao profissional uma descoberta exitosa de si, que lhe gere ganho identitário (DEJOURS, 2011a; 2011f): sentir-se um bom pesquisador e, veremos na subseção seguinte, ser um bom professor. O reconhecimento de si no fruto de seu trabalho, que Mario desvela, está na base de um fazer dotado de sentido, conforme vimos em Clot (2010).

Nessa dinâmica, cabe o resgate de seções anteriores: o aguçamento das pressões por desempenho acadêmico tende a limitar o agir do profissional, repercutindo negativamente na dinâmica do reconhecimento, reduzindo-a. As distinções entre o reconhecimento expresso pelos outros e como visto pelo próprio sujeito, e suas contradições, foram evidenciadas no relato de Mario:

Em relação a desempenhos acadêmicos outros, eu estou sempre insatisfeito comigo mesmo (...). Às vezes, você faz coisas por encomenda que ficaram boas, mas como não era aquilo exatamente que você queria fazer - você percebe o tipo de julgamento -, o outro fala nossa aquele seu texto ficou tão legal e eu falo: "Aham, legal, obrigado". (...) Em relação ao produtivismo é esse problema, produtivismo é exagero de produção (MARIO, 2014).

A dimensão prescrita do trabalho e o aguçamento das pressões por produtividade científica, conduz o trabalho docente a situações de artificialidade que, conforme desvela Clot (2010), limita o agir pleno do profissional e, conseqüentemente o reconhecimento da qualidade do trabalho realizado. Amputado seu agir o sofrimento e as crises de sentido vem a se aflorar. Na complexidade das tessituras que envolvem o ofício universitário, potencialidades e limitações para existência de um agir dotado de reconhecimento se apresentam de forma dialética e contraditória face as dimensões do trabalho que são reduzidas e irredutíveis as prescrições.

Nesta trama, o reconhecimento no trabalho, atribuído pela comunidade acadêmica e pelos pares próximos, surge de forma inalienável e contrastando com as competições e individualização das relações de trabalho. Reconhecimento este que advém tanto da qualidade *stricto sensu* do trabalho realizado pelo professor, quanto abarca outras dimensões, como a postura do profissional nas relações interpessoais:

Eu sei lá, tem aparecido nesse momento da minha trajetória, que já é o final dela, né [risos], normalmente as pessoas me convidam, né, para um livro: vamos, a gente quer que você participe com um capítulo, e tudo bem. Então, ultimamente a minha produção tem sido sob encomenda, nesse sentido, de escrever para aquele evento ou para aquela publicação específica. (...) Em termos dos colegas e tudo, nossa, eu também não tenho do que me queixar, sabe, seja da minha área porque as colegas da minha área sempre respeitaram muito o meu trabalho, né, quer dizer, da mesma maneira que eu respeito o trabalho delas, no departamento, né, poxa vida. Acho que o reconhecimento ele vem de duas maneiras, por exemplo, até quando eles te dão mais trabalho, né. Então o fato deles me elegerem você coordenadora, vice-coordenadora, tudo bem, tem o lado quase que impositivo que te falei, pois, o departamento é muito pequeno, mas, por outro lado, tem o lado das pessoas dizerem, não, é ela porque ela dá conta disso. Embora seja mais trabalho, eu acho que isso evoca um reconhecimento também de que você vai dar conta daquilo, né. Então, eu acho que vem nesse sentido e vem no sentido assim de um reconhecimento no sentido mais amplo da pessoa que você é, da forma como você conduz o seu trabalho. Porque há algumas dessas coisas para as quais eu fui chamada ou que fui solicitada que não dependem só da competência intelectual, entende? Então acho que tem a ver com o modo de condução do seu trabalho. Então, assim, realmente olha o tanto de parecer que eu sou chamada para dar, o tanto de banca que eu sou chamada para ir [risos] é, o excesso de trabalho, na verdade, acaba sendo até um... Eu entendo, assim, como um reconhecimento, sabe? E que vai, de certa maneira se perpetuando no seguinte sentido: sou chamada para ir às bancas de pessoas que não foram meus colegas, mas são crias dos colegas, que já é a segunda geração. Que nem a princípio conhecia pessoalmente, mas como é que chegou lá isso? Através vamos dizer, do resultado de um trabalho. Então, eu vou entender isso como um reconhecimento também do meu trabalho... E mesmo aqui, né, o fato de eu ser consultada, às vezes, pelos colegas mais novos, sobre algumas coisas [risos], né, tanto do ponto de vista de conduta acadêmica e, também, não só em relação ao trabalho intelectual, eu acho que eu tive todo o reconhecimento. Por isso que também me dá uma tranquilidade muito grande em relação a essa minha aposentadoria, entendeu? Um trabalho feito, bem feito, sabe, na medida lógico das minhas limitações, mas assim bem feito no sentido de que não vou sair daqui com nenhuma mágoa por não ter feito alguma coisa ou por ter deixado alguma coisa mal resolvida, né. Então, eu acho que eu tive sim um reconhecimento. É lógico que a gente sempre pensa [risos] poxa vida, às vezes dá uma... podia esse povo da UNESP não vê o que a gente faz... Mas vê, né? É que assim, pra cada um, esse reconhecimento parece que poderia ser maior (SUELI, 2014).

O reconhecimento acadêmico do profissional surge não apenas em decorrência da qualidade intelectual na prática de pesquisa, ainda que isto seja fator importante, mas ele se estende a outras qualidades, como a capacidade de organização e a sabedoria no trato interpessoal do professor. Os convites para participação em arguições de bancas em nível de pós-graduação, para o desenvolvimento de funções administrativas e para publicações são formas de reconhecimento que, por mais que gerem maior carga de trabalho, possuem um potencial importante na validação da prática e na contribuição social fornecida pelo docente, de forma que sua posse favorece a continuidade da mobilização subjetiva no trabalho. O reconhecimento dos pares mais próximos é corolário da confiança e da solidariedade, algo fragilizado na atual sociabilidade produtiva, mas que subsiste em alguns grupos. Desta forma, ele possibilita a transmissão dos saberes profissionais interditos pelas normas, mas apreendidos pela experiência e pelas conversas e aconselhamentos como explicitado pela entrevistada, sendo-os corolários da transmissão de um saber-fazer fulcral para a efetivação do gênero profissional (CLOT, 2010).

O reconhecimento no trabalho, por mais que perpassa a constatação das capacidades pessoais do professor, não recai sobre a pessoa em si, mas sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. Neste sentido, as qualidades da pessoa são reconhecidas a partir da contribuição fornecida ao trabalho real, por exemplo, na condução de uma boa aula, na produção de um artigo interessante, na boa condução do departamento, na gestão de conflitos etc. A retribuição frente ao trabalho real atua de forma exitosa tanto na construção identitária, quanto na conversão do sofrimento em prazer - efetivado pela canalização das expectativas e desejos a um sentido social atribuído ao trabalho:

Estes diferentes julgamentos [utilidade e estética] têm em comum uma particularidade: tratam do trabalho realizado, ou seja sobre o *fazer* e não sobre a *pessoa*. Mas, em contrapartida, o reconhecimento da qualidade do trabalho realizado pode inscrever-se na esfera da personalidade, em termos de ganho no registro da identidade. Em outras palavras, a retribuição simbólica conferida por reconhecimento pode ganhar sentido em relação às expectativas subjetivas e à realização de si mesmo. (...) A construção do sentido do trabalho pelo reconhecimento - premiando o indivíduo quanto a suas expectativas com respeito à sua realização pessoal (edificação da identidade no campo social) - pode transformar o sofrimento em prazer. Esta transformação do sofrimento em prazer, pela mediação do trabalho, opõe-se ponto a ponto à dinâmica do masoquismo (erotização direta do sofrimento) (DEJOURS, 2011a, p. 87-88).

O reconhecimento social dos pares próximos ou da comunidade acadêmica permite ao profissional construir esta imagem positiva de si, extraído de seu ofício um sentido ao trabalho. A entrevistada mostrou este potencial ao expressar que o reconhecimento

socialmente internalizado tem por base o real do trabalho, o que lhe dá tranquilidade em saber que pode se aposentar, pois já cumpriu de forma exitosa com seu papel profissional, ainda que esteja sempre acompanhado de inconcretudes face as limitações do agir natural de todo fazer, das elevadas cadências de trabalho e das prescrições, como Clot (2010) analisou em seu trabalho.

O reconhecimento no trabalho pelos pares é um importante ingrediente para a estabilização do coletivo de trabalho na universidade - a que vimos em diversos momentos estar fragilizado. Nesse sentido, o coletivo se desvela sob uma série de fatores que potencializam e limitam o seu desenvolver. Todavia, a não obstrução do coletivo de trabalho em face das ações de solidariedade, cooperação e reconhecimento pode ser apreendida tanto nos apoios recebidos pelos docentes em situações de conflito, quanto de forma mais diretiva por meio de elogios e convites.

Neste item vislumbramos que o reconhecimento do trabalho bem feito, tributário do outrem e internalizado pelo indivíduo, constitui-se em importante elemento mobilizador de investimentos no trabalho, posto que a dedicação do professor, seus desejos e seu sentido social tornam-se direcionados para uma finalidade útil, sendo validada socialmente. Eis a base da psicodinâmica existente na conversão do sofrimento em prazer (DEJOURS, 2011a).

Já fragilização do coletivo, embora cause inúmeros prejuízos para a dinâmica do reconhecimento (individualização das relações de trabalho, fragilização das relações de confiança e cooperação, boicotes etc.), não elimina por completo as possibilidades de reconhecimento no trabalho, sendo atribuídos pelos pares mais próximos ou pela comunidade acadêmica, face a natureza intelectual do trabalho e relacional do ofício docente e a sua relevância. Neste sentido, a psicodinâmica do reconhecimento na universidade se apresenta em uma complexidade de relações dinâmicas e, inclusive contraditórias. Adentrando no âmbito do reconhecimento de outro importante ator social na universidade: o discente, vislumbraremos o papel deste no ofício docente.

8.3.2 O reconhecimento do trabalho pelos alunos: limites e potencialidades prazerosas e agregadoras de sentido no trabalho

A fragmentação do coletivo de trabalho na universidade, sob auspício do capitalismo acadêmico, conduz a certas dificuldades para se desenvolver de forma desimpedida, a dinâmica do reconhecimento entre os pares, posto que as relações de confiança e de

cooperação estão mais ativas, por vezes, nos grupos de professores unidos por afinidades. Tem-se, ainda que, o reconhecimento que a comunidade acadêmica atribui, embora esteja imerso nesta sociabilidade, não está limitado porque se realiza face à natureza cooperativa e relacional do trabalho na universidade.

Neste complexo mosaico, os alunos assumem uma posição privilegiada no processo de atribuição de reconhecimento aos docentes. Tendo este foco de análise, neste item buscaremos examinar os limites e potencialidades na atribuição do reconhecimento pelos estudantes.

Como os discentes, grosso modo, não estabelecem concorrência direta com os professores, por se encontrarem em papéis distintos no âmbito acadêmico, os conflitos e competições entre estes grupos, embora, não deixam de ocorrer, eles se dão de forma distinta a dos docentes. Nesse sentido, vínculos autênticos de cooperação, afetividade e confiança podem vir a ser desenvolvidos na sala de aula, sendo ou não estreitados no desempenho das relações de orientação, nas atividades de pesquisa e extensão. Discorremos, ainda, que envolto a eles, verifica-se não apenas a validação de uma descoberta de si que leva a conformação de vínculos identitários, mas também a conquista de sentido ético-político no trabalho.

O reconhecimento como fenômeno de ordem interacionista necessita do outro para sua atribuição e conseqüente validação intersubjetiva de si (DEJOURS, 2011a). É na realização do ofício do professor que as afinidades entre os atores são desenvolvidas, nas quais se constroem vínculos de confiança e possibilidades de retribuição frente à qualidade *stricto sensu* do trabalho do professor ou, ainda, por outras dimensões, como o apoio emocional fornecido por ele:

Então, de fato eu estou num momento muito feliz na minha vida mesmo, assim, os alunos me agradecem muito pelo apoio que eu dou, e não é só acadêmico, é intelectual no sentido de leitura de texto, de sentar junto e ler um texto, do básico ao texto mais denso, como a pensar o projeto junto, como elaborar um artigo junto para publicar em revista. É como no sentido de eu ser meio mãezona, também, com meus orientandos, né? Eu sou do signo de câncer, do horóscopo chinês serpente o que é 100% mãe, né [risos], estou brincando, mas é isso [pausa], é uma bobagem, mas que tem muito sentido, eu sou muito mãe. Então, não só dou apoio intelectual, mas eu dou muito apoio emocional aos meus orientandos, assim como aos meus alunos de modo geral, pois você não precisa ser meu orientando, dou aos alunos de modo geral, porque eu estou sempre junto, sempre ajudando, sempre colaborando, sempre ouvindo [pausa], o meu marido fala que eu tenho que parar de deixar de ser Madre Tereza de Calcutá (PAULA, 2014).

A dinâmica da sala de aula, as reuniões individuais e coletivas de orientação, a escrita conjunta de artigos e a discussão de textos são atividades que favorecem a criação de vínculos

de afinidades, podendo a retribuição advir pelo suporte acadêmico e emocional fornecido pelo professor, tendo em vista sua contribuição para o trabalho real. O reconhecimento que se imiscui ao sentido ético-político derivado do trabalho docente, por exemplo, ao contribuir com a formação dos estudantes, está na base da conversão do sofrimento em prazer. Por mais que haja constrangimentos em todo trabalho, por meio da retribuição social positiva, a dedicação ao trabalho pode assumir uma destinação socialmente aceita que permite a canalização de pulsões desejanter, obtendo um trabalho sublimatório:

O que nos ensina a psicodinâmica do trabalho sobre a sublimação é que há requisitos sociais e éticos muito complexos, mas que são possíveis de elucidação. A sublimação supõe uma renúncia à meta sexual inicial da pulsão, assim, trata-se de uma dessexualização da pulsão e de sua substituição por uma atividade socialmente útil, que toma o lugar da meta primeira da pulsão (DEJOURS, 2011f, p. 243).

O caráter socialmente útil de um fazer não é natural ao ofício, mas se constrói tendo por base os julgamentos sociais, sejam eles de utilidade ou de estética (DEJOURS, 2011a; 2011f). No entanto, o efeito positivo desta retribuição simbólica para o indivíduo está mediado, ainda, pelos constrangimentos do real do trabalho que ora permitem, ora dificultam o agir, visando a obtenção deste sentido (CLOT, 2010). Aspecto expresso por Claudia quando relatou sobre a limitação do prazer e do sentido ético-político presente na dimensão formativa, em decorrência da sobrecarga de trabalho e conseqüente dificuldade para se dedicar à formação dos estudantes:

A relação professor-aluno não tem igual, né, isto não existe em lugar nenhum, para mim. Por isto, acho que não faria outra coisa além de ser professora, porque esta relação é muito gratificante, né? Isto sim, mas o dia a dia da sala de aula com a loucura que a gente vive é um espaço de angústia, porque a gente não consegue dar conta daquilo que quer fazer, entendeu? Triste, né?! P. É bem triste. E. Triste porque, assim, este prazer é afetado pelo resto [pausa], né? Seria bom se a gente pudesse ir para a sala de aula sem --, com tudo aquilo que a gente quer levar para a sala de aula, seria bom se a gente tivesse tempo efetivo para preparar as aulas, para corrigir os textos dos alunos e dar um retorno de qualidade para eles, entendeu? (CLAUDIA, 2014).

Sem aprofundar nas causas que conduzem à inconcretude do agir no trabalho já referenciado em outras seções, verifica-se que o prazer é subsidiário tanto do real do trabalho quanto do reconhecimento social. Quando o desejo de agir no trabalho é limitado pelas prescrições e sobrecarga, o docente vivencia, não raramente, uma situação de desafetivação no trabalho que longe de mobilizá-lo, leva-o a perder as referências de sua ação e a percepção de sua qualidade profissional (CLOT, 2010; DEJOURS, 2011a; 2011f). Mas, o relacionamento desenvolvido com os estudantes tem um potencial sublimatório e agregador,

de forma que na oportunidade de desenvolver seu ofício sem tais limitações e adquirindo um julgamento positivo pelos alunos, reforça a imagem positiva do profissional no trabalho. Fato que Mario expressou sentir:

[P: Você se sente reconhecido e valorizado?] E: Sim, sim. Por parte dos pares, sim. (...) Os alunos, até aonde eu sei, têm uma opinião muito boa sobre mim, muito generosa. Sou considerado um bom professor. E falo isso sem falsa modéstia, porque eu também me dedico, não deixo para lá, não faço de qualquer maneira, zelo por isso e gosto de fazer isso. Então, com tempo, faço bem [risos]. Então, há um reconhecimento que vem daí. (...) O fato é que, embora eu registre assim e, é lógico, todos nós temos ego, temos vaidade e, então, é lógico que isso também lustra o meu ego e afaga minha vaidade, é evidente (MARIO, 2014).

O relato elucidou bem o movimento psicodinâmico existente no trabalho, em que tendo por base o triângulo da dinâmica da identidade elaborado por Sigaut: real, ego e o outro, Dejours (2011a) demonstra todo o movimento de luta existente no trabalho:

As relações entre mobilização subjetiva da personalidade e da inteligência e a realização de si mesmo passam, necessariamente, por uma mediação que diz respeito ao real e que é possível por meio do trabalho. A relação entre identidade e trabalho também sofre uma mediação: o outro, que exerce o papel de julgar o reconhecimento. Sobressai assim um triângulo fundamental, o da dinâmica da identidade, realizado por Sigaut (DEJOURS, 2011a, p. 87-88).

Este esquema consiste no que o autor considera como triângulo da psicodinâmica do trabalho: trabalho, sofrimento e reconhecimento. No caso do entrevistado, este movimento poderia ser assim descrito: a imagem de si no trabalho (sou bom professor) é construída de forma mediada tanto pelo reconhecimento dos alunos quanto pela conjugação com o real do trabalho (dedicação, experiência, vivências etc.). A partir de uma boa imagem de si, Mario tem condições de inscrever sua dimensão subjetiva e sua inteligência criativa no trabalho, rumo a uma ação sublimatória e agregadora de qualidade. Cabe ressaltar que este esquema analítico está presente tanto no reconhecimento entre os pares diretos, quanto no acadêmico, ainda que nós não tenhamos sinalizado de forma tão diretiva quanto agora.

O reconhecimento apresenta-se como um equilíbrio termogênico para o aparelho psíquico do professor: sua ausência conduz à desmotivação do docente e sua ocorrência se desenha como potencial agregador de maior envolvimento subjetivo no trabalho, tendo por base o triângulo da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2011a). Este movimento contraditório e dialético pode ser percebido na narrativa da Sueli ao expressar que o desinteresse dos alunos contribui para que questione a eficiência de sua prática, ao passo que

o interesse dos estudantes a motiva e coopera para que a relação transcenda a mera relação de sala de aula:

Agora, de uma maneira geral, eu acho que os alunos estão mais desinteressados, assim, por mais que você se esforce sabe, a ressonância neles, eu tenho a impressão que está menor, sabe. Eu sinto, eu olho pra aquela classe e sinto os que estão verdadeiramente interessados, mas uma grande parte te olha assim: [risos] como se aquilo que você estivesse falando não tivesse nada a ver com ele, o que eu estou fazendo aqui, sabe? E lógico, se a classe é maior, o número de desinteressados também fica maior [risos]! Então, isso faz a gente questionar um pouco o trabalho da gente, sabe. Será que eu estou falando alguma coisa que tem relevância pra eles, né? Comentei até com uma colega outro dia, em relação a um aluno da pós-graduação, porque eu cheguei ao final do curso com a certeza de que nada do que eu falei no curso inteiro teve qualquer relevância pra ele, o que não significa que ele não seja um bom aluno, um aluno interessado, mas não naquilo que eu estava dizendo, entendeu? Então, assim, isso também que me dá um certo sentido de deslocamento, pois eu acho que talvez eu ainda eu esteja falando para um tipo de aluno --. É lógico eu sou mãe, também, eu tenho uma filha de 20 e um filho de 23 que são o público para o qual eu dou aula e, então, eu também não acho que eu não acompanhei isso, até pela exigência pessoal, né, pois eu acho que eu fui aprendendo a me comunicar, a falar a linguagem deles, na medida do possível e tal. Mas, de qualquer maneira eu acho que tem havido maior desinteresse e que, portanto, bloqueia mais as relações, afasta, não é que bloqueia, né. Mas sempre há aqueles que são os alunos que se interessam, né, e que vão vir e que, nossa, ultrapassam até o nível de sala de aula mesmo. E eu continuo tendo experiências muito positivas nesse sentido. O que eu lamento é não conseguir falar assim, atingir do mesmo jeito todos, né. Quer dizer, se bem que isso também é meio utópico, né [risos]. Mas, assim, me parece que com o passar dos anos esse desinteresse tem aumentado, eu acho que sim. E há também, turma, né, a gente também percebe isso, pois há algumas turmas que parece que cola, que dá mais liga, já há outras que não, não sei qual a justificativa disso. (...) Então, eu acho que daí tem tudo. Tem a responsabilidade minha, né, tem uma certa configuração da turma naquele momento que favorece ou não um relacionamento mais, assim, produtivo, né (SUELI, 2014).

A desmotivação dos estudantes ou, conforme outros docentes já expressaram, a impossibilidade de dedicar-se conforme gostaria ao ensino, atua de forma a questionar a atuação prática do professor, não necessariamente gerando uma desmotivação no trabalho, mas o conduzindo a crises e ao sentimento de impotência e inconcretude no agir – neste caso, fruto das limitações que acompanham as prescrições institucionais e a natureza relacional do trabalho. Caso este potencializado, como relatado, por uma suposta modificação do perfil do aluno oriundo dessa geração envolta as novas tecnologias, mas também não podemos desconsiderar o crescimento exponencial das turmas.

Por outro lado, a participação ativa dos alunos, o interesse pela disciplina e acompanhar o progresso dos alunos são dimensões agregadoras de prazer e sentido, de forma que acrescentar envolvimento no trabalho e sua inteligência astuciosa ao pensar em novas estratégias didáticas, aprimorar o conteúdo curricular e propor novos projetos de pesquisa para aglutinar estudantes.

O reconhecimento é condição fulcral para o agir pleno no trabalho e para a conversão do sofrimento em prazer, caso contrário, o profissional vem adentrar no sofrimento

patogênico e em estratégias defensivas exploradas. A síntese desta relação está pela ausência e presença do reconhecimento ser condição fundante para a manutenção de um agir pleno e para seu equilíbrio psíquico. Gernet e Dejours (2011) ressaltam que o indivíduo apoiado na sua relação com o real, mas desprovido do reconhecimento social está condenado a uma “alienação social” que no longo prazo o conduz a duvidar de sua convicção frente ao real. Neste sentido, o trabalho quando ausente de uma retribuição social leva o profissional ao sofrimento e a adoção de estratégias que podem conduzir a dificuldades e questionamentos da prática profissional.

O relacionamento com os alunos e conseqüente reconhecimento daí advindo, seja na forma de elogios ou da percepção de seu interesse, não é plena e apresenta percalços. Algumas insatisfações foram narradas pela Sueli e elas estão presentes de forma mais vivaz no relato de Fernanda:

Com os alunos, a minha relação é sempre com um certo distanciamento. É claro que um ou outro que é orientando você acaba ficando mais próximo, mas eu tento sempre manter a objetividade, então, geralmente eu tenho problemas com aluno. Eu sempre tive, desde o início da carreira. Eu recebo avaliações de que “como uma pessoa fria como eu pode falar de X”, esse tipo de coisa... Então, mas eu acho que é uma crítica para se ouvir. Agora, em sala de aula eu sou bem séria e bastante exigente, então, geralmente, eu tenho problema com os alunos, porque eles tentam de alguma forma ludibriar e aí eu fico mais fria ainda, então, a minha relação com eles é... Porque eu acho que eles estão aqui para estudar mesmo, para uma troca de saberes e não para vadiar. Então, eu não guardo nome de aluno, acho que é uma autodefesa até na hora de corrigir prova, para não ter empatia com um e não com o outro, às vezes, nem leio os nomes, eu procuro ver de quem não é a prova. Mas, é tranquilo em sala de aula quando eles passam a me conhecer. Os alunos novos, depois das primeiras aulas, aqueles que acham que vão ter dificuldades tentam ficar amigos e eu vou gerando o afastamento, não quero esse tipo de proximidade e os antigos já sabem que é assim. Então, eu vou, dou a minha aula, claro que não sou uma sisuda, mas sempre preservando a minha privacidade e a deles. Logo que eu entrei aqui em 2010, uma aluna escreveu para chefe reclamando que eu era impositiva, estava exigindo trabalhos e que eu era paga para dar aulas e a chefe veio me comunicar. Eu fui para a sala, eu levei para a sala o que estava acontecendo, então, eu tento manter a maior ética e distanciamento com eles (FERNANDA, 2014).

A dinâmica do reconhecimento atribuído pelos alunos, em alguns casos, encontra-se ora mais, ora menos fragilizada. Agruras nesta relação advêm por problemas relacionais, como o fato do docente representar uma nota baixa para alguns alunos, a desmotivação e a variação de interesse entre as áreas disciplinares entre os estudantes, choques de personalidades etc.

Até, neste sentido, vemos que a fragilização relacional no caso da entrevistada, no entanto não converge a uma “alienação social” aos moldes da referenciada por Gernet e Dejours (2011), mas conduz às reflexões sobre a prática profissional e à adoção de uma estratégia defensiva, por vezes, não tão eficiente - ao criar certo distanciamento dos

estudantes, isolando possíveis afetos e reforçando, pelo que parece, certa animosidade de alguns estudantes. Todavia, movida por um ideal ético, a entrevistada diz não se influenciar pelos conflitos no momento das avaliações. Estes conflitos cotidianos, todavia, não impedem que a docente crie uma mobilização subjetiva no trabalho e extraia do ensino uma fonte de prazer, como se verifica em outro relato a respeito da preparação de aulas:

Se você me disser: o que você mais gosta? Eu acho que é disso e dessas leituras prévias para preparar essas aulas, então, eu adoro também preparar as aulas, ficar com os livros, fazer relações, fazer associações com o aluno que comenta alguma coisa e eu adoro quando isso acontece, porque me faz pensar em coisas que eu não tinha pensado, essa troca, mas nem sempre acontece (FERNANDA, 2014).

O prazer com a preparação de aulas, como se analisou na seção referente ao sofrimento e prazer no ofício, perpassa tanto a dimensão intelectual e criativa presentes neste ofício, quanto um sentido ético-político de contribuir com a formação dos estudantes. Além disso, a dinâmica do reconhecimento demonstra-se bastante complexa, pois ecos de sua relativa fragilização não inviabiliza a mobilização subjetiva no trabalho, pois acompanhado de crises e conflitos sempre há alunos interessados e que estabelecem uma relação de proximidade e de retribuição à dedicação do professor, como a entrevistada narrou referente à relação de proximidade com alguns orientandos.

O reconhecimento dos estudantes apresenta-se como importante dimensão do trabalho na universidade, sendo ela importante para a validação da prática profissional e para a construção de um sentido social ao trabalho. O reconhecimento deste ator na universidade é facilitado por ele se apresentar como um “*mix*” entre parceiro e usuário do trabalho do professor. Cooperar, ainda, a relativa distância deste agente sobre os conflitos e competições tão presentes na universidade e que hoje são a grande causa para a fragilização do coletivo de trabalho na universidade e, conseqüentemente, da retribuição deste grupo.

O reconhecimento dos professores, como se analisou, centra-se, sobretudo, entre os grupos de professores que possuem afinidades, seja na pesquisa ou na área disciplinar. O reconhecimento acadêmico, atribuído por integrantes da UNESP e de outras instituições, também subjaz ao ambiente nocivo construído sob auxílio dos mecanismos gerenciais existentes na estrutura universitária brasileira, estando relacionado à engenhosidade específica do professor, especialmente na pesquisa e produção acadêmica. Conclui-se, com isto, que a fragilização do coletivo de trabalho coopera para o enfraquecimento desta dinâmica:

No contexto do trabalho atual, no qual a confiança, o convívio e a solidariedade foram desestruturados pelas novas formas de organização do trabalho, gestão e administração, as condições de julgamento e de reconhecimento encontram-se fortemente comprometidas (DEJOURS, 2008, p. 86).

Mas a especificidade da profissão docente se considerado outros grupos profissionais é que, embora, a confiança, o convívio social e a solidariedade entre os pares possam estar desgastados, isto fragiliza, mas não elimina por completo a dinâmica do reconhecimento, pois ela se realiza entre grupos de professores unidos por afinidades, pelos estudantes e outros acadêmicos, isto porque, em decorrência da natureza relacional e intelectual presente no ofício de construção e transmissão do conhecimento científico.

Concluimos, que a fragilização do coletivo de trabalho e das relações de reconhecimento na universidade é incentivada pelas ações de controle e manipulação da subjetividade, a qual apregoam uma fetichizada “excelência acadêmica” e uma “corrida” constante por desempenhos acadêmicos. Com o relativo esgarçamento das formas de reconhecimento entre os pares, o professor tem reforçado seu vínculo com os fraudados ideais da instituição universitária (a que estão na base da construção da sociabilidade produtiva) pela via da malversação da dinâmica do reconhecimento. Mas, o que a princípio seria um “beco sem saída” para o coletivo de trabalho na universidade, não está desprovido da existência de fissuras. Neste sentido, é que a dinâmica cooperação e reconhecimento na universidade, embora, fragilizada, ela se realiza, em sua maioria, nos pequenos grupos de docentes (geralmente unidos por afinidades temáticas e relacionais) e entre os discentes. Neste cenário, o reconhecimento acadêmico atribuído pelo brilhantismo do trabalho desenvolvido pelo professor pode ser encontrado, igualmente, entre profissionais de outras instituições devido à natureza relacional e intelectual do ofício acadêmico.

O ofício docente, assim, não é somente agruras, pois deleites existem no trabalho e, o reconhecimento tem se mostrado como condição fulcral para o envolvimento autêntico do professor no trabalho, para mobilização de suas plenas potencialidades cognitivas, para reforçar seus sentidos no trabalho e para converter o sofrimento em prazer.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP inscrevem-se em determinado contexto político, econômico e institucional. Este se caracteriza pelo regime de acumulação flexível e suas implicações no mundo produtivo face ao predomínio da esfera financeira perante as demais formas de capital e a reformulação do aparato jurídico, fiscal e administrativo do Estado, o qual pauta-se por diretrizes comumente denominadas neoliberais. Por meio deste contexto, criam-se alterações nas formas de gerenciamento das instituições públicas, como a ocorrida nas universidades e nas agências de regulação e financiamento à pesquisa e pós-graduação.

Nesta nova gestão pública, sob auspícios do ideário gerencialista, efetuam-se profundas reformas no papel a ser desenvolvido pela universidade, aproximando-a de uma instituição pautada pela lógica empresarial, mercantil e de ideário produtivista - feito que favorece a aproximação entre a universidade e o setor produtivo. Esta, por sua vez, produz como consequência a expropriação por parte do capital financeiro-industrial do saber-fazer produzido na universidade e a transformação do papel social dos professores, em que gradativamente se imbuem da lógica do mercado em suas atividades científicas. As alterações nas práticas universitárias, todavia, não se circunscrevem apenas aos docentes de áreas aplicáveis do conhecimento, uma vez que favorecem a inscrição da racionalidade empresarial no âmbito acadêmico, a redução das políticas de financiamento para as humanidades e a compressão do tempo de produção do conhecimento científico, estando aí o cerne do recrudescimento avaliativo e do produtivismo acadêmico.

Imbricado ao ideário gerencial, tem-se favorecido a assunção de modalidades de racionalização de recursos financeiros e humanos, gerando tanto na UNESP, quanto na educação superior um descompasso entre o crescimento de matrículas e o percentil de servidores (docentes e técnicos administrativos). Condição que sob o pretenso discurso de maior eficiência e eficácia institucional favorece as ações de precariedade das condições de trabalho e sua intensificação. Tal conduta acreditamos ser agudizada com a atual crise político-econômica existente no Brasil e o afiar de reformas neoliberalizantes empreendidas no governo Michel Temer.

O docente que trabalha neste modelo de universidade vive uma relação conflituosa entre as exigências institucionais e a sua subjetividade. Tal feito repercute ativamente nas

vivências de prazer e sofrimento e nas (im)possibilidades de construção de sentido no trabalho.

A relação entre sofrimento e prazer no ofício do professor da pós-graduação da UNESP se desenha, inicialmente, a partir de relativa e/ou aparente dicotomia. O ensino, a pesquisa-produção acadêmica, a extensão e a orientação têm maiores possibilidades de propiciar vivências prazerosas no trabalho, em vista de suas dimensões intelectuais, criativas e formativas. Estas permitem, em tese, uma mobilização afetiva no trabalho, a canalização de energias pulsionais, a conquista de um reconhecimento no trabalho e a construção de um sentido ético-político. Enquanto que o fazer burocrático e o administrativo, grosso modo, têm maiores possibilidades de gerar vivências não prazerosas por serem consideradas desinteressantes, dotadas de pouco pensamento intelectual, geradores de sobrecarga e atinentes à lógica prescritiva reinante na universidade. No entanto, por detrás da aparente dicotomia entre fazeres potencialmente geradores de prazer *versus* de desprazer, desvela-se um complexo interjogo dialético e contraditório nestas relações.

O referido prazer existente nas atividades de construção e transmissão do conhecimento científico tem sido afetado pelos novos papéis produtivos requeridos à universidade pública, os quais têm ocasionado uma reconfiguração do trabalho e prejuízos ao bem-estar docente. A racionalização dos custos e recursos humanos da universidade tem favorecido maior acúmulo de trabalho as já multiformes demandas do magistério superior. Tal feito, combinado às práticas de manipulação da subjetividade, às injunções institucionais e ao suposto culto à “excelência acadêmica” - orientado por normas e critérios de desempenho mensuráveis e elevados, têm ocasionado uma série de dificuldades para plena efetivação deste prazer, bem como têm gerado problemas de saúde e fragilização de vínculos sociais e familiares.

Neste sentido, a possibilidade do corpo docente mobilizar investimentos afetivos e canalizar suas energias pulsionais no trabalho são reduzidas, pois crises e sentimentos de inconcretude acompanham o professor sobrecarregado de trabalho. Isto igualmente limita a possibilidade de atingir um sentido ético-político, pois a quantidade de trabalho e a heteronomia não raramente sobressaem à relevância e ao sentido autêntico do fazer. Fragiliza, por fim, a possibilidade de se extrair um reconhecimento no trabalho, pois, pressionado, por vezes, ele vê a qualidade de suas aulas, orientações e produções acadêmico-científicas serem dificultadas. Frente a esta situação, não apenas o limite entre o prazer e o sofrimento

apresenta-se tênue, mas ambas dimensões do trabalho coexistem e se articulam mutuamente, estabelecendo relações conflituosas e dialéticas.

No lado oposto, o trabalho burocrático e administrativo é, em tese, considerado desprazeroso, isto porque são referidos como desinteressantes, estressantes e colaboradores de maior acúmulo de trabalho. No entanto, estes ofícios não são eximidos de potenciais sublimatórios, uma vez que vimos casos em que o professor, mobilizado por um sofrimento criativo, age mediante ação da inteligência astuciosa, procurando empreender rearranjos benéficos na superação das causas de sofrimento. Cooperar para o bom funcionamento da universidade e lutar contra as adversidades do trabalho, como os critérios de avaliação da CAPES que pouco consideram as especificidades das áreas do conhecimento, permitem este potencial sublimatório face a relevância social envolta no fazer e a possibilidade de ser reconhecido pelos pares, o que reafirma o sentido ético-político aí inscrito.

Na relação entre prazer e sofrimento fica em aberto várias possibilidades. Indica-se que vivências de sofrimento convivendo com as de prazer, bem como as limitando, mas não suprimindo. Tem-se, ainda, que acompanhado de um sofrimento patogênico, encontram-se formas de prazer fetichizado em vista da malversação da dinâmica do reconhecimento. No entanto, isto não elimina alternativas exitosas de sofrimento criativo e de sublimação no trabalho.

Transversalmente, as tessituras de manipulação da subjetividade implicam, como já foi dito, em transformações na psicodinâmica do prazer, do sofrimento e nos processos de construção de sentido no trabalho pela via da canalização da energia psíquica como fonte de trabalho. Tendo o aporte da Psicossociologia do Trabalho, vimos que os professores parecem se sentir na obrigação de vencerem a si e os outros, rumo a uma ideia de excelência profissional impraticável. A fraude do sentido de agir do professor tem sua problemática na confluência entre o pacto narcísico estabelecido entre o indivíduo, a instituição e na apropriação indébita dos procedimentos defensivos elaborados pelos profissionais para evitar a percepção do sofrimento e ir à busca do efetivo prazer. O estreito vínculo afetivo e psicológico entre o professor, seu trabalho e o ideal da profissão o leva, muitas vezes, a vivenciar certa escravidão consentida e desejada do trabalho sob uma *pseudo* aparência de amor. Mediatizada por uma série de dimensões (políticas, econômicas e ideológicas) as restrições e certo prestígio do trabalho na universidade são reconvertidos na instância psíquica do docente como possibilidades de prazer e angústia. Como resultado, as contradições e conflitos frente às adversidades do trabalho (sobrecarga, internalização das pressões, invasão

do trabalho no lazer e nas relações familiares) têm sua responsabilidade desviada do universo institucional para a disposição pessoal do professor: eufemiza-se as causas do sofrimento (normas avaliativas, excesso de trabalho etc.) e as atribui como sendo, em grande medida, fruto da personalidade do professor (seu desejo de realizar vários trabalhos concomitantes, sua dificuldade de gerenciar o tempo e o do lazer etc.).

Múltiplos são os mecanismos defensivos elencados para a estabilização do conflito psíquico (racionalização, intelectualização e negação) e para a construção do vínculo de “amor” com o trabalho (introjeção, projeção, idealização e identificação). Mas se a estratégia de adesão à sociabilidade produtiva na universidade foi perpassada pelo fetiche do prazer, pela clivagem do ego e por uma preservação adaptativa, o estranhamento frente à condição alienada do docente, por sua vez, subsistiu, ainda que em face a certos condicionantes sociais. Seu potencial criativo de resistência assumiu papel mais individual por alguns docentes e, portanto, com limitado poder de ação. Neste sentido, os processos defensivos convivem de forma contraditória no cotidiano laboral, sendo acompanhados tanto por potenciais exitosos, como por crises e engodos.

O coletivo de trabalho na pós-graduação da UNESP está fragilizado. A manipulação da subjetividade promove a dimensão narcísica do professor, contribuindo para maior individualização, competição e conflitos no universo acadêmico. Conjuntura que leva os interesses individuais a se sobressair aos coletivos, levando a redução das relações solidariedade e de confiança, as quais coexistem com a toga da injustiça, das perseguições e do sofrimento. Trabalhos coletivos são instrumentalizados como tentativa do docente preservar-se da sobrecarga e ascender na carreira. Por outro lado, vimos que se mantém vivaz uma dimensão irreduzível do trabalho coletivo (ainda que, instrumentalizada), que se mostra importante para a construção de afetividades. O coletivo esgarçado e, portanto, com limitações no poder de agir e na construção de sentido pelo profissional, tem na realização do trabalho coletivo e na dinâmica relacional do ofício (face aos contatos com estudantes, pares próximos e com a comunidade acadêmica) focos importantes de uma coexistência contraditória de (im)possibilidades de solidariedade e de ecos de reconhecimento. Não é o fim das relações harmônicas na universidade, mas elas estão atrofiadas pelas tessituras de sedução institucional que exaltam egos, favorecendo a individualização e construindo competição.

Conclui-se que o universo acadêmico se realiza no interjogo entre as pressões avaliativas, a sobrecarga, a precariedade das condições de trabalho, a manipulação da subjetividade, a internalização da culpa e do ideal de excelência fraudado, os conflitos e

competições - as quais limitam o prazer e sentido autêntico no trabalho e geram situações de sofrimento patogênico, ainda que imiscuídos com prazer fetichizado e narcísico. Por outro lado, a dimensão formativa, intelectual e criativa do trabalho, o sentido ético-político, os ecos de reconhecimento autêntico e os laços de solidariedade apresentam-se como dimensões geradoras de sentido e prazer, ainda que limitadas pelas ditas adversidades institucionais e inter-relacionadas com formas exitosas de sofrimento criativo, prazer fetichizado, mas nunca destituídas de sofrimento patogênico. Frente a isto, reiteramos, portanto, que possibilidades abertas à subjetividade e à sublimação no trabalho coexistem, dialética e contraditoriamente, com sofrimentos, crises e engodos.

De modo geral, acreditamos ter conseguido abranger as múltiplas tessituras que perpassam o trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP. Cada uma das categorias elencadas na investigação (sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer, intensificação e precariedade do trabalho, dinâmica do coletivo de trabalho e do reconhecimento, adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva) foram responsáveis por desvelar estas múltiplas tessituras, com vistas a romper com as prerrogativas dicotomizantes, tendo atento olhar para o universo dialético e contraditório que se desvela de forma complexa e, sempre incompleta, nas relações entre o trabalho e a subjetividade docente.

A realidade da UNESP, assim como da maioria das universidades brasileiras, elucida bem os problemas estruturais do sistema capitalista: degradação das condições de trabalho, intensificação, aguçamento dos processos avaliativos, teias de sedução institucional expropriadoras do profissional etc. Temos ciência da complexidade destas adversidades e das dificuldades que encerram as reformulações das políticas educacionais e das formas de gestão universitária que poderiam minorá-las. Mas, procedimentos de denúncia, como a que esta investigação se enquadra, quando acrescida da cooperação de outros pesquisadores, se apresentam como importantes ferramentas para luta política.

Neste quesito, acreditamos haver necessidade de se criar fóruns de discussão coletiva com os docentes, bem ao espírito dos espaços públicos de discussão defendidos por Christophe Dejours. A ideia é de que nestes espaços os professores sintam-se à vontade para problematizarem livremente sobre seu trabalho, troquem experiências, criarem vínculos de solidariedade e cooperação, pensem em soluções coletivas de resistência frente à sociabilidade produtiva - hoje escassas na UNESP por estarem, muitas vezes, diluídas em ações pontuais de alguns docentes. O reino da urgência, o ideal narcísico de excelência, a constante competição e individualização das relações humanas são graves impeditivos para

tais uniões do coletivo. Mas, como o sofrimento no trabalho é latente, ainda que seja por vezes negado, racionalizado ou intelectualizado, o professor, por senti-lo corroer a si, pode querer compreendê-lo e lutar criativamente para subvertê-lo, ainda que isto não seja possível de forma plena. Institucionalmente pode ser importante ter o apoio formal ou, pelo menos, informal das seções sindicais para realização destes espaços coletivos de discussão. O fundamental é que em tais reuniões haja certa organicidade, constância e reflexões críticas para que elas não se reduzam a mero “murro de lamentações”, desprovidas de problematizações, o que tenderia a desmobilizar rapidamente o coletivo.

Um dos eixos fundamentais que pode nortear as reflexões sobre as relações entre trabalho e subjetividade, ou ainda, os conflitos entre trabalho, indivíduo e instituições são as noções de desgaste (bio-psíquico e sócio-institucional) e de degradação. E importante aspecto a ser melhor pesquisado em outros estudos é o quanto e de que forma o desgaste e a degradação implicam não somente em desafetação e sofrimento, mas também em formas históricas de adoecimento do ser social trabalhador docente.

Por fim, acreditamos que a pesquisa contribui tanto para os campos da Psicodinâmica do Trabalho e Psicossociologia - por examinar a realidade do trabalho do professor universitário, quanto para a literatura que, de modo geral e por referenciais afins ou distintos, busca investigar o trabalho e a subjetividade do professor. Pois, ao enfatizarmos o polo desejante deste ator, sua fraude pela gestão universitária face à malversação da dinâmica do reconhecimento e as fissuras que existem nestas teias de sedução psíquico-organizacional, damos ênfase a uma perspectiva analítica insuficientemente investigada pela literatura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANJOS, Felipe. Burle dos. Cinismo organizacional. In: VIEIRA, Fernando. Oliveira; MENDES, Ana Magnólia Mendes; MERLO, Álvaro Robert Crespo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 83-87.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal: (Collor, FHC, Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni; As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNESP. **Cadernos Adunesp, nº 2**, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71550204.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. **Informe: PGR questiona mais de 8 mil empregos em regime celetista na USP e acende sinal de alerta no funcionalismo paulista**, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/index.php?pg=maisNoticias_txt&id=150>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. **Moção aprovada na Plenária Estadual da Adunesp, em 03 de fevereiro de 2015**. Marília - SP, fev. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100004304416593&fref=ts>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

AUBERT, Nicole; GAULEJAC, Vincent de. **Le coût de l'excellence**. Paris: Editions du Seuil, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2008.

BENDASSOLLI, Pedro. Fernando. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza. v. 10, n. 1, p.63 – 98, mar. 2011. Disponível em: <<http://ojs.unifor.br/index.php/rmes/article/viewFile/4977/3985>>. Acesso em: 01 set. 2016.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte; 26 (n. esp.), p. 129-139, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/14.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. "Reféns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: Reunião anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503-Int.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; PEREIRA, Flavilio Silva. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 12, n. 4, p.1211-1233, out/dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/6499/5925>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.101, p.1503-1523, set/dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BOURDIEU, Pierre. Esboço para uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007, p. 145-183.

BRASIL. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação - 1975-1979**, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação – 1982-1985**, 1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Brasília: Diário Oficial da União, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10.369

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação – 1986-1989**, 1986. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Portaria Normativa nº 47, de 17 de outubro de 1995**, 1995. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83Bras>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 20 ago. 1997. Seção 1, p. 3-4.

_____. **Portaria Normativa nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências, 1998. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/88/84>>. Acesso: 25 jul. 2015.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2011. Brasília: Diário Oficial da União, 13 jul. 2001. Seção 1, p. 2-4.

_____. **Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003**. Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc41.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. 2004a. Brasília: Diário Oficial da União, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 2-4.

_____. **V Plano Nacional de Pós-Graduação – 2005-2010**, 2004b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005a. Brasília: Diário oficial da União, 14 jan. 2005. Seção 1, p. 7-8.

_____. **Decreto nº de 5.493, de 18 de julho de 2005**. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. 2005b. Brasília: Diário Oficial da União, 19 jul. 2005. Seção 1, p. 3-4.

_____. **Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005**. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. 2005c. Brasília: Diário Oficial da União, 22 nov. 2005. Seção 1, p. 1-12.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Brasília: Diário Oficial da União, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1-3.

_____. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2009a. Brasília: Diário Oficial da União, 23 jun. 2009. Seção 1, p. 31-32.

_____. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2009b. Brasília: Diário Oficial da União, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20-21.

_____. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência Sem Fronteiras, 2011. Brasília: Diário Oficial da União, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.876, de 19 de novembro de 2012.** Trata-se de ação direta de inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, ajuizada pelo Procurador-Geral da República, em face do art. 7º da Lei Complr nº 100, de 5 de novembro de 2007, do Estado de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6272695>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Dispêndio nacional em P&D em valores correntes, em relação ao total de P&D e ao PIB, por setor institucional, 2000-2012,** 2013. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/29144/Dispendio_nacional_em_pesquisa_e_desenvolvimento_P_D_em_valores_correntes_em_relacao_ao_total_de_P_D_e_ao_produto_interno_bruto_PIB_por_setor_institucional.html>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o VI Plano Nacional de Educação – 2011-2020, 2014. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.615,** 2016a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/410978172/andamento-do-processo-n-5615-acao-direta-de-inconstitucionalidade-01-12-2016-do-stf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 55 de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016b. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRESSER-PEREIRA; Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, n.50. v.4, p. 5-30, 1999. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1999/93.ReflexoesSobreRefGerencial.p.pg.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

CANÇADO, Vera L.; SANT'ANNA, Anderson de Souza. Mecanismos de defesa. In: VIEIRA, Fernando Oliveira; MENDES, Ana Magnolia; MERLO, Álvaro Crespo (Orgs.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 249-254.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. (Orgs.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7.ed. São Paulo: FGV. 2007, p, 15-20.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n12/25.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, Ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Resultados na avaliação trienal da pós-graduação brasileira – 2010-2012**. Brasília, DF. 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29- 43.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>>. Acesso em: 01. dez. 2014.

_____. Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação. In: SZNERLWAR, Laert Idal; MASCIA, Fausto Leopoldo (Orgs.) **Cadernos de TTO, n. 2**. São Paulo: Editora Blucher, 2008.

_____. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do**

trabalho. Tradução de Franck Soudant. 3.ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011a, p. 57-124.

_____. Inteligência prática e sabedoria prática. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant. 3.ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011b, p.381-408.

_____. A carga psíquica no trabalho. In: BETIOL, Maria Irene Stocco (Coord.). **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Tradução de Maria Irene Stocco Betio et al. 1.ed. 12. Reimpr. São Paulo: Editora Atlas, 2011c, p. 21-32.

_____. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem da psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, Selma, SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant. 3.ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011d, p. 167-184.

_____. Patologia da comunicação: situação de trabalho e espaço público - a geração da energia com combustível nuclear. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant 3. ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011e, p. 341-380.

_____. Alienação e clínica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant 3. ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011f, p. 255-286.

_____. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant 3. ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011g, p. 217-251.

_____. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant 3. ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011h, p. 287-340.

_____. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant 3. ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011i, p. 151-166..

_____. Prefácio: avant-propos para a edição brasileira. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant 3. ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011j, p. 23-30.

_____. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Tradução de Franck Soudant 3. ed. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011k, p. 125-150.

_____. **Trabalho vivo 2: trabalho e emancipação.** Tradução de Franck Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012.

_____. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5.ed. 15. Reimpr. São Paulo: Cortez - Oboré, 2013.

DEJOURS; Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: BETIOL, Maria Irene Stocco (Coord.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** Tradução de Maria Irene Stocco Betio et al. 1.ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011, p. 120-143.

DEJOURS, Christophe; JAYET, Christian. Psicopatologia do trabalho e organização real do trabalho em uma indústria de processo: metodologia aplicada a um caso. In: BETIOL, Maria Irene Stocco (Coord.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** Tradução de Maria Irene Stocco Betio et al. 1.ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011, p. 67-118.

DIDRIKSSON, Axel. Contexto Global y Regional de la Educación Superior em América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON (Org). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.** Caracas: IESALC/UNESCO, 2008, p. 21-54.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 17-30.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa.** Tradução de Pedro F. Bendassolli. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

ELIAS, Marisa. Aparecida. **Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde de docentes do ensino superior privado em Uberlândia/MG.** 2014. 181f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-12122014-104307/pt-br.php>>. Acesso em: 14 set. 2016.

FABBRO, Márcia Regina Cangliani. **Mulher e trabalho: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade.** 2006. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381417>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. **O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação: produção do conhecimento e discurso do professor.** 2015. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - UFSCAR, São Carlos, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2366/6733.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

FRANCO, Letícia Cunha; MONTEIRO, Pedro Sadi. Padrão de consumo de álcool e tabaco entre professores universitários. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 30, n. 2, p. 1-11, abr./jun. 2016. Disponível: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/15860/pdf_55>. Acesso em: 23 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Maria Ester de; HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: STRACHLEY, James (Ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 12-85. (Originalmente publicado em 1920).

FURTADO, Celso. **Criatividade e dependência na civilização industrial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

G1. Fusão da Anhanguera e Kroton cria a 17ª maior empresa da Bovespa. São Paulo. 04 jul. 2014.

GADAMER, Hans. George. A historicidade da compreensão como princípio hermenêutico. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAULEJAC, Vicent. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GEMAQUE, Rosana. M.; CHAVES, Vera. Lucia. Jacob. Perfil da expansão no setor público e privado e financiamento da educação superior brasileira pós-LDB. **Revista Série-Estudos**, n. 30, p. 71-91, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/127/190>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GEOCAPES. **Sistema de informações Georreferenciadas**, 1995 a 2014, 2014. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Cristophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 61-70.

GRANDINI, Carlos Roberto. **Comissão Permanente de Avaliação: balanço de atividades 2011-2014**, 2014. Disponível em: <http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9812>. Acesso em: 05 dez. 2016.

GROPPO, Luís Antonio. Das origens ao colapso do Estado de bem-estar social: uma recapitulação desmistificada. **HistedBr**, Campinas, v. 20, p.68-75, dez. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07_20.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no Capitalismo Globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Organização do trabalho**: uma visão multidisciplinar. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 2. ed. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Evolução da Educação Superior Brasileira, 1980 a 1998**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/pendencias/avaliacao-das-ies-em-geral/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira – 2002**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2003**. Sinopse. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2004**. Sinopse. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2005**. Sinopse. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2006**. Sinopse. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira – 2007**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira – 2008**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2011.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2010**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2012a. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2012**. Sinopse. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2011**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. **Censo da Educação Superior Brasileira - 2013**. Sinopse. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

KATO, Fabiola. Bouth. Grello. **A nova política de financiamento de pesquisas: reforma no estado e no novo papel do CNPq**. 2013. 179 f. Tese - (Doutorado em Educação) - UFSCAR, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6248>. Acesso em: 15 abr. 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukács**. 2.ed. Maceió: EDUFAL, 1997.

LIMA, Licínio Carlos. Elementos da hiperburocratização da administração educacional. In: **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). São Paulo: Xamã, 2012, p. 129-158.

LIMA, Suzane Canez da Cruz. Reconhecimento no trabalho. In: VIEIRA, Fernando Oliveira; MENDES, Ana Magnolia; MERLO, Álvaro Crespo (Orgs.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p.351-356.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Ana Maria Netto. Políticas que impedem o que exige: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 39, p. 137-148, fev. 2007. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 mai. 2014.

MINAS GERAIS. **Lei complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&ano=2007>>. Acesso em: 7 out. 2010.

MORAES, Rosângela Dutra de. Estratégias defensivas. In: VIEIRA, Fernando Oliveira; MENDES, Ana Magnolia; MERLO, Álvaro Crespo (Orgs.) **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 153-157.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

NAVARRO, Vera Lúcia. PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. especial. p. 14-20, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea04.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

OLSON, Mancur. **A lógica da ação coletiva**: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais. Tradução de Fábio Fernandes. 1.ed. 2. reimp. São Paulo: EDUSP, 2015.

PAGÈS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações**: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos. Tradução de Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Símas Favatti. São Paulo: Atlas, 1990.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: _____. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 105-139.

PIOLLI, Evaldo. Sofrimento e Reconhecimento: o papel do trabalho na constituição da identidade. **Revista USP**. São Paulo, n. 88, p. 172-182. fev. 2011. <Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13861/15679>>. Acesso em: 02 out. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a03.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

RUZA, Fábio Machado; SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes da identidade profissional dos professores da FaE/CBH/UEMG. **Perspectiva (UFSC)**, Florianópolis, v. 31, n. 3, 1099-1129, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1099/27736>>. Acesso em: 04 set. 2014.

_____. Ser professor universitário: identidades construídas entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.44, p. 179-199, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15199/10877>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua. **O Público e o privado na política de cooperação universidade-empresa da Universidade Estadual Paulista – UNESP**. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104794/sabia_cpp_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 out. 2015.

SACRAMENTO, Leonardo. Freitas. **A reconfiguração do campo da pós-graduação e da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das "políticas de inovação" no Brasil: o caso da UFU**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCAR, São Carlos, 2011. Disponível em: <http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4062>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **O impacto da política de inovação sobre o trabalho do professor-pesquisador da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto**. 2015. 337f. Tese (Doutorado em Educação – UFSCAR, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7389/TeseLFS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

SÃO PAULO. **Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas, 1976. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19760131&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 29.598, de 2 de fevereiro de 1989**: dispõe sobre as providências visando a autonomia Universitária, 1989. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29598-02.02.1989.html>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. **Decreto nº 31.314, de 22 de março de 1990**: dispõe sobre a liberação de recursos destinados à execução dos orçamentos das Universidades Estaduais Paulistas, no exercício de 1990, 1990. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/185063/decreto-31314-90>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. **Lei Complementar nº 943, de 23 de junho de 2003**. Institui contribuição previdenciária para custeio de aposentadoria dos servidores públicos e de reforma dos militares do Estado de São Paulo, e dá outras providências correlatas, 2003. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=2028>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. **Lei complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007.** Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência- SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM, 2007a. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. **Lei Complementar nº 1.012, de 05 de julho de 2007.** Altera a Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978; a Lei nº 10261, de 28 de outubro de 1968; a Lei Complementar nº 207, de 5 de janeiro de 1979, 2007b. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1012-05.07.2007.html>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. **Lei Complementar nº 1.013, de 6 de julho de 2007.** Altera a Lei nº 452, de 2 de outubro de 1974, e o Decreto-lei nº 260, de 29 de maio de 1970, 2007c. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1013-06.07.2007.html>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SEGATTO, José Antonio. Padrão Xangai (opinião). **Estadão.** São Paulo, 18 jun. 2015. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,padrao--xangai,1708490>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto e. Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente.** 1ed. Curitiba: Juruá, 2013a, p. 71-92.

_____. Subjetividade e sociabilidade: reflexões sobre o trabalho e saúde do professor universitário sob uma perspectiva freudo-marxista. **Advir (ASDUERJ)**, v. 30, p. 19-31, 2013b. Disponível em: <<http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf/advir30web.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

_____. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Revista de Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.17, n.1, p. 61-71, jan/abr. 2015a. Disponível em:

<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/7049/5323>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Individualismo, normopatia e degradação do coletivo: análise de uma crise de gestão departamental no contexto de expansão universitária In: **XXIII Seminário Nacional da Rede Universitas/Br** – políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. *Anais...* Belém, 2015b, p. 550-564. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

SILVA, Eduardo Pinto e; MANCEBO, Deise. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 479-492, mai/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v26n2/1984-0292-fractal-26-02-00479.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HistedBr**, Campinas, número especial, p.223-238,ago.2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p.4-27, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e; SACRAMENTO, Leonardo. O político e o jurídico na aproximação do conhecimento ao capital produtivo. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 1, n.30, p. 203-220, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/152>>. Acesso em: 24 set. 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e; KATO, Fabiola Grello *et al.* **Os significados do trabalho do professor pesquisador na universidade estatal pública mercantilizada**. Relatório Científico Final (Processo FAPESP n. 2009/08661-0). Set. 2011.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo. São Paulo**: Convergência Comunicação Estratégica, 2012. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2014.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SISTEMA UNIFICADO DE INFORMAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP. **Relatórios referentes ao SisPG**. 2016. Disponível em: <http://propgdb2.unesp.br/sispg/index_relatorio_sispg.php>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic capitalism**: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SOBOLL, Lis Andrea Pereira; HORST, Ana Carolina. Ideologia da excelência. In: VIEIRA, Fernando. Oliveira; MENDES, Ana Magnólia Mendes; MERLO, Álvaro Robert Crespo. (Orgs.) **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 225-230.

TAKAHASHI, Fábio. GOMES, Patrícia. Anhanguera demite 680 professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, quarta-feira, 21 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/16182-anhanguera-demite-680-professores.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TV UNESP. **Gestão UNESP** [Entrevista com o presidente da ADUNESP, João Chaves comenta a greve de 2014 e seus resultados], 2015. Apresentação. Mayra Ferreira (29 min 41s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dnl-chBvxCs>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Anuário Estatístico - 2003**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4738>. Acesso em: 04 ago. 2013.

_____. **Instrução Normativa CPA nº 01 de 2007**: critérios de desempenho docente, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9775>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional (2009-2012)**. São Paulo, 2009. p. 38. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/PDI_Unesp.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. **Resolução UNESP nº 13, de 17 de março de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Carreira Docente da UNESP. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.unesp.br/cpa/mostra_arq_multi.php?arquivo=7719>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. **Anuário Estatístico - 2011**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=4738>. Acesso em: 04 ago. 2013.

_____. **Anuário Estatístico - 2012**. São Paulo, 2013a. Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2013_.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. **Instrução Normativa CPA nº 02 de 2013**: critérios mínimos para o desempenho docente, 2013b. Disponível em: <http://www.unesp.br/cpa//mostra_arq_multi.php?arquivo=9772>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. **Anuário Estatístico - 2013**. São Paulo, 2014a. Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2014.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. **Instrução CRH/PRAD nº 05, de 29 de maio de 2014**: suspende os concursos públicos e interrompe as convocações, 2014b. Disponível em:

<<http://www2.feg.unesp.br/Home/Concursos25/instrucao-n-05-crh-prad.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

_____. **Ofício Circular RUNESP nº10 de 2014**. São Paulo, 2014c. Disponível em: <http://www.feis.unesp.br/Home/Instituicao/administracao/cpe548/oficiorunesp_10_2014_reestruturacao_licenciatura_cargahoraria_contratacoes.pdf>. Acesso em: 12 dez.

_____. **Anuário Estatístico – 2014**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2015.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

_____. **Anuário Estatístico - 2015**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2016.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

UNIVESP TV. **A história da UNESP**. Produção. Tatiana Bertoni. São Paulo: UNIVESP TV. 13 dez. 2011 (47 min 25s), 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=saTtrzwFDM4>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

VALDERGORN, José. **As seis irmãs: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo-1957-1964: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo**. 1995. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas. 1995. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253829>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed – Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
 Via Washington Luís, km 235 – Caixa Postal 676
 13565-905 – São Carlos – SP - Brasil
 Fones: _____ / _____
 E-mails: _____ / _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *“Trabalho e Subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer”*, cujo objetivo é analisar as relações que são estabelecidas entre o trabalho e a subjetividade do professor da pós-graduação, de modo a elucidar as relações entre sofrimento e prazer, adesão e estranhamento em relação à sociabilidade produtiva, e possibilidades e impedimentos de construção de sentido no e pelo trabalho. Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão a análise de documentos, questionários e entrevistas a serem desenvolvidas junto ao corpo docente dos programas de pós-graduação em “_____” e “_____” da _____.

Por este motivo, o(a) convidamos a participar do preenchimento de um questionário ou a realizar uma entrevista áudio-gravada. Seu aceite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante o seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores através de algumas medidas, tais como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor; garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos; e nos comprometemos a não divulgar o nome dos programas de pós-graduação analisados, mas somente indicar que são programas de pós-graduação da área de humanidades da UNESP. O material relativo a entrevista será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da Tese e produção de artigos e capítulos de livros).

O estudo trará possíveis benefícios para todos os participantes, pois no momento da entrevista você terá condições propícias para refletir sobre seu ofício e sobre os elementos que lhe ocasionam sofrimento e prazer do trabalho. Além disto, os dados e análises da pesquisa, ao serem publicizados, poderão propiciar uma reformulação dos procedimentos de gestão institucional e fomentar políticas mais adequadas à realidade e ao bem estar do professor universitário.

Desse modo, solicitamos sua autorização para a participação na entrevista áudio-gravada, que ressaltamos ser utilizada exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Ms. Fábio Machado Ruza
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Endereço: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP.
Telefone: _____. E-mail: _____

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva - Orientador
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
Endereço: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP.
Telefone: _____. E-mail: _____

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____ - SP, _____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO

TRABALHO E SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa “*Trabalho e subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer*”, sob responsabilidade dos pesquisadores Ms. Fábio Machado Ruza e Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva.

1) Sexo:

(A) Masculino

(B) Feminino

2) Idade: _____

3) Estado Civil:

(A) Solteiro(a)

(C) União Estável

(E) Separado(a), Divorciado(a)

(B) Casado(a)

(D) Viúvo(a)

ou Desquitado(a)

4) Filhos:

(A) Nenhum

(B) 1

(C) 2

(D) 3

(E) 4

(F) 5 ou mais

5) Dados sobre a formação acadêmica:

	Ano de conclusão	Instituição(ões)
Mestrado		
Doutorado		
Pós-doutorado		
Pós-doutorado em andamento	-----	

6) Departamento que está vinculado:

(A) X

(B) Y

(C) Z

(D) Outro: _____

7) Programa de pós-graduação que está vinculado: (se necessário assinale mais de uma alternativa)

(A) X

(B) Y

(C) Outros: _____

8) Tipo de vínculo no programa de pós-graduação da UNESP:

(A) Professor permanente

(B) Professor colaborador

(C) Professor visitante

9) Tempo de trabalho exercido:

- (A) na UNESP: _____
 (B) na Pós-Graduação: _____
- (C) em outra(s) instituição(ões) de ensino superior antes da UNESP: _____

10) Regime de trabalho na UNESP:

- (A) RDIDP (Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa)
 (B) RTC (Regime de Turno Completo)
- (C) RTP (Regime de Turno Parcial)
 (D) Aposentado(a)
 (E) Outro: _____

11) Bolsa de produtividade CNPq:

- (A) Não sou bolsista
 (B) 2
 (C) 1D
 (D) 1C
 (E) 1B
 (F) 1A
 (G) Outra: _____

12) Especifique a quantidade de aluno(s) que orienta:

- (A) Iniciação científica: _____
 (B) TCC de graduação: _____
 (C) Especialização: _____
- (D) Mestrado: _____
 (E) Doutorado: _____
 (F) Pós-Doutorado: _____

13) Especifique a quantidade de produções acadêmico-científica que concluiu ou concluirá este ano:

- (A) Livros: _____
 (B) Capítulos de livros: _____
 (C) Organização de coletâneas: _____
 (D) Periódicos: _____
- (E) Artigos em anais de eventos: _____
 (F) Apresentação de trabalho em eventos: _____
 (G) Palestras e conferências: _____
 (H) Outros: _____

14) Assinale a(s) atividade(s) acadêmico-profissionais que desenvolve ou já desenvolveu:

- (A) Reitor ou vice-reitor
 (B) Assessor do reitor
 (C) Pró-reitor
 (D) Diretor ou vice-diretor de unidade
 (E) Coordenador ou vice-coordenador de programa de pós-graduação
 (F) Coordenador ou vice-coordenador de curso de graduação
 (G) Chefe ou vice-chefe de departamento
 (H) Integrante da diretoria de sindicato
- (I) Consultor da CAPES para avaliação de cursos de pós-graduação
 (J) Consultor do MEC para avaliação de cursos de graduação
 (K) Coordenador de área da CAPES
 (L) Coordenador de área da FAPESP
 (M) Editor de periódico avaliado pela CAPES
 (N) Parecerista ad hoc de projeto de pesquisa para agências de fomento
 (O) Não desenvolvi estas atividades
 (P) Outras: _____

15) Especifique o tempo médio de dedicação semanal às seguintes atividades profissionais:

- (A) Ensino na graduação: _____
 (B) Ensino na pós-graduação: _____
 (C) EAD: _____
 (D) Extensão: _____
 (E) Pesquisa e produção acadêmica: _____
- (F) Orientação de alunos: _____
 (G) Participação em comissões e reuniões: _____
 (H) Atividades administrativas: _____
 (I) Outras atividades: _____

(O) Outros: _____

23) Você considera que adoece em função do trabalho?

(A) Sempre
(B) Muitas vezes

(C) Algumas vezes
(D) Poucas vezes

(E) Raramente
(F) Nunca

24) Como você avalia sua satisfação profissional?

(A) Muito satisfeito
(B) Satisfeito

(C) Parcialmente
satisfeito

(D) Insatisfeito

25) Cite alguns elementos/fatores de satisfação profissional:

26) Cite alguns elementos/fatores de insatisfação profissional:

Agradecemos sua participação!

APÊNDICE C – MODELO DO ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

TRABALHO E SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer

TRAJETÓRIA

1- Conte-me um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional, ressaltando como se tornou professor e os acontecimentos mais marcantes de sua trajetória⁴⁸:

- Origem familiar: classe social; escolarização; religião; influência familiar para tornar-se professor.
- Família: filhos; profissão do cônjuge; trabalho interfere na família?
- Mestrado, doutorado e ingresso na carreira universitária.

COTIDIANO

2- Conte-me um pouco sobre seu cotidiano trabalho, ressaltando a sua rotina de trabalho e as atividades que mais e menos gosta de desenvolver:

- Como é seu dia de trabalho?
- Atividades profissionais - Ensino; Pesquisa; Orientação; Atividades Administrativas (Quanto se dedica? Gosta de realizá-las? Quais são os prós e os contras?) - Como lida com as atividades burocráticas?
- Quantas horas você trabalha por dia? Trabalha no final de semana? Seu trabalho está intensificado? Ele influencia em sua saúde e no relacionamento com a família e amigos?

PROCESSOS AVALIATIVOS

3- Gostaria de saber se você percebe alguma forma de controle sobre seu trabalho por parte da UNESP, da CAPES e das agências de fomento?

- De que forma o controle repercute em seu trabalho? Você desenvolve algum tipo de estratégia para amenizar as consequências indesejáveis desse controle no trabalho?
- Como você lida com as exigências de produtividade no trabalho?

CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO

4- Conte-me como você avalia suas condições de trabalho e suas relações de trabalho?

- As condições de trabalho são adequadas ou insuficientes?
- Como é seu relacionamento com os professores, alunos e funcionários?
- Já desenvolveu trabalhos em colaboração com outros professores? Como isto ocorre?
- Já presenciou conflitos no programa de pós-graduação ou no departamento? Eles são constantes? O que motiva os conflitos?

⁴⁸ Para cada uma das oito questões geradoras da entrevista, alguns tópicos aqui descritos na forma de perguntas poderiam ser aprofundados a depender do tipo de resposta fornecida pelo professor.

- Em sua opinião, você percebe na universidade um individualismo e uma competitividade entre os professores? Se sim, como você os percebe na sua rotina de trabalho? O que os motivam?

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO

5- Conte-me, você sente prazer em seu trabalho? Quais situações lhe dão prazer e quais lhe causam sofrimento?

- Como você lida com elas? (Estratégias de defesa)

- Você já adoeceu ou desenvolveu algum sintoma desagradável por causa do trabalho? O que o motivou? Como lida com isto hoje?

6- Você se sente reconhecido/valorizado no trabalho? Como acontece esse reconhecimento? Por quem? (professores, comunidade acadêmica, alunos, através de financiamentos de pesquisa, etc.).

- Como você avalia o papel do reconhecimento no seu trabalho?

- Em sua opinião, quais são as formas de reconhecimento profissional na universidade/academia, e quais as estratégias que os professores desenvolvem para obter tal reconhecimento profissional?

7- Conte-me qual é o sentido que você atribui ao seu trabalho, ou seja, o que lhe move no trabalho? Você acredita que consegue atingi-lo? Por quê?

8- Para finalizar, como você avalia o seu trabalho nos próximos 5 a 10 anos?

- Como você lida com a futura aposentadoria?

APÊNDICE D – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

A síntese das entrevistas não contemplam a totalidade dos assuntos abordados pelos entrevistados, mas apenas aqueles que ganharam maior destaque nas narrativas.

Bruna:

Professora na UNESP há pouco mais de 10 anos. Sua trajetória tem como ênfase a atividade de pesquisa, a pós-graduação e a internacionalização. Como docente efetiva da UNESP optou por prestar novo concurso público para que pudesse trabalhar na atual unidade, pois já se encontrava credenciada como docente da pós-graduação nesta unidade. Coordena, ainda, vários projetos com pesquisadores internacionais, atividade que atribui sentir grande prazer. O prazer com a pesquisa, a orientação e o ensino advém da dimensão intelectual, da possibilidade de estabelecer trocas coletivas com orientados e pesquisadores e pelo sentido ético-político envolto na colaboração com o progresso científico e com a formação dos estudantes. Perpassam ainda, nestes fazeres uma dimensão narcísica na busca pelo reconhecimento. Seduzida por um ideal narcísico que busca prestígio e reconhecimento, a docente tem procurado ocultar e racionalizar os principais motivos que a levam a ter este superinvestimento no trabalho. Este, por sua vez, lhe tem expropriado, no sentido do ritmo de trabalho lhe gerar estafa e invadir o ambiente familiar, embora, tenha pouca consciência destas adversidades. Por fim, considera que as condições de trabalho na UNESP estão melhorando, embora, sinta que o trabalho do professor é pouco reconhecido, inclusive na questão salarial.

Carlos:

Professor na UNESP há pouco mais de 10 anos. Anteriormente trabalhou em outra universidade pública como docente efetivo, tendo seu ingresso ocorrido na época do mestrado. Logo no início do doutorado na UNESP, foi aprovado como professor efetivo na unidade da UNESP onde iniciaria o doutorado. Nesse sentido, nos primeiros anos como docente na UNESP, conciliou os papéis de estudante e professor, tendo inclusive a compreensão dos pares em condensar suas aulas e de não delegarem, no primeiro momento, uma multiplicidade de atividades. Atribui que o ensino e a pesquisa são as atividades que possui maior prazer, enquanto o fazer administrativo e burocrático são as desprazerosas. Todavia, ele não se furta de cooperar com o coletivo, inclusive atua como vice coordenador da pós-graduação, procurando aí realizar um trabalho bem feito na tentativa de facultar ao programa de pós-graduação uma boa avaliação pela CAPES e facultar boas condições de formação aos estudantes. O docente vive uma situação contraditória em sua trajetória, que envolve relativo êxito de sua estratégia defensiva, pautada pelo prazer agressivo e ambição. Isto porque, expressa almejar um prazer narcísico, centrado na busca pelo reconhecimento, na conquista de financiamentos e no prestígio acadêmico, assim como expressa ter como meta ser um pesquisador de excelência. Por sua vez, a aparente tentativa de preservação de seu equilíbrio psíquico está em adotar como estratégia defensiva certa blindagem do superinvestimento laboral. Ou seja, diferente de outros entrevistados, ele busca tentar definir melhor o tempo de dedicação ao trabalho e a vida privada (por exemplo, busca não trabalhar nos finais de semana), assim como busca se blindar do sentimento de culpa por não conseguir cumprir com todas as atividades que lhe são requeridas no trabalho. Por fim, considera as condições de trabalho boas.

Claudia:

Professora na UNESP há cinco anos, mas trabalhou por anos em universidades públicas e privadas. Possui longa experiência na coordenação da pós-graduação, tanto na instituição privada, quanto na UNESP, mas considera esta função como fonte de sofrimento face a sobrecarga, as pressões, as crises de sentido (duplicidade de papel entre coordenador e professor) e o sentimento de não cumprir com as atividades que lhe são demandadas. Por sua vez, o ensino constitui-se como uma atividade prazerosa devido à dimensão intelectual e ao que se referiu como “ritmo mais lento” - em contraposição às pressões heterônomas do trabalho presentes no trabalho administrativo e de pesquisa. A docente vivência uma situação de sofrimento latente em decorrente das pressões internalizadas e do sentimento de inconcretude, a partir do qual reforça seu superinvestimento no trabalho. Ainda assim, momentos de prazer e ecos de construção de sentido se fazem presentes em sua trajetória, inclusive no trabalho administrativo. É capturada pelo ideal de excelência acadêmica, mas esboça algumas críticas a ele. Frente aos conflitos inerentes da internalização do ideal de excelência acadêmica, ela utiliza a racionalização como forma de manter seu equilíbrio psíquico, especialmente ao considerar que as pressões e sobrecarga de seu fazer não advém tanto pela sua trajetória, mas porque o trabalho na coordenação a exige bastante. Neste sentido, acredita que quando voltar a ter uma vida “normal” (sic) atuando apenas como professora, as pressões e sobrecarga diminuirão. Considera que seu trabalho interfere na rotina familiar, mas vê seus filhos como importante contraponto para o superinvestimento no trabalho, ainda que este processo de desligamento das atividades ordinárias do trabalho seja acompanhado pelo sentimento de culpa. Apresenta ter um bom ambiente, sendo na sua maioria, desprovido de conflitos devido à estrutura democrática da UNESP e ao grupo que encontrou no departamento e ao qual se aproximou, algo que considera não ocorrer em outros departamentos, onde se teria maior individualismo e competição. Por fim, considera-se reconhecida pelos pares e, sobretudo pelos alunos, a qual expressa ter grande vínculo de afetividade.

Fernanda:

Professora na UNESP há 6 anos, mas já trabalhou em repartição pública, na educação básica e em universidades particulares. Sente prazer e sentido com o ensino e a extensão devido a dimensão intelectual e ao sentido ético-político de transformação social, propiciado, por exemplo, por acompanhar o progresso dos estudantes e pelo trabalho não cair no automatismo. Este, convive com sofrimentos em virtude do desinteresse dos alunos e da sobrecarga, o que leva a questionar a sua prática profissional. Por sua vez, o desenvolvimento das atividades administrativas e burocráticas são desinteressantes e geradoras de sofrimento. A primeira, porque favorece o acúmulo de trabalho e porque as reuniões, no geral, são infrutíferas, impositivas e permeadas por jogos políticos. A segunda, porque as atividades burocráticas são trabalhosas, ausentes de sentido e detentoras de uma racionalidade empresarial. A docente por mais que estranhe e critique a racionalidade produtiva presente na universidade, ela não está imune de suas tessituras, pois a manipulação da subjetividade se apropria de seu sentimento de angústia e culpa em não estar à altura do ideal da instituição, para incutir os vínculos de um desmensurado investimento no trabalho. Nesta situação, ela sofre e estranha a sua condição, atribuindo o trabalho como uma droga, seja na acepção da adrenalina, seja na de ser nociva a si e a sua família. Neste caso, ela considera que o trabalho lhe tem gerado sofrimento, adoecimento (psicossomático), reduzido o tempo de lazer e dificultado o convívio social e as relações familiares. Reporta, também, que o ambiente de trabalho está desgastado por conflitos e competições, sendo motivados por jogos de vaidade que são fomentados pela própria estrutura hierárquica da universidade. No seu caso

específico, desde seu ingresso na UNESP ela não foi bem recebida pelos pares, de tal forma, que ela passou a tomar uma ação defensiva e de relativo isolamento com os pares. A dinâmica do reconhecimento, neste sentido, tem estado relativamente dificultada.

Gabriela:

Trabalha na UNESP há 20 anos, sendo professora titular e bolsista de produtividade CNPq. A docente já desempenhou na UNESP várias funções administrativas e de representação, sendo que gosta deste trabalho, pois se sente partícipe dos processos de crescimento institucional, o que se configura em sentido ético-político, ainda que não destituído da sobrecarga e das pressões. Expressa sentir prazer com a pesquisa, o ensino e a orientação pela dimensão intelectual e formativa destas atividades, mas acompanhado existe a sobrecarga pela multiplicidade de demandas e o desapontamento com alguns orientandos que não atingem o patamar de desenvolvimento que se espera deles. Com relação ao coletivo de trabalho, ressalta que seu departamento e seu programa de pós-graduação são um “oásis no meio do deserto”, pois as pessoas tem bom relacionamento, cooperam com o coletivo e trabalham arduamente. As condições de trabalho na UNESP melhoraram consideravelmente desde seu ingresso até a greve de 2014, pois após isto elas têm piorado face aos problemas orçamentários. Inclusive, considera que problemas na infraestrutura predial como, por exemplo, não haver salas individuais para os professores, tem dificultado o trabalho. A docente é adepta à sistemática da avaliação da universidade. Não questiona o critério de desempenho recair individualmente sobre o professor, reconhece algumas anomalias do instrumento, mas o considera positivo para favorecer o desenvolvimento institucional, para o docente trabalhar em grupo e para pressionar o docente a produzir para favorecer a sua socialização, embora, reconheça seus efeitos colaterais como o produtivismo acadêmico. Mas indubitavelmente considera a pós-graduação brasileira pós-graduação brasileira como “um dos lócus que funcionam bem no país”. Internaliza um ideal de excelência, tendo como parte dele a busca por reconhecimento acadêmico, a qual advém por meio de elogios, na forma de ascensão na carreira (objetivo central na sua trajetória) e na aquisição de financiamentos. Por fim, ela se apresenta como uma professora *full time* e que dedica sua vida para a construção de sua carreira na universidade.

Mario:

Professor na UNESP há mais de duas décadas, tendo ingressado como efetivo na UNESP quando estava no mestrado. Considera o ensino e a pesquisa prazerosos decorrente da dimensão intelectual e formativa destes ofícios. Ao passo que o trabalho burocrático e administrativo por serem desprovidos destas dimensões e contribuir para a sobrecarga, não possuem tal potencial sublimatório. O acúmulo de trabalho, as pressões por produção científica, a que inclusive tem levado alguns colegas ao estresse e a adoecimentos mais graves, limitam as dimensões prazerosas acima referenciadas. Mas independente se o trabalho de construção do conhecimento e de formação das novas gerações é contabilizado e pressionado pela instituição, o prazer e o sentido aí existem são irredutíveis, pois fazem parte de uma atividade humana que ele respeita e acredita. Evidentemente considera que isto piora tais dimensões, inclusive ilustra que no passado tinha mais tempo de dedicar-se ao aluno de modo geral, não apenas ao orientando, e tinha condições de construir conhecimento mediante o diálogo desinteressado com os pares, o que hoje com tais pressões avaliativas e com a sobrecarga é impossível. Inclusive, atribui que estas transformações têm contribuído para maior individualização e competitividade entre os docentes, embora, particularmente ele estabeleça boas relações com os pares. Neste sentido, considera-se reconhecido por eles e pelos estudantes, o que é importante para ele no sentido de afagar o ego e de permitir validar sua prática. O docente, por fim, ainda que esteja relativamente consciente da expropriação do

trabalho existente na universidade, favorecido pelos critérios avaliativos, não está plenamente imune a eles, mas adapta-se a eles, ainda que de forma crítica.

Paula:

Professora na UNESP há cinco anos. Mas já trabalhou em universidades privadas no Brasil e exterior, assim como em outra universidade pública como efetiva. Os aspectos mais significativos de sua entrevista estão no prazer e no sentido ético-político adquiridos no ensino, na extensão e na orientação. Este, motivado pelo que denominou ser a “fé” e “amor” pelo ser humano, bem como, por sua busca em auxiliar a transformação social, característica tributária face sua história familiar e origem social. Tem uma postura crítica frente aos mecanismos de avaliação e, aí inclusive está uma dos motivos para não gostar de desenvolver trabalhos de cunho burocrático. Todavia, este posicionamento crítico não a exime de ser capturada pelo ideal de excelência acadêmica, pelo desejo oculto de ascensão na carreira e pelo consequente superinvestimento no trabalho, a que o justifica por meio da racionalização e da intelectualização. Neste sentido, ela torna-se um profissional *full time*. A docente relata já ter sido vítima de conflitos na universidade face ter confrontado os jogos de poder instituídos. Isto ocorreu por meio de uma situação de execração pública, por ter aceitado um convite de trabalho da reitoria sem comunicar previamente os pares. Em decorrência dessa situação, a docente se distanciou do convívio de rotina na universidade com alguns colegas, ao mesmo tempo em que foi amparada por um grupo de professores mais próximos em termos pessoais e afetivos. Por fim, a docente considera que as condições de trabalho na UNESP são boas se comparadas à maioria das universidades públicas e privadas.

Roberto:

Professor da UNESP há cinco anos, mas antes foi docente efetivo de outra universidade pública e, também, da educação básica. Relatou sentir prazer com a pesquisa, a extensão e o ensino na pós-graduação, neste último caso, com menor intensidade na graduação em decorrência da imaturidade dos alunos. De forma distinta da maioria dos docentes, o fazer burocrático em si não lhe desagrada, pois se considera um “burocrata”. O aborrecimento e o sofrimento no trabalho advêm pela ausência de um coletivo solidário na divisão de tarefas administrativas e que constrói normas que não se aplicam a todos de forma igual (seletividade das normas). Como academicamente almeja ascensão na carreira, procura manter-se “quieto” na instituição, como forma de se prevenir de do que se referiu como “boicotes” em decorrência do individualismo e das competições, como as recusas para financiamento de projeto já recebidas por ele. É um professor adepto ao discurso institucional, inclusive adepto do ideário da excelência acadêmica. Neste sentido, apresenta uma visão contraditória frente aos procedimentos avaliativos. Mostra-se favorável a objetividade matemática dos instrumentos avaliativos para evitar as perseguições, mas pouco se conscientiza de que a competição favorecida por estes instrumentos a reforça. Além disso, se apresenta como defensor do caráter punitivo de tais instrumentos, como o rebaixamento na jornada de trabalho para aqueles que não cumprirem com os critérios mínimos de desempenho. A sobrecarga de trabalho e a internalização das pressões lhe tem ocasionado sofrimento, prejuízos à saúde física e a manutenção dos vínculos sociais, familiares e afetivos. Por fim, considera que o contribuir com a formação dos alunos e acompanhar seu desenvolvimento acadêmico o motiva a trabalhar, sendo que, não se considera em outra profissão.

Sueli:

Professora na UNESP há mais de vinte anos, se encontra próxima de se aposentar e referiu lidar de forma mais livre com as imposições de ritmo de trabalho. Trabalhou como professora de uma universidade particular e como temporária na UNESP, antes de ser aprovada em

concurso para efetivo - época que iniciou o doutorado em outra universidade. Apresenta uma atitude bastante positiva com relação à vida, buscando extrair vivências positivas frente às dificuldades da vida e às insatisfações no trabalho. Dá sinais de que adora seu trabalho, sendo o ensino, segundo seu relato, sua grande “paixão”. Referiu prazer com a pesquisa, a produção acadêmica e a orientação. A docente não se furta a colaborar com o coletivo no desenvolvimento do trabalho burocrático e administrativo, porém, não gosta destas atividades, especialmente no que tange ao excesso de reiteração dos instrumentos avaliativos, a que expressa que por detrás há a sensação de que o docente está fazendo algo errado e de que por mais que o docente trabalhe, parece que não é o suficiente. A exacerbação das pressões por produção acadêmica é algo ao qual ela adapta, mas estranha, por ter iniciado sua trajetória em outro período da universidade. O trabalho na academia definiu a utilização de algumas estratégias pessoais para conseguir cumprir com as exigências inalienáveis do trabalho, como trabalhar no período noturno, nos finais de semana e nos momentos que os filhos brincavam ou estavam na escola. Por outro lado, ela considera que a família foi, em seu dizer, um “antídoto” ao superinvestimento no trabalho. Compreende, ainda, que hoje há certo desgaste no coletivo de trabalho decorrente dos conflitos motivados pelos sentimentos de ameaça e competitividade. Ainda assim, ela considera que estabelece excelente relacionamento com os docentes e os alunos. Sobre isto, considera-se reconhecida pelos estudantes ao ser constantemente homenageada em formaturas (reflexo de sua dedicação ao ensino) e convidada para bancas de teses e dissertações. Já o reconhecimento dos colegas advém, assim como o acadêmico, fruto dos constantes convites para publicações e palestras que recebe - algo que atribui pelo fato de estar em final de carreira. Como decorrência deste reconhecimento ela sente-se tranquila em desvincular-se de todas as atividades da universidade quando vier se aposentar, abrindo-se a partir daí, para novas experiências.

Vilma:

Professora da UNESP há dois anos, mas com trajetória longa magistério que se divide entre a educação básica, a educação superior privada e pública como docente temporária. Reside com o marido em cidade distante da unidade da UNESP que trabalha, convivendo com constantes viagens e com a distância do marido e familiares, o que para ela se constitui em fator de insatisfação. As atividades prazerosas e dotadas de sentido para a professora são o ensino, a orientação e a pesquisa, pois elas possuem uma dimensão intelectual e permitem acompanhar o desenvolvimento dos alunos, por sua vez, as reuniões e o trabalho burocrático lhe apresentam como desinteressantes. A docente possui um perfil digamos “empresarial”, o que colabora para aderir aos valores institucionais, a seus discursos e lógica avaliativa do trabalho docente. Neste sentido, ela é movida por um ideal narcísico, traduzido pela busca em ascensão na carreira. Sua trajetória é marcada pela tentativa de ocultar as causas que lhe geram adversidades no trabalho, incluindo aí a sobrecarga e as pressões avaliativas, mas uma série de contradições irrompe deste feito: defende uma lógica de avaliação individual de desempenho, mas que precisa se esforçar, até o momento, para atendê-la; considera que atual sistemática de avaliação não gera conflitos e competições, mas apresenta relatos que expressam o contrário; considera que o trabalho não interfere nas relações familiares e na sua saúde, mas igualmente adentra em contradições pontuais. Por fim, ele se mostra defensora do caráter punitivo das avaliações na universidade, inclusive para o rebaixamento da jornada de trabalho.