

PATRICIA PASSOS SAMPAIO
ANA MARIA FONTENELLE CATRIB
JOSÉ MANUEL PEIXOTO CALDAS

SER (IN)FELIZ NA UNIVERSIDADE:

*PRODUTIVISMO, SOFRIMENTO E
PRAZER NA PÓS-GRADUAÇÃO.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Frago	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

PATRICIA PASSOS SAMPAIO
ANA MARIA FONTENELLE CATRIB
JOSÉ MANUEL PEIXOTO CALDAS

SER (IN)FELIZ NA UNIVERSIDADE:

*PRODUTIVISMO, SOFRIMENTO E
PRAZER NA PÓS-GRADUAÇÃO.*

1ª Edição

Fortaleza - CE

2019

Ser (in)feliz na universidade: *produtivismo, sofrimento e prazer na pós-graduação*
© 2019 *Copyright by* Patricia Passos Sampaio, Ana Maria Fontenelle Catrib e José Manuel Peixoto Caldas

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Diagramação e Capa

Narcelio Lopes

Revisão de Texto

Os organizadores

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

S192s

Sampaio, Patricia Passos

Ser (in)feliz na universidade: produtivismo, sofrimento e prazer na pós-graduação [recurso eletrônico] / Patricia Passos Sampaio, Ana Maria Fontenelle Catrib, José Manuel Peixoto Caldas. - Fortaleza : EdUECE, 2019.

Livro eletrônico.

ISBN: 978-85-7826-737-7 (E-book)

1. Educação - Saúde mental. 2. Universidades e faculdades.
3. Educação - Docência. I. Catrib, Ana Maria Fontenelle. II. Caldas, José Manuel Peixoto. III. Título.

CDD: 378.155

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou [...]

Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;

Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;

[...] tempo de estar calado, e tempo de falar; Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.

Que proveito tem o trabalhador naquilo em que trabalha?

Tenho visto o trabalho que Deus deu aos filhos dos homens, para com ele os exercitar. Tudo fez formoso em seu tempo; também pôs a eternidade no coração do homem [...] não há coisa melhor para eles do que alegrar-se e fazer bem na sua vida;

E também que todo o homem coma e beba, e goze do bem de todo o seu trabalho; isto é um dom de Deus.”

(Bíblia Sagrada/Livro do Eclesiastes-Cap.3,
versículos1-13)

PREFÁCIO

OS PARADOXOS DO CONHECIMENTO – O *PRODUTIVISMO* NO CENÁRIO DAS PÓS-GRADUAÇÕES.

O contexto das pós-graduações brasileiras vem apontando, há algum tempo, um paradoxo que se impõe à própria construção do conhecimento. A exigência de uma produtividade científica exaustiva que contraria o processo de flexibilidade necessário para pensar os fenômenos sociais na sua concretude e densidade. Em outros tempos, a crítica sobre as academias referia-se às eleições de autores e temas, que funcionavam como “armadilhas” ideológicas. O sociólogo Pierre Bourdieu problematiza “a engrenagem do processo de consagração que conduzia os eleitos a eleger a Escola que os elegeu, a reconhecer os critérios de eleição que fizeram deles uma elite e a orientar-se, quanto mais consagrados eram, para a disciplina rainha”. (BOURDIEU, 2004, p.16). Bourdieu refere-se aqui a autores e temas que tomavam vultos nas universidades europeias, nos idos de 1960 e 1970. No entanto, mesmo nesse contexto eletivo ou elitista havia um debate de ideias, que mesmo “acorrentado” a mestres e escolas, produzia-se um

campo fértil de discussões e promovia-se o incentivo ao desenvolvimento de uma intelectualidade dialética.

Na nossa época, o problema dos cursos de pós-graduação *stritu sensu* é muito mais de volume do que de densidade. É sobre essa questão que se desenvolvem as inquietações da pesquisadora Patrícia Passos, denunciadas inicialmente no próprio título do trabalho: “Ser (in)feliz na universidade: *produtivismo*, sofrimento e prazer na pós graduação”.

Na feitura do trabalho, a autora disserta sobre as definições e redefinições que se deparou nas trajetórias das suas intenções textuais, ressalta também as experiências vivenciadas no contexto acadêmico em que somos convocados a exercer papéis de professor, pesquisador e gestor, nos fazendo gladiar com um tempo que se torna cada vez mais exíguo para as nossas incursões teóricas.

O livro de Patrícia denuncia esse *mal estar* muito presente na *práxis* de estudiosos que contrariam a lógica da superficialidade das produções científicas. As experiências vividas no âmbito das relações cotidianas nas universidades em Fortaleza, mais especificamente na Pós-Graduação em Saúde Coletiva, e também na Universidade do Porto, em Portugal, possibilitaram à pesquisadora eleger essa temática que problematiza o *métier* acadêmico, nem sempre explorado nos trabalhos de pesquisa. Como diz Bourdieu “compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos”. (BOURDIEU,

2004, p. 15). Consideramos que a autora seguiu este propósito, expresso nas questões que nortearam sua pesquisa: a preocupação em saber, por meio do depoimento dos professores das Universidades – de Fortaleza e do Porto - , suas percepções sobre as novas dinâmicas na educação superior, no contexto das pós-graduações; as formas de resistência e as estratégias de defesa desse grupo que vivencia um contexto, que ao mesmo tempo que promove o conhecimento, a liberdade de pensamento e de ação (liberdade de Cátedra), exige uma jornada produtiva em que estão postas as cobranças de um mundo acadêmico pragmático e competitivo. Como superar esse paradoxo ou o que dizer dele?

Para responder a esses desafios a autora definiu um itinerário na busca dos depoimentos dos professores envolvidos nessa engrenagem. O propósito era compreender a dinâmica do trabalho docente e suas percepções sobre o produtivismo acadêmico; identificar situações no campo do trabalho docente em que estejam presentes, simultaneamente, as sensações de prazer e sofrimento; identificar sinais de sofrimento psíquico e verificar as estratégias de enfrentamento recorrentes; registrar as formas de ressignificação do sofrimento psíquico no contexto da pós-graduação; propor ações de promoção de saúde e melhoria de qualidade de vida no campo da pós-graduação.

A pesquisa desenvolvida pela autora, além das incursões teórico-metodológicas e históricas sobre as categorias de conhecimento científico, produtivismo

acadêmico, trabalho, condições de trabalho e sofrimento psíquico, preocupou-se também em dissertar sobre a saúde do trabalhador numa perspectiva sociocultural e política no contexto da América Latina. Todo esse empenho possibilitou uma maior fundamentação para discutir a dinâmica universitária como campus promotor de saúde e realizações profissionais frente às exigências de uma sociedade em que predomina o império do capital, da concorrência e do mercado.

Utilizando-se das técnicas de entrevista e análise de discurso, a autora mergulhou no universo dos professores de pós-graduação que enfrentam no seu “olimpico” as agruras e prazeres de registrarem o seu ofício. Nos tantos depoimentos, vislumbram-se as contradições que se impõem no universo do produtivismo acadêmico. No que tange às exigências de publicação é consenso entre a categoria a importância de pesquisar e apresentar os resultados por meio de publicações. Entretanto, o que a autora verificou no depoimento dos professores foi uma associação destas práticas ao modelo “fordista/taylorista/toytista”, fomentando o que é caracterizado como mercado de publicações. O depoimento a seguir registra esse paradoxo entre conhecimento e produção. “Essa coisa que eles estão exigindo hoje da produtividade é uma carga inaceitável. Eu vejo colegas meus com dez, quinze artigos por ano. (...) Você faz algumas coisas bacanas no ano; você não faz quinze coisas bacanas num ano (...) a quantidade está dirigindo a vida do professor, não interessa a qualidade”. (professora brasileira)

Devido ao sistema de avaliação CAPES, que é considerado burocrático e preocupado com a quantidade, muitos outros problemas foram identificados pela autora, dentre eles: desvalorização de publicações de livros em detrimento de periódicos com alto Fator de Impacto; descarte de pesquisadores com o nível de PQ1, quando passam pelo processo de (re)avaliação; prática de *Salami Science* em que os textos são tecidos sem as mãos de todos os artesãos. São as parcerias sem a devida participação de todos os autores. Ou como diz um dos professores brasileiros entrevistados: “virou muito mais um jogo de articulações, de busca de negociações, de busca por prestígio, ascensão, resultados, inclusive econômicos, bolsa de produtividade, ser o conhecido naquela área”; preocupação com publicações sobre temas que correspondem aos interesses do circuito ou dos grupos hegemônicos; escolhas de candidatos nas seleções de mestrado e doutorado que possam ser incluídos nas pesquisas e publicações dos professores, tirando a autonomia de escolha do futuro pesquisador, dentre outros.

Outras questões expostas referem-se à dificuldade de publicação, o preço que as revistas cobram para publicar, a quantidade de trabalhos que não encontra espaços de publicações no mercado. Nesse contexto, a autora registra uma fala bem significativa de um dos professores entrevistados que traz uma questão bem maior: “o que eles estão publicando? Quem está lendo?”

Que repercussão está tendo?” Mesmo diante de toda esta dinâmica, encontram-se formas de resistências: uma *resistência política consciente* que remete a discussões sobre todo o processo: o que se faz, como se faz e para quem é feito; uma *resistência no estilo “jeitinho brasileiro”*, que se associa à lógica da articulação, parcerias que não se sustentam e uma *resistência que opta pela indiferença* em que o autor não se deixa “engolir” pela lógica produtivista, como está posto neste depoimento: “quando eu termino um trabalho, se eu achar que o trabalho valeu a pena, que merece uma publicação, eu decido a publicação que ele merece, e não tô olhando pros qualis não. (...) Sou cobrado sim, mas eu tenho conseguido me manter dentro daquele mínimo. Tem ano que eu ultrapasso um pouco; mas eu não dou bola. E isso aí não me incomoda”.

As questões suscitadas no livro remetem a uma série de problemas, mas também encontram alguns fios ou canais possíveis de aliviar ou repensar esse campo tão fértil de conhecimento que são os cursos de pós-graduações. As situações verificadas de prazeres e sofrimentos, as doenças relacionadas ao trabalho, dentre elas o estresse, o reconhecimento tão desejado e a busca de estratégias de enfrentamento geraram o que Foucault chama de “positividade”. Esse movimento dialético de construção e desconstrução, muitas vezes desanima, mas também desperta inquietações e provoca a inteligência humana na busca de novas saídas. A

autora aponta as estratégias de proteção e de adaptação como formas dos professores inqueridos enfrentarem esse campo. Também identifica o reconhecimento, as trocas de afetos com os alunos, o diálogo frutífero com os pares, mesmo diante dos infortúnios trazidos pelo tempo ou pela falta dele, como algo que acalenta a alma e traz boas energias para esses professores continuarem suas jornadas.

O trabalho de fôlego de Patrícia traz um universo extremamente complexo, problemático e inquietante, mas ao mesmo tempo rico e prazeroso, por registrar de forma competente e sensível o turbilhão de sentimentos, desafios e realizações vivenciados pelos professores de pós-graduação. As situações apresentadas pela pesquisadora são carregadas de sentido pois provocam uma necessária discussão no campo da pós-graduação. Defendendo o cultivo de um pensamento crítico, contextualizado e preocupado com o bem estar psicossocial dos sujeitos na sua singularidade e no processo de sociabilidade, este volume representa um convite à reflexão e ao diálogo sobre o campo da ciência, suas exigências e as nossas responsabilidades diante do conhecimento.

Dra. Preciliana Barreto de Moraes, Socióloga e Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará; é Tutora do Grupo PET-Sociologia/UECE; Autora do livro *Discursos e Interditos - a medicina frente a pacientes terminais de câncer*. Email: precilianamorais@gmail.com

Sumário

1. O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE... 14	
1.1 Intensificação, Precarização e Flexibilização do Trabalho..... 18	
1.2 Produtivismo Acadêmico..... 32	
1.3. A Saúde do Trabalhador no Contexto da Saúde Coletiva/Saúde Pública..... 54	
4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....66	
4.1 Psicodinâmica do Trabalho..... 70	
4.2 Análise de Discurso..... 77	
4.2.1.Etapas da Análise de Discurso..... 84	
4.3. Cenário e Participantes do Estudo..... 96	
5. O CASO BRASIL.....99	
5.1 Trabalho Docente..... 100	
5.2 Produtivismo acadêmico..... 133	
5.3 Vivências de prazer/sofrimento/adoecimento..... 160	
5.4 Tempo e docência..... 194	
6. O CASO PORTUGAL..... 204	
6.1 Trabalho docente..... 209	
6.2 Produtivismo acadêmico..... 239	
6.3 Vivências de prazer/sofrimento/adoecimento..... 260	
6.4 Tempo e Docência..... 288	
7. (IN)CONCLUSÕES..... 294	
7.2 Fotograma Social da Pesquisa..... 295	
7.2 Análise da Implicação: um Exercício de Reflexividade..... 301	
7.3 Confluências entre Brasil e Portugal..... 315	
REFERÊNCIAS..... 336	
SOBRE OS AUTORES..... 357	

1. O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

O mundo do trabalho tem sofrido modificações ao longo da história. Na antiguidade, o trabalho era associado às atividades manuais, braçais e destinado aos escravos que o exerciam sob coação. Ao cidadão da Grécia antiga cabia uma atividade mais nobre: a política. Com o advento do capitalismo surge o trabalho na forma de emprego assalariado: separa-se ambiente doméstico e ambiente de trabalho. Surge a produção em alta escala e, com isso, a necessidade de padronização de procedimentos, bem como a figura do gestor como o grande responsável pelo controle e por uma rígida disciplina.

Desde a antiguidade, o trabalho passa a ser uma categoria central que todos devem tomar como prioridade, pois gera benefícios para muitos e sucesso individual. O trabalho organizado desta forma exige requisitos mínimos de qualificação e passa a ser exercido de forma planejada e fortemente controlada (ANTUNES, 2001-2002; DEJOURS, 2004; ZANELLI, 2004).

Navarro e Padilha (2007) comentam que Marx, em sua crítica ao modo capitalista de produção, apresenta o trabalho como uma mercadoria e, como tal, alienante, explorador, monótono, humilhante e embrutecedor. Marx defende que o trabalho deveria ser

humanizador, não alienado, digno, racional e justo, ou seja, uma atividade que garantisse satisfatoriamente a satisfação das necessidades humanas. Desse modo, o trabalho seria a força estruturante da sociedade e da constituição de sujeitos autônomos.

Nesta perspectiva, trabalhar ultrapassa o ato de vender a força de trabalho em troca da remuneração. A categoria trabalho possui funções sociais e psíquicas de extrema importância para a constituição do sujeito (DEJOURS, 2004).

O trabalho passa então a ser compreendido como uma categoria central para constituição do sujeito. Fator de equilíbrio, quando oportuniza expressão de desejo, configurando-se como lugar de sublimação ou lugar de intenso sofrimento psíquico quando inviabiliza o livre escoamento da energia psíquica (BORSOI, 2007; DEJOURS, 2015; KARAN, 2011; MENDES, 2007).

Para Dejours (2004), o trabalho está para além da atividade, isto é, da tarefa prescrita, planejada, organizada. Seu foco é o *trabalhar* em si, o *savoir-faire*, a ação, que envolve enfrentar o imprevisível, é “[...] preencher a lacuna entre o prescrito e o real” (MENDES; DUARTE, 2013, p. 15). Sendo assim, o *trabalhar* é carregado de afetos e saberes e estimula o engajamento do sujeito no uso de todo o seu potencial criador e transformador, a fim de que o trabalho possa ser fonte de saúde, prazer e qualidade de vida (MENDES; ARAÚJO, 2012; MENDES, 2007).

Dejours (2007, p. 97), em seu ensaio sobre a Banalização da Injustiça Social, reafirma que o trabalho é uma categoria paradoxal e ambivalente, visto que ao mesmo tempo que pode gerar infelicidade, doença mental e alienação pode também proporcionar auto realização, sublimação e saúde. Ele entende “[...] o trabalho como mediador insubstituível da reapropriação e da emancipação que possibilita aprendizagem, experimentação, exercício de solidariedade e da democracia. Mas também pode ser palco da violência, injustiça, medo, culpa, do mal”.

1.1 INTENSIFICAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

Na virada do século XX para o XXI, o mundo presencia, de forma cada vez mais acentuada e em tempo real, a lógica destrutiva do capital. A busca por maior produtividade vai dilacerando o meio ambiente, intensificando e precarizando o trabalho, pois a diminuição do emprego só aumenta a violência e a barbárie, retomando, ao mesmo tempo, o crescimento. Nesse sentido, produzir mais e estimular o aumento do consumo de bens cada vez mais descartáveis significa dilacerar cada vez mais o meio ambiente (ANTUNES, 2011).

No item anterior ficou evidenciada a centralidade da categoria trabalho para a construção da subjetividade. No início desse século XXI, o professor Ricardo

Antunes (UNICAMP) já começava a rebater as teses de que o novo século iria culminar com o fim da centralidade da categoria trabalho. Ele aponta, em seus estudos e pesquisas, que o trabalho continua, sim, como uma referência central para a estruturação da humanidade, no entanto, comenta as novas configurações que vão sendo tecidas a partir da crise que o capital começou a sofrer na década de 70 do século passado. Outros autores corroboram com ele ao afirmarem a centralidade do trabalho como categoria constitutiva do humano e da sociedade (BORSOI, 2007; DEJOURS, 2015; KARAN, 2011; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; MENDES, 2007).

Esta nova configuração do trabalho, segundo Antunes (2002a, 2002b, 2003a, 2003b), é marcada pela lógica da intensificação do trabalho, da precarização, da flexibilização e do produtivismo, categorias que mantêm uma relação de interdependência e que passaremos a pensar.

A crise a que se refere Antunes (2003a) acontece no momento histórico em que o mundo se depara com mudanças bem significativas como o desmoronamento do Leste Europeu (o ideário neoliberal tomou conta dos países centrais e foi adentrando nos países periféricos com sua agenda de privatização), reestruturação produtiva em escala global e desresponsabilização do Estado de suas políticas sociais. Outro fator marcante foi a ingerência, cada vez maior do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas políticas fiscais e monetárias a partir da década de 90 do século passado.

Estamos nos referindo a uma crise que é marcada pela substituição do padrão produtivo reinante no século XX – o modelo taylorista-fordista - pelo modelo japonês ou toyotista. O modelo taylorista-fordista é caracterizado pela produção em massa, verticalizada, marcada pela clivagem entre execução e planejamento e sob forte controle gerencial. Neste modelo, o proletariado “é manual, estável e especializado” (ANTUNES, 2003a, p. 230). Já no modelo japonês, a produção é vinculada à demanda, ou seja, é variada. Além disso, o trabalho operário é valorizado, bem como o trabalho em equipe e a multifuncionalidade. Há também uma certa horizontalização do processo produtivo. Este modelo exporta para o mundo todo novas formas de gestão, como a Qualidade Total e a empresa enxuta (*Lean Production*).

A mundialização da economia com suas empresas transnacionais, os intensos avanços tecnológicos das décadas finais do século XX e o ideário neoliberal acentuaram o “caráter multifacetado do trabalho” (ANTUNES, 2002b). Este autor refere-se a *classe-que-vive-do-trabalho*, aqui cabem todos os trabalhadores que não detêm os meios de produção e que dependem de vender sua força de trabalho em troca de um salário. Estão excluídos dessa categoria os donos dos meios de produção das empresas, os gestores do capital e aqueles que vivem de especulação financeira (ANTUNES, 2003a).

Tais modificações no cenário mundial nos colocam frente a frente com uma “noção ampliada de trabalho” (ANTUNES, 2003a, p. 92). Quem é na contemporaneidade a classe trabalhadora? Referimo-nos a uma caracterização heterogênia, complexa e fragmentada que vai muito além do operário industrial e rural clássicos: trabalhadores terceirizados, trabalhadores do trabalho informal, trabalhadores domésticos, trabalhadores *part time*, trabalhadores sub-empregados, trabalhadores de *call center*, trabalhadores de *fastfood*, menor aprendiz, trabalhadores jovens dos hipermercados, assalariados de serviços e trabalhadores desempregados. Em relação à precarização do trabalho, Antunes (2008) ainda se refere ao trabalho dos imigrantes e, nos países periféricos (China, Índia, Brasil), ao trabalho de crianças.

Estamos diante de uma nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2008, 2012, 2014). Um trabalho que mescla várias dimensões: trabalho vivo (feito pelo homem) X trabalho morto (realizado pela máquina); trabalho material (produz bens concretos) X trabalho imaterial (intelectual; abstrato); trabalho estável (presença de direitos trabalhistas de uma carreira) X trabalho precarizado (sem vínculo, sem direitos, sem carteira assinada); trabalho dos incluídos (assalariados *que-vivem-do-trabalho*); trabalho dos excluídos (jovens, velhos, pequena burguesia; gestores do capital); trabalho *full time* X trabalho *part time*; trabalho produtivo (cria mais valia) X trabalho improdutivo (não cria mais valia); tempo de trabalho X tempo de não-trabalho.

A marca por excelência dessa nova morfologia é a flexibilização, intensificação, precarização e “super exploração da força de trabalho, caracterizada por baixos salários, ritmos de produção intensificados, jornadas de trabalho prolongadas [...]” (ANTUNES, 2014, p. 40).

Outro fato marcante é a expansão do “terceiro setor” como uma alternativa para absorver os trabalhadores expulsos do trabalho formal com a falta de empregos. Com o avanço das novas tecnologias se expande também o trabalho em domicílio

Portanto, a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. Tornou-se mais qualificada em vários setores...onde houve relativa intelectualização do trabalho, mas desqualificou-se e precarizou-se em diferentes ramos [...] (ANTUNES, 2001-2002, p. 239).

A **flexibilização** se dá na perspectiva da legislação trabalhista (regulamentação do trabalho terceirizado, enxugamento dos direitos trabalhistas conquistados pelos trabalhadores); das tarefas (com a informatização houve um enxugamento no quadro de apoio, o que agregou novas funções ao dia a dia do trabalhador-professor - preencher formulários de notas e frequência, fazer relatórios, dar parecer em projetos, para revistas (MANCEBO, 2007) e dos contratos, para não falar de casos em que o professor precisa captar os recursos

necessários para realização de suas pesquisas e para a composição de seu salário.

Antunes e Praun (2015) evidenciam como as práticas flexíveis incidem sobre a intensificação e precarização do trabalho, pois o salário variável vinculado à metas é outra prática flexível que estimula a intensificação do trabalho, tendo em vista que o trabalhador vai trabalhar à exaustão para conseguir melhorar seu salário. O trabalho flexível permitiu entrar em cena o trabalho informal, o trabalho terceirizado. No caso do docente, a invasão do tempo privado é muitas vezes anunciado como “flexibilidade e autonomia docente”, como se o docente pudesse escolher trabalhar ou não em casa.

A precarização do trabalho é resultante da erosão da legislação trabalhista. Aqui flexibilização gera mais exploração e um tipo mais cruel ainda de auto exploração. São sinais claros de precarização do trabalho em geral a recontração de funcionários com salários mais baixos, contratação de funcionários terceirizados, prestação de serviço como autônomo, ameaça de demissão sempre presente, crescente concorrência entre os trabalhados, insegurança quanto à permanência no emprego e ampliação da jornada de trabalho (SANTOS, 2012). A precariedade das relações de trabalho faz sentir: “perda contínua dos direitos de proteção ao trabalhador”; formas de contratação instáveis; e fracos vínculos estabelecidos (BARROS; BARROS, 2007).

A partir da década de 90, o ideal neoliberal que assola o mundo ocidental se fez sentir no Brasil através do aumento das privatizações, reestruturação industrial, aumento das terceirizações, super exploração, desemprego, aumento do trabalho informal e a fragilização do poder sindical. Entra em cena, na universidade, o discurso das competências, a partir dessa lógica os currículos são reestruturados. Nesse contexto as palavras de ordem são: individualismo, competitividade, empregabilidade e competência. Entra na distribuição de recursos e na progressão docente a lógica do mérito. Se perde de vista o coletivo de trabalho e toda a mobilização coletiva se desestrutura. Não há tempo para reuniões prolongadas pois os professores têm uma carga excessiva de trabalho (SANTOS, 2012).

No caso específico do docente, a precarização é sentida nos contratos temporários, nos professores substitutos das públicas (um professor que não é efetivo, não pertence ao quadro permanente da universidade), no professor horista das privadas, o qual não tem hora remunerada para preparar aula, avaliações e projetos, fazendo-os, em casa, nos finais de semana, comprometendo o lazer e o tempo com a família. Há ainda desvalorização da imagem do professor, baixos salários, intensidade de exposição de agentes de risco à saúde, carência de recursos humanos e materiais, aumento do ritmo e intensidade do trabalho (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

Os sinais de precarização nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas são: demissão de professores doutores, fato denunciado por Renato Mezan na folha de São Paulo como o “escândalo dos doutores”: “é um dos escândalos mais grotescos que encontramos nesse amontoado de aberrações em que se converteu o ensino superior pago nesse país” (MEZAN, 2005, p. 1); contratação de especialistas e graduados com salário menor; rotatividade de docentes contratados temporariamente; “menos professores, mais alunos”; rebaixamento das remunerações, o que faz o professor dar aulas em diferentes instituições e, às vezes, em áreas que não tem tanto aprofundamento; e, por fim, desempenho acadêmico baseado na lógica produtivista. Está bem presente o medo do desemprego, de não ter carga horária no semestre seguinte, ausência de garantia de direitos sociais; impossibilidade de construção de uma carreira, desvalorização social; submissão ao poder do aluno-cliente; e vendas de serviços acadêmicos. Em algumas IES o material a ser trabalhado em sala de aula já vem pronto em apostilas. Neste caso, como fica a autonomia do professor? (SANTOS, 2012).

A autonomia do professor, marca registrada da universidade, vem sofrendo golpes fortíssimos com a nova morfologia do trabalho. Ele continua com a possibilidade de escolher sua metodologia, desde que sejam metodologias ativas que desenvolvam competências no aluno. Segundo Santos (2012, p. 240), o docente teria a

possibilidade também de selecionar conteúdos, escolher atividades pedagógicas “e principalmente, de dificultar as ações do Estado na tentativa de controlar o seu trabalho”.

Santos (2012) e Bosi. A (2007) mostram também os sinais de precarização nas IES públicas, dentre eles: sucateamento, visto que não há investimento nas instalações; diminuição dos concursos para contratação de professores efetivos; aumento da contratação de professores substitutos mesmo diante de morte, aposentadoria, desligamento voluntário e afastamento para formação ou licença médica de professores efetivos; procura por complementação salarial (consultórios, “bicos” nas IES privadas); busca do docente, fora da universidade, de financiamento para realizar suas pesquisas; fornecimento de consultorias (vendas de serviços acadêmicos); dar aulas em especializações que são oferecidas pela IES pública, mas que são pagas e desempenho acadêmico baseado na lógica produtivista.

No aumento do trabalho docente em extensão e intensidade, o professor agrega, às suas já infinitas funções, a captação de recursos para continuar suas pesquisas, para contratar professores-colaboradores e/ou para complementar salários já bem defasados. Mancebo (2007, p. 77) também aponta as consequências diretas desta nova morfologia do trabalho: “[...]intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo”.

A marca da precarização, paradoxalmente, convive com o avanço tecnológico, pois o trabalhador não ganhou tempo livre e lazer, pelo contrário, o trabalhador está cada vez mais

[...] desprovida de direitos, fora da rede de proteção social e sem carteira de trabalho. Desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos, esse é o desenho mais frequente da classe trabalhadora (ANTUNES, 2008, p. 24-25).

Bianchetti e Valle (2014) reafirmam que as novas tecnologias ajudaram a encurtar distâncias, possibilitaram as orientações à distância, a participação de bancas por *skype*, o acesso rápido e facilitado a vários e significativas bases de dados, o acesso a *softwares* para tratamento de dados etc. Em contrapartida, reconfigurou a relação do professor com o espaço-tempo, já que ele passou a ser solicitado “em todo tempo e em todo lugar”, com todas as consequências envolvidas.

Em relação à intensificação do trabalho, Antunes e Praun (2015) afirmam que o aumento da jornada, diante do desemprego em massa, acaba forçando uma pessoa a fazer o trabalho dela e de outro funcionário que foi desligado, aposentou-se ou morreu, pois não há, muitas vezes, reposição. No caso do trabalho docente, podemos dizer que “um computador conectado à internet e um telefone são suficientes para que man-

tenham seu elo com a instituição, onde quer que estejam.” (BORSOI, 2012, p. 87). Portanto, a informática e a internet derrubam as barreiras entre mundo pessoal e mundo profissional (MANCEBO, 2007).

Essa intensificação do trabalho tem duas vertentes: a aceleração da produção docente e o prolongamento do tempo dedicado ao trabalho. As leituras são apressadas, uma vez que o número de artigos a serem lidos é imenso, tendo em vista o fato de que é produzido muito material a cada dia. Além disso, as pesquisas devem ser realizadas em tempo reduzido. Para se pesquisar “mais” formar mais alunos em menos tempo, surgem horários atípicos (aulas de 11h30min às 13h, por exemplo, comprometendo a alimentação do professor). Trata-se de uma verdadeira corrida com os prazos dos projetos, dos editais, dos lançamentos de notas e frequências.

Bosi. A (2007) lembra que Marilena Chauí mencionou, no final da década de 90, o aumento “insano” de horas-aula nas universidades públicas em decorrência da expansão das IES (públicas e privadas) e da não contratação de professores. O que dizer agora mais de quinze anos depois? Há uma intensificação do trabalho docente sem precedentes: preparação de aulas, ministração das aulas, realização de projetos de pesquisa, projetos para captação de recursos, aulas na graduação e pós-graduação, burocracia (preenchimento de notas, frequências, formulários de avaliação, relatórios

intermináveis etc.), parecer de revistas, leitura e correção de monografias, dissertações e teses, participação e preparação de material para apresentar em eventos científicos, participação em bancas de monografias, mestrados e doutorados. Neste contexto, onde está o tempo para pensar, para criar?

Um trabalho intenso que extrapola a sala de aula e invade a vida privada do professor com atividades que são feitas em casa, à noite, nos finais de semana **Não há separação entre espaço de trabalho e casa. Alguns professores, tanto em Portugal quanto no Brasil relataram que montaram uma sala de estudo/trabalho em casa, pois na universidade ou têm que compartilhar a sala com vários professores ou as interrupções constantes não criam o ambiente propício para “produzir artigos”, ou seja, não dá pra trabalhar lá.** Borsoi (2012, p. 99), apesar de falar que há uma “invasão sem limites da esfera privada pela esfera laboral”, aposta que em algumas áreas, cujo trabalho se faz no laboratório, ainda é possível esta divisão tempo/espaço de trabalho e tempo/espaço privado. Será? E os *papers* para ler? E os projetos e revistas para dar parecer?

Torna-se relevante notar o fato de este movimento ser o “culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva.” (ANTUNES, 2003b, p. 86). Forma de

captura da subjetividade com a falácia da participação e do envolvimento dos “colaboradores” (ANTUNES; ALVES, 2004; MANCEBO, 2007).

O toyotismo inaugura o modelo de empresa que flexibiliza salários, tempo de trabalho e espaço de trabalho. Uma grande empresa é substituída por pequenas empresas ligadas em rede, as quais se responsabilizam por parte do processo produtivo. É a empresa mínima, com poucos operários e com pouco estoque (*just in time*). O toyotismo, nesta perspectiva, amplia as formas subjetivas de exploração (NAVARRO; PADILHA, 2007).

A consequência direta no trabalho é que ele se subordina cada vez mais ao capital a partir de um discurso que preconiza maior envolvimento e participação dos funcionários, mas com uma diminuição cada vez maior do proletariado fabril tal qual existia no século XX. Surge então um novo proletariado que vivencia um trabalho cada vez mais intenso (intensificação nos ritmos e processos) e precarizado. As relações de trabalho ficam cada vez mais desregulamentadas e vão sumindo do cenário os trabalhadores estáveis, com o desmonte do Estado de Bem estar Social, os países centrais vão vivenciando um desemprego estrutural (ANTUNES; ALVES, 2004).

Como citado acima, tais mudanças impactaram o mundo do trabalho, ocasionando acirramento da concorrência; automação da produção; revolução

nos meios de comunicação e internet; novas formas de gestão (Qualidade Total, Gestão Participativa, Toyotismo); e flexibilização da produção. As organizações, na contemporaneidade, estruturam-se para eliminar, dentro do possível, as atividades repetitivas, dando ênfase à polivalência dos trabalhadores, que se atualizam com base nas novas tecnologias e se focam nas relações de mercado e na concorrência. Nas organizações do século XXI, os valores propagados são: autonomia, independência, iniciativa, reconhecimento, saúde, comprometimento e participação crítica.

O interessante é que, apesar de tais valores estarem sendo propagados, os mecanismos de controle, exploração e alienação estão cada vez mais sofisticados e mais eficazes, pois o trabalhador introjeta tais mecanismos através do autocontrole. Trata-se da “convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho” (MANCEBO, 2007, p. 76), tornando o controle mais sutil e eficaz.

Entra em cena, no discurso do capital, os seguintes elementos: necessidade de qualificação permanente em busca de competências duráveis “para adquirir ‘empregabilidade’, palavra-fetichismo que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação.” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 347); empreendedorismo; cooperativismo; trabalho voluntário; gestão do conhecimento; qualificação permanente; sistema de metas; avaliação de desempenho; e participação

nos resultados. Tudo isso redundando em super exploração do trabalhador e mascara a auto exploração, intensificação e precarização do trabalho (ANTUNES, 2010).

Daqueles que são considerados “aptos ao combate...exige-se desempenhos superiores em termos de produtividade, de disponibilidade, de disciplina e de abnegação.” (DEJOURS, 2007, p. 13). O trabalhador é desafiado a se superar a cada instante, a ser criativo, a se reinventar para dar conta da concorrência. O espírito competitivo se constitui como a habilidade por excelência a ser desenvolvida neste cenário.

Esta nova morfologia do trabalho é marcada por paradoxos: os trabalhos que exigem maior qualificação estão com cada vez menos trabalhadores, enquanto os trabalhos mais precarizados estão com um acentuado aumento de trabalhadores. Outro paradoxo encontrado diz respeito ao fato de vivermos acentuadamente, nos países do norte, na categorização de Santos (2011), o desemprego estrutural, que implica na falta de trabalho para alguns, enquanto que para outros há excesso de trabalho precarizado, baixos salários, problemas de saúde física e mental relacionados ao trabalho.

O trabalho, enquanto categoria, é fonte de humanização e estruturação da sociedade, daí seu valor de centralidade no mundo social, no entanto sob a lógica destrutiva e perversa do capital, o trabalho aliena, brutaliza e degrada o homem. A história do capital e de como ele se apropriou da inovação tecnológica em

benefício próprio é a própria história do sofrimento e do adoecimento do trabalhador em qualquer modelo proposto: taylorista, fordista ou toyotista (formas diferentes de controlar, intensificar e degradar o trabalho em favor do capital) (NAVARRO; PADILHA, 2007).

Antunes e Praun (2015, p. 414) corroboram com Dejours e Bègue (2010) quando afirmam que essa nova morfologia do trabalho estimula cada vez mais o individualismo, provocando “a ruptura do tecido de solidariedade antes presente entre os trabalhadores”. Diante das formas deterioradas do trabalho, sofrimento, adoecimento e, agora, o suicídio é a expressão radicalizada da deterioração das condições de trabalho sob a vigência da gestão flexível; gestão por metas e avaliação sistemática do desempenho também deteriora os laços sociais gerando competitividade entre os pares. A busca desenfreada por metas tem naturalizado o assédio como estratégia de gestão.

Outro fator a considerar é que a terceirização é uma porta aberta para acidentes e morte no trabalho em decorrência de jornadas mais longas; ritmos mais intensos; maior rotatividade; salários reduzidos; condições de trabalho mais inseguras; insalubridade; e falta de treinamento. “A terceirização tornou-se um dos elementos centrais do atual processo de precarização do trabalho no Brasil [...] ao mesmo tempo que flexibiliza os contratos, eximindo-se da proteção trabalhista.” (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 423).

Como fazer para resgatar urgentemente os laços de solidariedade e o sentido de pertencimento de um coletivo de trabalho docente diante da mais fatal das exigências atuais, as quais não deixam tempo, nem espaço para um exercício fecundo de reflexão crítica e inovação?

[...]aumento da produtividade costumam corresponder resultados menos expressivos no que tange ao desenvolvimento do pensamento, e da ação inovadores [...] com horizontes reduzidos torna-se difícil ensaiar um voo intelectual de maior amplitude e acaba-se sucumbindo, pragmaticamente, ao produtivismo. (MANCEBO, 2007, p. 78).

1.2 PRODUTIVISMO ACADÊMICO

Como já foi mencionado, a economia mundial se transformou trazendo consequências devastadoras para a universidade - espaço originalmente construído para ser lugar de descobertas, de inovação, de autonomia intelectual e de produção do conhecimento a partir de uma postura vanguardista – que passou a responder diretamente às necessidades de mercado, seguindo a lógica da esteira de produção.

O contexto no ensino superior se transformou. “As IES centram-se em um paradigma gerencialista,

produtivista e mercantil para garantirem sua sobrevivência”, cuja lógica é cada vez “[...] mais influenciada pela racionalidade instrumental e fundada por ideais mercantis” (FLEURY; MACÊDO, 2013, p. 150).

A migração dos interesses do capital para a área educacional repercute negativamente no desenvolvimento da sociedade enquanto formadora de cidadãos críticos e capazes de idealizar novas formas de viver e conviver.

Como resultado do novo paradigma, observamos, nas universidades, a fragmentação das atividades, o isolamento dos professores, a burocracia e a presença maciça da lógica da produtividade (cobrança de uma vasta produção). Até IES públicas estão neste esquema para fazer frente à diminuição gradativa da ação do Estado para suprir suas dificuldades financeiras. Esta postura produz impactos significativos na sua autonomia e no seu compromisso com o bem-estar coletivo.

Como foi visto, o trabalho docente não está imune aos efeitos nocivos do capital. Está cada vez mais clara sua estruturação nos moldes da produção capitalista, principalmente nas IES privadas, onde constatamos pressões e controle para cumprimento de prazos; salários rebaixados; cobranças; constrangimentos; ausência de reconhecimento; dores; sobrecarga de trabalho; e desânimos. Como diz Leda (2013, p. 125):

[...] há nessas organizações de trabalho uma sucção das energias físicas e psíquicas do trabalhador, e o descarte acontece quando ele não tem mais utilidade para o ritmo célere de produção ou crítica às normas estabelecidas.

Com a transnacionalização e a internacionalização do mercado nacional do ensino superior, o modelo neoliberal de gestão invadiu as IES. Os coordenadores de curso passaram a ser gerentes do processo educacional e os professores, os principais responsáveis pela fidelização dos alunos-clientes e pela diminuição da evasão. (LOPES, 2006).

Estamos diante de uma concepção de ensino como mercadoria e da mão de obra que produz essa mercadoria como fator meramente quantitativo, cujos custos devem ser mantidos no patamar mais baixo possível (MEZAN, 2005, p. 2).

Esta mercantilização crescente da educação (BOSI, 2007; BORSOI, 2012) faz com que as universidades se ocupem com estratégias de marketing para a venda eficaz das “mercadorias-conhecimento” (assessorias, pesquisas e produtos técnicos). Os professores saem do papel de intelectual orgânico (Gramsci) e se transformam, no caso de alguns, em “operários do saber”, como dizia o prof. João Jorge Raupp Gurgel (companheiro de docência), já outros tornam-se em-

presários, misturam atividades empresariais com as aventuras da investigação. De manhã são pesquisadores; de tarde, dirigem uma pequena empresa de tecnologia. Ainda sobre o papel do professor idealizado pelo neoliberalismo é “um híbrido de cientista e corretor de valores”, pois além da docência ele tem que “levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão.” (SEVCENKO, 2000, p. 3).

A construção de conhecimento envolve: estudar; discutir ideias; definir metodologias; desenvolver pesquisas; apresentar trabalhos em eventos; desenvolver a escrita; escrever projetos e artigos científicos; viajar pra congressos; entender a política de editais; e outros apoios financeiros. Sem dúvida é certo que os conhecimentos resultantes da investigação científica devem ser socializados e publicizados, a fim de viabilizar o avanço da ciência e a melhoria da qualidade de vida da população.

[...] publicar nossos textos é coletivizar os resultados de uma pesquisa, difundir ideias, propagar abordagens teóricas e metodológicas originais. É também revelar problemas emergentes, que exigem a ampliação das investigações e dos esforços para sua solução (KASTRUP, 2010, p. 177).

Esta perspectiva de publicização se deteriorou e o docente se adaptou às exigências do capital mun-

dializado, a partir da lógica do “publicar ou perecer”. Essa produção é fortemente marcada pelo tempo, tudo tem que ser feito com muita rapidez. Pesquisas rápidas e artigos produzidos às dezenas a partir de uma única investigação. Como não dá tempo de amadurecer as ideias e nem de aprofundar os estudos, o resultado são artigos superficiais e descartáveis que ninguém vai ler (BARSOTTI, 2011; SANTOS, 2012).

Até a década de 70 do século passado, a ideia da pós-graduação *strictu sensu* era, no caso do mestrado, a de ter um candidato que escrevesse de forma aprofundada sobre o tema que se debruçou a estudar, sistematizando-o. No doutorado, a exigência era de uma tese a partir de um trabalho de pesquisa que contribuísse para a inovação do tema estudado. A lógica mudou e o que vemos é “o aumento do número de artigos baseados em estudos pontuais de interesse local ou de textos pouco originais e de baixa relevância científica [...]” (COIMBRA-JUNIOR, 2009).

O termo produtivismo acadêmico surge a partir de uma reportagem bem polêmica veiculada no jornal Folha de São Paulo. A reportagem saiu no dia 21/02/88 e apresentou uma lista com os professores da USP que não tinham produzido nada nos anos de 85 e 86 - a famosa lista dos improdutivos. A reportagem suscitou uma série de reflexões e de debates feitos por intelectuais de renome nacional. Apesar de ter iniciado um debate em torno da produtividade docente, o que

se verificou, nos anos seguintes, foi que a prática da produção acadêmica foi se tornando hegemônica. Nos dias atuais, tal prática está completamente deteriorada (DOMINGUES, 2013; SCHMIDT, 2011)

Publica-se por publicar, porque é preciso bater uma meta, porque é um imperativo, mesmo que não se tenha nada de relevante a dizer [...] O produtivismo conspira contra a qualidade e a criação [...] Esta ‘rotina isalubre conspira contra o pensamento, a problematização e a inovação’ [...] Trata-se atualmente de um imperativo. É preciso produzir, e produzir num certo ritmo, um determinado número de artigos por ano, em determinados periódicos considerados qualificados, ou em livros com certos atributos, atendendo a certos percentuais, escrever alguns textos em co-autorias com orientandos, etc, etc [...] (KASTRUP, 2010, p. 175 e 177).

Para os fins desse trabalho, o produtivismo vai ser entendido como um meio para se “acelerar, baratear e controlar a produção de conhecimento-mercadoria”, aqui referindo-se a tecnologia desenvolvida nas universidades, as patentes de produtos, as assessorias e os cursos de especialização *lato sensu*. Desse modo, “o *produtivismo* é fantasma-fetice que assombra/seduz, com promessas e ameaças, a Academia” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 780).

Está prática está imbricada na “coisificação” do trabalho acadêmico e de seus atores (SCHIMIDT, 2011), invadindo a academia e nos tornando, parafraseando Bianchetti e Machado (2007), “reféns” do produtivismo. A capacidade de assustar, mas também de seduzir os professores se manifesta nas reações que são bem diferenciadas: alguns professores se posicionam frente ao tema com apatia, outros manifestam diferentes formas de resistência, enquanto outros aderem a prática sem reflexão. Vale à pena ressaltar que, mesmo aqueles que têm um posicionamento crítico em relação ao tema, são capturados pela lógica, tendo em vista a proposta sedutora e possível de se ver reconhecido pelos pares, bem como pelo desejo sincero de contribuir para o avanço técnico-científico do Brasil.

A questão é bastante complexa, pois, para a realização desse trabalho, por exemplo, foram lidos autores renomados nacional e internacionalmente, que são referência em sua área e que estão citados, neste trabalho, por refletirem criticamente sobre o produtivismo. O curioso é que mesmo eles se submetem a essa lógica. Ao fazer o levantamento da bibliografia foram separados vários artigos de um mesmo autor e, no momento da leitura, nos deparamos com a sensação de *déjà vu*. Após um trabalho de pesquisa cuidadoso, ficou constatado que a sensação era um fato, em textos do mesmo autor havia a repetição literal de trechos inteiros. É a técnica do *ctrl c / ctrl v*, o que está hoje reconhecido como autoplágio.

Esta lógica faz um giro inadequado, visto que a publicação deixa de ser o *meio* para divulgação das descobertas científicas para ser um *fim* em si mesmo. Como se uma publicação fosse equivalente a uma descoberta científica. Bianchetti e Machado (2007) relatam o depoimento de uma docente que corrobora com a nossa “sensação”, quando este afirma que, ao ler vários artigos de um mesmo pesquisador, tem a impressão de estar lendo a mesma coisa, as publicações mais recentes não trazem nada de novo.

Um pesquisador doutor da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), em uma conversa informal, relatou que não cabia nesta lógica da universidade, visto que pesquisa o melhoramento genético das seringueiras e seus experimentos duram, no mínimo, dois anos para serem concluídos. Neste período, ele não publica nada, no entanto, quando um experimento termina, consegue revolucionar o plantio das seringueiras com uma única publicação. Este relato nos coloca diante de uma questão muito contundente: estamos publicando para quê?

Godoi e Xavier (2012) respondem esta questão afirmando que os *papers* que respondem à exigência de publicação são superficiais e, como não agregam nada de novo ao conhecimento científico, provavelmente não serão lidos, são, portanto, descartáveis e só servem para a contagem de pontos do pesquisador, da Pós-Graduação e da universidade a que o docente está vinculado. Parece que o foco saiu da publicação enquanto

divulgação de descobertas e inovações, as quais visam o bem social, para se transformar em meios para pontuar nas avaliações e nos *rankings* entre as universidades.

Luz (2005) também reforça a ideia de que a produção está desvirtuada ao fazer uma análise da demanda de resultados em relação à produção docente na atualidade. Ela aponta que a exigência instituída foca na quantidade de artigos produzidos, dissertações e teses orientadas, publicações em revistas reconhecidas por sua pontuação na base *Qualis* em detrimento da qualidade, inovação, criatividade e possibilidade de transformação social decorrente da aplicação dos resultados e do produto das pesquisas desenvolvidas.

Segundo Reinach (2013), a cultura no mundo acadêmico mudou. Antes as palavras de ordem eram: qualidade, criatividade e originalidade. Hoje as práticas discursivas são: o número de vezes que esses trabalhos foram citados e a qualidade das revistas (que se mede pelo fator de impacto). Segundo o mesmo autor, daqui a pouco, o objetivo da ciência vai mudar de conhecer a natureza para publicar e ser citado. Ele continua expondo que:

Se o trabalho é medíocre ou genial, pouco importa. Mas a ciência brasileira vai bem, o número de mestres aumenta, o de trabalhos cresce, assim como as citações. E cada dia ficamos mais longe de ter cientistas que possam ser descritos em uma única frase: ele descobriu[...] (REINACH, 2013, p. 403).

Nesta citação, Reinach (2013) faz alusão a uma época em que o modelo de ser cientista cabia nestas frases pequenas: ele descobriu a estrutura do DNA (Watson e Crick); ele descobriu a estrutura da proteína (Max Perutz); ele descobriu a teoria da relatividade (Einstein); ele descobriu a psicanálise (Freud).

Bosi (2012a, p. 2388) denuncia que a situação fica muito complicada no campo da Saúde Coletiva, na vertente das Ciências Humanas e Sociais. Ela corrobora com os autores anteriormente citados no que diz respeito ao perfil atualmente esperado do pesquisador no Brasil, ou seja, o de ter elevado número de publicações científicas. Sendo assim, não se valorizam pesquisas que possam impactar diretamente nos sistemas de saúde “[...] mas aquilo que se mostra ‘lucrativo’ no mercado globalizado”, independente do benefício que possa agregar à sociedade, isto é, o volume das publicações importa mais do que a qualidade, inventividade e originalidades das descobertas, quanto mais publicação melhor, não importando, portanto, o como ou o para quê.

Bosi (2012a) nos leva a refletir sobre as restrições impostas à pesquisa de abordagem qualitativa em Saúde Coletiva frente ao fenômeno do produtivismo, pois fica mais difícil de ser aceito em periódico internacional tendo em vista a aplicabilidade de certas pesquisas para o contexto brasileiro. Tais pesquisas trabalham com a linguagem, fato que chega a comprometer a tradução para outro contexto linguístico. Além disso, a exigência do número de páginas de algumas publicações exigem

um esforço hercúleo por concisão. Já pesquisas de tradição quantitativa contam com auxílio de programas estatísticos que fazem análise de dados em um tempo mais curto do que as exigências interpretativas e de produção teórica das pesquisas qualitativas. Há também o fato de certos periódicos e editais de pesquisas recusarem pesquisas qualitativas pela dificuldade dos avaliadores em entender tal abordagem. Ademais, periódicos de maior avaliação *Qualis* (A1 e A2) recebem mais artigos quantitativos do que qualitativos. A autora ainda afirma que “... um pesquisador vinculado ao enfoque qualitativo terá de intensificar bem mais seu ritmo de produção se pretender se equiparar a pesquisadores de tradição quantitativa” (BOSI, 2012a, p. 2390).

Infelizmente, nas universidades, já se cristalizou a cultura do produtivismo acadêmico (BOSI, 2007). Diversos autores vêm refletindo sobre as implicações e consequências de se encarar a pesquisa como uma mercadoria. Eles nos alertam para o fato de que a publicação nem sempre é sinônimo de descoberta científica

As publicações têm o sentido original de colocar em circulação novas descobertas, para que sejam levadas em conta por outros pesquisadores (sentido cumulativo da ciência), e para que permitam seu uso em implementações que venham a beneficiar a humanidade (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 9).

Para os autores Trein e Rodrigues (2011, p. 780), as universidades estão produzindo conhecimento de forma similar à produção “diante dos editais (possibilidades de *financiamento*) os *concorrentes* para vencer a *concorrência* têm que mostrar sua *capacidade técnica* e a previsão dos *produtos* a serem apresentados ao final”. Como se “fazer ciência” fosse igual a construir uma estrada, a produzir um sapato.

Tivemos acesso ao editorial de quatro revistas reconhecidas, onde os editores fizeram críticas contundentes à prática do produtivismo. Kastrup (2010) revela que os artigos que são submetidos à revista trazem algumas características em comum: parecem textos inacabados; as conclusões apresentadas parecem pouco amadurecidas e se mostram como se fossem resultados fatiados, os artigos são sem relevância e sem nenhuma inovação. Trabalhos medíocres, repetitivos, sem relevância social e que estão longe de serem o relato de descobertas científicas. Onde está a originalidade e a novidade dos relatos científicos?

[...] os periódicos científicos não são apenas instrumentos para auferir produção de pesquisadores [...] assim o compromisso do periódico é com seus leitores e não com a lógica do produtivismo[...] mais do que qualquer regra, ética e bom senso são o melhor remédio contra o produtivismo (DINIZ, 2013, p. 331).

A exigência desmedida de publicação leva os pesquisadores a conviverem com algumas “anomalias” e caírem na tentação da maquiagem e das “fraudes” (ASSIS, 1992; SGUISSARDI, 2006). Trein e Rodrigues (2011) afirmam que tais “fraudes” não são decorrentes da falta de caráter do pesquisador, mas acontecem por conta da alienação e captura ao processo. A seguir, listamos as artimanhas (“fraudes”) utilizadas pelos pesquisadores para aumentar o número de publicações:

- Autoplágio o que dá a sensação de que se está publicando “mais do mesmo”;
- Aumento de autores por artigo, fato que levanta a discussão sobre a real participação de cada autor para construção daquele artigo;
- Troca de favores entre amigos que possuem duas vertentes: um coloca o nome do outro como coautor do texto ou assume o compromisso de citar o outro em seu artigo a fim de aumentar o fator de impacto da revista;
- Uso de referências sem consultar o texto citado. Neste caso, a desculpa é a falta de tempo para ler todas as referências;
- Fatiamento dos resultados da pesquisa para gerar mais artigos e apresentações em congressos. Esta é a prática da *Salami Science*, que consiste em fatiar uma pesquisa em partes bem finas para transformar cada parte em uma publicação, perdendo-se, assim, a visão do todo da investigação (REINACH, 2013).

Vilaça e Palma (2013, p. 469) fazem uma denúncia ainda mais grave quando afirmam que a prática do produtivismo incentiva o “plágio, autoplágio, redundância, fabricação e falsificação de dados e resultados, coautorias de fachada”.

O produtivismo, segundo Godoi e Xavier (2012, p. 457), transformou a academia em uma perfeita “máquina de loucos”, “sem vítimas ou algozes”. Como não? Os professores se deixam colocar na posição de vítimas quando não resistem e chegam a adoecer e são algozes quando compactuam com esta lógica *descaradamente* e assumem o papel de “empresários do saber”, sem resistência. Estes autores ainda discutem as anomalias abaixo apresentadas resultantes da prática do produtivismo. Nos itens abaixo especificados, quando aparecer o nome de outro autor entre parênteses, indica que todos eles fazem referência ao mesmo tópico:

- A proliferação de *papers* superficiais e que nada agregam ao conhecimento, pois, às vezes, são a multiplicação de artigos a partir de uma única investigação (*Salami Science*) já citada anteriormente;
- Em relação à autoria e coautoria, a perversidade do sistema faz da inclusão do nome do orientador em qualquer trabalho feito pelo aluno uma regra natural que, na concepção do autor, nada mais é do que um “abuso de poder”. Outra anomalia apresentada diz respeito a um

“acordo de comadres” entre os pesquisadores: “eu coloco seu nome nesse artigo, você coloca o meu nome no seu”. Desse modo, o imperativo do produtivismo põe em xeque uma reflexão ética sobre a autoria e coautoria dos artigos (DOMINGUES, 2013; SCHIMIDT, 2011). Temos como exemplo do cúmulo do absurdo a apresentação de uma artigo na área da física com 1.681 autores (LEMONS, 2005; SCHIMIDT, 2011);

- A necessidade de publicar em revistas estrangeiras impõe o inglês como uma segunda língua que o pesquisador deve dominar;
- A bibliografia referenciada nos artigos deve ser dos últimos cinco anos. Neste caso, como ficam os clássicos nas ciências sociais e humanas? (SCHIMIDT, 2011);
- A cisão entre pesquisa /ensino, tendo a supremacia da pesquisa, uma vez que ensinar rouba um tempo precioso, tempo que deveria estar sendo investido na produção de artigos;
- Surge, no cenário das universidades, os professores que são verdadeiros “pontuadores” e não construtores de conhecimento, pois não agregam quase nada à formação do aluno, uma vez que estão tão somente preocupados em ganhar editais e publicar em periódicos A1;
- Surgiu um verdadeiro negócio de produção de eventos científicos; congressos, seminários, publicação de periódicos para escoamento de todo material produzido;

- Apresentação de artigos maquiados: troca-se um capítulo e/ ou o título e apresenta-o novamente para publicação (KUHLMANN JUNIOR, 2014);
- Observa-se uma competitividade exacerbada entre universidades e departamentos, dentro da mesma universidade, pelas verbas para pesquisa; “o que força as equipes a rivalizar entre si, os professores a competir uns com os outros e, naturalmente, os alunos a disputarem as bolsas[...]” (SEVCENKO, 2000, p. 2).

Aqui cabe a citação de Luz (2005, p. 45):

Os pesquisadores atuais acabam tornando-se gladiadores hodiernos, considerada a disputa ‘até a morte’ travada entre eles pelos subsídios anunciados nos editais, sempre insuficientes face à crescente demanda.

Este ponto é crucial para este trabalho, pois o produtivismo acaba por fragilizar e, muitas vezes, destruir os laços coletivos entre os docentes. Patrus, Dantas e Shigaki (2015, p. 14) defendem a tese de que a prática do produtivismo se constitui uma ameaça à solidariedade acadêmica. Para eles, solidariedade acadêmica envolve um: “conjunto de relações cooperativas que visam consolidar uma totalidade, torná-la coesa, sólida”. Ser solidário implica cooperação (trabalhar junto), coesão e totalidade. Portanto, para ser solidá-

rio você precisa cooperar. No entanto, o inverso não é diretamente proporcional visto que é possível haver cooperação, isto é, trabalhar junto, sem essa noção de solidariedade. Falar de solidariedade acadêmica exige, necessariamente, cooperação voluntária entre pesquisadores e universidades. Não é à toa que Santos (2012) afirma que a prática do produtivismo se faz na solidão. Já Bernardo (2014) reafirma que tal prática estimula o individualismo, por mais paradoxal que seja, uma vez que as publicações aparecem com vários nomes envolvidos.

Estes autores afirmam que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq (bolsa de produtividade) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (avaliação) evidenciam um posicionamento político quando fazem determinadas escolhas. O gerencialismo, por exemplo, consiste no estabelecimento de metas, na busca pela eficiência e na avaliação dos resultados. Estas escolhas impactam na categoria a partir do momento que a revisão dos artigos para publicação é feita pelos pares. Patrus, Dantas e Shigaki (2015) afirmam que esta atividade perde em solidariedade quando um pesquisador, simplesmente, desconsidera as orientações dos avaliadores (principalmente quando um artigo é recusado) e manda para outra revista. Perde-se aí a visão do todo e, conseqüentemente, a solidariedade entre pares. Avaliar artigos não se traduz em pontos no Currículo Lattes. Dessa forma, se não houver a postura solidária de retirarmos parte do nosso tempo como pesquisadores para

darmos pareceres que realmente ajudem o avanço da ciência não vamos crescer. “Sem a dimensão da solidariedade, o “publicar ou perecer” pode transformar-se em publicar e perecer. Tal perecimento não seria do indivíduo autor, mas do sistema em si” (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, p. 14).

Vale ressaltar que o sistema de avaliação e fomento tem um discurso de cooperação, estimulando a participação de pesquisadores de áreas distintas, contudo, na hora de pontuar um mesmo trabalho, um pesquisador é pontuado como A1 e o seu companheiro de artigo fica como B3, pois é de uma área distinta da área da revista. O que vemos, de fato, é o estímulo ao individualismo e a competitividade, apesar de haver um discurso de produção em parceria. Essa diferenciação reforça os “guetos e a disciplinarização” e as acirradas disputas por financiamentos (BOSI, 2012a, p. 2388).

É com pesar que constatamos que esta lógica impacta diretamente nos pesquisadores que estão sendo formados. Estes “[...] são quase sempre, mal formados, limitados e superficiais pois foram desprovidos da chance de conhecer o verdadeiro significado de universidade, pesquisa, construção do conhecimento, docência e orientação.” (GODOI; XAVIER, 2012, p. 464). Além de incidir diretamente na saúde do docente, como iremos discutir em item posterior.

Outra consequência do produtivismo que merece destaque é que, nesta corrida por publicação, presenciamos uma oferta de artigos maior do que as

revistas qualificadas podem absorver. A saída para isso tem acarretado um movimento de vários pesquisadores reunidos para publicar livros, em que estes, muitas vezes, são produzidos com recursos próprios, fato que compromete a distribuição da obra, pois tem publicação registrada no Currículo Lattes com circulação restrita a um pequeno grupo de pesquisadores. Como já foi mencionado, o foco saiu da relevância social e acadêmica da produção científica para a quantidade de produção registrada (BORSOI, 2012). “Ao imperativo de publicar bastante, muito, intensamente, some-se aquele de se publicar em determinadas revistas científicas e alcançar visibilidade deduzida do número de citações” (SCHIMIDT, 2011, p. 328).

Outro fato curioso é denunciado por Rego (2014) e Kuhlmann Junior (2014). Os autores em questão afirmam que os artigos recusados por revistas mais renomadas, via de regra, são encaminhados para revistas de *qualis* mais baixo, onde jamais serão lidos. Desse modo, as publicações satisfazem as necessidades de seus autores de ganharem os pontos, todavia, deixam de cumprir o papel da ciência, que é produzir conhecimento que gere mais conhecimento a partir das inquietações, discordâncias e contradições.

A naturalização que isto ganhou nos dias atuais é preocupante, pois os docentes dizem que “publicar” faz parte de sua função, ou seja, “é natural”, são “ossos do ofício”. Há algumas críticas, mas todos acatam, se resignam, como se não tivessem saída. O fato de a

relação entre a exigência de publicação não estar diretamente proporcional a uma preocupação em torno da questão aponta-nos para a gravidade da situação, como revelam os estudos de Bianchetti e Machado (2011) e Borsoi (2012), os quais reforçam que

Os docentes internalizaram as regras da produtividade [...] Embora ainda se sintam pressionados a produzir, agem como se essa forma de coerção fizesse parte da natureza de seu trabalho e da expectativa normativa da instituição universitária, não se tratando, assim, de determinado momento histórico do mundo acadêmico (BORSOI, 2012, p. 90).

Duas metáforas são bem significativas para nos auxiliar na compreensão da relação docente/produtivismo. Vilaça e Palma (2013), concordam com Trein e Rodrigues (2011), quando afirmam que o produtivismo funciona como um *canto de sereia* para o professor, pois ao produzir mais, o docente vê seu Lattes cada vez mais recheado, não enxergando que de fato está sendo atraído para o sofrimento, adoecimento e, em alguns casos, até para a morte.

Referindo-se ao mesmo movimento de assombro e sedução (GODOI; XAVIER, 2012) do docente frente às exigências de publicação, Rego (2014) vai nos mostrar que o que seria o *remédio* para nos colocar no circuito internacional da produção científica é também um *veneno* com suas exigência de publicar, publicar e

publicar. Os efeitos colaterais dessa prática tem comprometido significativamente a saúde dos pesquisadores.

A autora acima citada se encontra nos dois lados, visto que é pesquisadora, tendo, assim, que publicar e é, além disso, editora chefe de uma revista, fazendo parte do comitê *Scielo*, cuja máxima é “publique para existir e seja citado para não desaparecer e ser esquecido” (REGO, 2014, p. 339). Ela evidencia que, atualmente, a preocupação não é só com a quantidade de artigos produzidos, mas com as citações desses artigos. “A diferença entre o remédio e o veneno está na dosagem” (REGO, 2014, p. 345).

É óbvio que os resultados de pesquisa têm que se tornar públicos, mas estes só são considerados relevantes se forem publicados em periódicos “qualificados” (VILAÇA; PALMA, 2013). Sabemos que o sonho de consumo de qualquer pesquisador é publicar em periódicos considerados *top*. Neste contexto, cabem os seguintes questionamentos: por que a meta tem que ser a *Nature* ou a *Science*? Por que não publicar em um site e em linguagem acessível?

Outro problema tem sido o fato de alguns periódicos cobrarem por submissão de trabalho e por publicação. Diante do aforismo *publicar ou perecer* (independente do valor científico ou do impacto social da descoberta) muitos se colocam na posição de não ter escolha, mas será que não temos mesmo escolha?

Para além das denúncias apresentadas neste tópico, concordamos com Trein e Rodrigues (2011, p.

770) quando estes afirmam que uma reflexão e resgate do valor social de uso de nossa prática docente é mais importante do que focar somente no produtivismo. “[...] é urgente que nos organizemos coletivamente para dissolver os fantasmas que nos assombram”.

Estamos diante de contradições, visto que temos que produzir, inovar, construir conhecimento de qualidade, mas, para isso, precisamos “entrar no jogo”. Até onde compactuar com as regras impostas, até onde transgredir, subverter? Qual a justa medida?

Acreditamos que neste exercício de reflexão sobre o produtivismo não podemos culpabilizar principalmente o professor, como quer sugerir Mattos (2008, p. 148):

O estresse acadêmico de agendas carregadas existe, sim, mas sobretudo por culpa dos próprios acadêmicos, que, além de (secretamente) competirem entre si, são também incansáveis empreendedores de sua própria credibilidade e missionários de suas próprias ideias.

Temos que nos implicar sim nesta discussão e em uma análise comprometida de nossos “pecados” em relação ao produtivismo. Uma análise que deve ser ampliada a partir da compreensão do contexto de internacionalização em que a universidade está inserida, do sistema de avaliação a que estamos submetidos, como também da nossa adesão, resistências e nas adaptações que temos feito bem ao modo *jeitinho brasileiro*, con-

forme nos apresenta Barbosa (1992). Temos o dever ético de publicizar nossos achados de pesquisa e devemos fazê-lo com qualidade e comprometimento, aliando o avanço da ciência ao bem estar da população.

1.3. A SAÚDE DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA SAÚDE COLETIVA/SAÚDE PÚBLICA

Nenhuma prática científica se faz de forma “desinteressada”, como denuncia Bourdieu (2003), as escolhas feitas em relação ao cenário da pesquisa, métodos utilizados, periódicos procurados para publicação dos resultados, tempo de divulgação dos resultados, enfim, tudo no campo da ciência é marcado pela “maximização do lucro científico” e pela busca de visibilidade e reconhecimento dos pares.

Para Bourdieu (2003, p. 112), “[...] a ciência é um campo social, como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, lutas e estratégias, interesse e lucros[...]”. Neste espaço de posições e regras, estão em jogo, de forma competitiva, os monopólios da *autoridade científica* (capacidade técnica e poder social) e da *competência científica* que são socialmente outorgadas.

Nesta perspectiva, a Saúde Pública se constituiu um campo que se reconfigurou em meados do século XX. Ela se transformou de uma medicina sanitarista, cuja ênfase era o saneamento básico, vacinação etc. para uma medicina preventiva e comunitária.

Terris (1992) atualiza a clássica definição de saúde pública elaborada por Winslow, na década de vinte, nos seguintes termos: “a arte e a ciência de prevenir a doença e a incapacidade, prolongar a vida e promover a saúde física e mental mediante os esforços organizados da comunidade”. A partir dessa concepção, esse autor prescreve quatro tarefas básicas para a teoria e a prática de uma “Nova Saúde Pública”: prevenção das doenças não infecciosas, prevenção das doenças infecciosas, promoção da saúde, melhoria da atenção médica e da reabilitação (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998, p. 301).

Segundo Pain e Almeida Filho (1998), esta mudança paradigmática, cujo pensamento se direciona para a complexa relação “promoção-saúde-doença-cuidado”, viabilizou a maior participação da sociedade em questões relativas à sua vida e à sua saúde. A Organização Mundial da Saúde (OMS) parte desta nova visão de Saúde Pública, estendendo seus serviços de saúde para populações tradicionalmente excluídas desta cobertura.

É neste bojo que a Assembleia Mundial da Saúde (1977) lança a campanha *Saúde para Todos no Ano 2000*. Em 1978, na Conferência Internacional sobre Atenção Primária à Saúde, em Alma Ata, foi dito que a saúde é um direito do homem, afirmando, assim, a responsabilidade política do Estado neste projeto e

reconhecendo que isso só é possível a partir de uma perspectiva intersetorial, tema que será melhor explicado em item posterior.

É neste contexto mundial de reflexão sobre a Saúde Pública, adotando a perspectiva defendida por Bourdieu (2003) de que o campo é mais do que uma área de conhecimento, sendo também compreendido em uma dimensão política (BOSI, 2012b), que surge, na América Latina, um movimento de crítica radical que faz emergir o campo transdisciplinar, denominado Saúde Coletiva. Campo de confluência da Epidemiologia (doenças, agravos e riscos), Ciências Sociais e Humanas em Saúde (determinantes socioambientais de saúde) e Planejamento e Avaliação de Serviços de Saúde (planificação e gestão) (SATO; LACAZ; BERNARDO, 2006; UCHOA, 2000).

O objeto da Saúde Coletiva é construído nos limites do biológico e do social e compreende a investigação dos determinantes da produção social das doenças e da organização dos serviços de saúde, e o estudo da historicidade do saber e das práticas sobre os mesmos. Nesse sentido, o caráter interdisciplinar desse objeto sugere uma integração no plano do conhecimento e não no plano da estratégia, de reunir profissionais com múltiplas formações (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998, p. 309).

A Saúde Coletiva, enquanto área de saber e campo transdisciplinar de práticas, estuda o fenômeno saúde/doença como um processo social, extrapolando a visão biomédica. Ocupa-se de pensar as práticas de saúde, procurando compreender de que forma a sociedade identifica suas necessidades de saúde em uma busca compartilhada de poder atendê-las. É neste sentido que ela se constitui uma prática “transdisciplinar, multiprofissional, interinstitucional e transetorial” (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998, p. 309).

Como já foi mencionado, a partir da década de 70 do século passado, grandes transformações se operaram no campo da saúde a partir das contribuições do Relatório Lalonde (Canadá-1974) e da Conferência de Alma-Ata (1978). Nesta ocasião, o modelo hegemônico de assistência em saúde de caráter individualista e curativo foi criticado e contrastado com a proposta de atenção primária e a promoção de saúde priorizando as reais necessidades de saúde da população.

O campo da Saúde Coletiva se propõe a pensar criticamente os modelos assistenciais, os modelos de gestão e as práticas vigentes no campo da saúde. Tal vocação lhe impõe tremendos desafios, tais como: a dimensão e viabilidade da promoção da saúde; e as estratégias de melhoria da qualidade de vida da população

Conciliar este ‘mundo subjetivo’ com o ‘mundo social’ através de uma ação política emancipatória pode ser um dos

maiores desafios para a práxis da saúde coletiva nos tempos atuais. A participação organizada dos grupos sociais, bem como o reconhecimento e o estímulo às iniciativas comunitárias, radicadas na solidariedade, constituem possibilidades de redefinição de relações sociais que poderão auxiliar na redução do sofrimento humano, na elevação da consciência sanitária e ecológica, na preservação da saúde e na defesa da vida (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998, p. 313).

O trabalho em Saúde Coletiva “é um conjunto de atividades eticamente comprometidas com seu objeto – as necessidades sociais de saúde” com vistas à “[...] promoção, proteção, comunicação e educação em saúde” (UFBA. ISC, 2002, p. 106). Esta investigação se situa no campo da Saúde do Trabalhador tal como pensada pela Saúde Coletiva – um campo de saber e um âmbito de práticas comprometidas e politicamente situadas.

Para os objetivos deste estudo, saúde no trabalho é entendida como a busca sistemática dos trabalhadores por sua integridade física, psíquica e social, na busca do prazer nas situações de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que aproximadamente 160 milhões de trabalhadores apresentam doenças ligadas ao trabalho. As novas maneiras de estruturação produtiva têm gerado formas diversificadas de adoecimento: estresse, problemas psíquicos, problemas respiratórios, reações alé-

gicas e “tem ampliado e agravado o quadro de doenças [...] causando afastamentos no trabalho e aposentadorias precoces com forte impacto nas contas do sistema previdenciário” (HELOANI; LANCMAN, 2004, p. 78). Diante deste contexto, torna-se importante a investigação e intervenção em situações de trabalho que estejam contribuindo para agravos na saúde e gerando sofrimento nos trabalhadores.

No caso específico da saúde do trabalhador, a Medicina do Trabalho, tradicionalmente, tem se ocupado de isolar riscos voltados para situação de trabalho, atuando, prioritariamente, sob os sintomas e baseando-se em uma concepção uni causal, biologizante e individualista. A Saúde Ocupacional avança um pouco mais com uma proposta interdisciplinar, no entanto, ainda se fundamenta na perspectiva biomédica (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997).

Quando o país começou a passar por transformações significativas decorrentes da industrialização tardia e do avanço da urbanização, a leitura biomédica do fenômeno trabalho/saúde-doença (Saúde Ocupacional - Medicina do Trabalho) é questionada. A Saúde Coletiva, a partir de suas reflexões críticas, modifica a visão do trabalhador, que passa a ser visto como sujeito de sua atividade produtiva, capaz de, coletivamente, pensar sobre a nocividade do seu trabalho e propor, democraticamente, soluções criativas.

No âmbito da Saúde Coletiva, a saúde do trabalhador passa a ser compreendida como “[...] um

corpo de práticas teóricas interdisciplinares – técnicas, sociais, humanas – e interinstitucionais, desenvolvidas por diversos atores situados em lugares sociais distintos e informados por uma perspectiva comum” (MINAYO-GOMEZ; THEDIM-COSTA, 1997, p. 26).

A partir da década de 80, as políticas públicas voltadas para saúde do trabalhador se efetivaram através da criação dos Programas de Saúde do Trabalhador (PST) que foram, posteriormente, ampliados para os Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), os quais contam com profissionais diversificados (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) que atuam em ação conjunta com os trabalhadores, pensando nas instâncias da promoção, prevenção e cura destes. Esta ação de saúde do trabalhador só é possível a partir da integração do biológico, psíquico e social (SATO; LACAZ; BERNARDO, 2006).

Esta investigação se situa no campo da Saúde do Trabalhador tal como pensada pela Saúde Coletiva (campo de saber e âmbito de práticas), tendo como foco a saúde do docente dos programas de pós-graduação em Saúde Coletiva em universidades no estado do Ceará e em Saúde Pública em Portugal. Estamos implicadas, por escolha e vocação, de corpo, alma e coração no trabalho docente, fato que exigiu um forte exercício de reflexividade, o qual será relatado no final deste trabalho.

Pensar estratégias para a Promoção da Saúde da população tem se constituído um dos grandes desafios para a Saúde Pública/Saúde Coletiva. Para os fins des-

se estudo, a Promoção de Saúde será entendida como ações amplas e integradas para minimizarem o impacto de problemas crônicos, estruturais e negligenciados em muitos países como pobreza, desemprego, estresse, condições de trabalho, moradia precária, envelhecimento, violência, isolamento social, etc. (SÍCOLI; NASCIMENTO, 2003).

Promover saúde, segunda a carta de Ottawa, é “[...] o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação neste processo” (BUSS, 2003, p. 19). Esta definição amplia o conceito de saúde, bem como suas condições necessárias: “[...] paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade[...]”.

Sendo assim, a promoção de saúde extrapola a prestação de serviços à comunidade, pressupondo, assim, uma ação interdependente entre vários setores: educação, saneamento básico, habitação, trabalho e renda, alimentação, meio ambiente, acesso a bens e serviços essenciais, lazer (SÍCOLI; NASCIMENTO, 2003).

A Carta de Ottawa determina cinco campos de ação para viabilização da promoção da saúde: elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis; criação de ambientes favoráveis à saúde; reforço da ação comunitária; desenvolvimento de habilidades pessoais; e reorientação do sistema de saúde. Esta orientação implica o engajamento de diversos atores sociais, tais

como: agências do governo, setor privado, comunidades, sistema de saúde, organizações não governamentais, escolas, dentre outros.

As conferências que se seguiram à de Ottawa ratificaram tais princípios acrescentando e/ou fortalecendo aspectos como: políticas públicas saudáveis com foco na intersetorialidade – Adelaide (1988); criação de ambientes físicos e sociais favoráveis à saúde – Sundsväl (1991); reforço da ação comunitária e conclamação à participação efetiva do setor privado – Jakarta (1997); maior participação dos governos em parceria com os setores sociais – Cidade do México (2000); ênfase da promoção da saúde no mundo globalizado – Bangkok (2004).

Partindo das prescrições das quatro primeiras conferências internacionais, a Organização Mundial de Saúde (1998) definiu sete princípios da promoção de saúde: concepção holística; intersetorialidade; empoderamento; participação social; ações multiestratégicas; e sustentabilidade (SÍCOLI; NASCIMENTO, 2003).

Teixeira (2007) preconiza que ambientes promotores de saúde devem incluir: proteção de espaços verdes; políticas de transporte; etiquetas informativas em produtos; informação nutricional nos alimentos; política habitacional; melhoria dos serviços médicos; participação democrática; oportunidades de educação; programa escola promotora de saúde: comida saudável nas cantinas, informação e restrição ao fumo e, geração de emprego e renda.

Este mesmo autor sugere que nos locais de trabalho as estratégias a serem utilizadas como políticas promotoras de saúde deveriam ser: programas de rastreio de saúde; programas de estilos de vida saudável (exercícios físicos, dietas, redução de peso, colesterol, deixar de fumar, restrição do uso de álcool) e programa de educação para saúde.

Além das modificações sugeridas no ambiente de trabalho, se faz necessário também diminuir atividades repetitivas; ter certo controle sobre a organização do trabalho; interação social; envolver-se com a empresa; formar gestores; ter treinamentos para saúde no horário do expediente; envolver os colegas de trabalho em programas de promoção da saúde e criar uma rede de apoio social.

Cruz e Lemos (2005, p. 65, grifo nosso) afirmam que “as universidades são centros de produção e difusão de conhecimento, que fundamentam a formação profissional e *pessoal* dos futuros trabalhadores, e, por conseguinte, o desenvolvimento da organização social”.

Em levantamento feito por Catrib e Barros(2013), até o ano de 2012 apenas 20 trabalhos científicos tinham sido publicados no mundo que apontaram a universidade como um ambiente por excelência para promoção de saúde. Estudos começam a ser desenvolvidos no Brasil com o objetivo de também construir na universidade um espaço de promoção de saúde (CATRIB; BARROS, 2013). Tais pesquisas corroboram com a tese de que a universidade é um ambiente

que poderá e deverá desenvolver em seus integrantes (docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo, gestores etc.) um estilo de vida saudável com vistas a promoção de saúde.

Inspiradas nestes estudos, vamos focalizar o professor universitário e sua atividade docente na pós-graduação em Saúde Pública/Saúde Coletiva, pois entendemos que seus atos influenciam significativamente a produção científica nesta área, visto que tal produção promove uma atitude favorável ao desenvolvimento de um estilo de vida saudável para si, para seus pares e para seus alunos.

Santos, Antunes e Bernardi (2008) apresentam o espaço escolar como o *locus* por excelência para o estabelecimento de interações sociais significativas e para importantes e decisivas transformações pessoais. Desse modo, a universidade poderá ser fundamental para o desenvolvimento de hábitos saudáveis entre professores, alunos, quadro técnico-administrativo e gestores.

Estamos diante de uma universidade absolutamente capturada pela lógica de mercado (MEZAN, 2005; BOSI, 2007; BORSOI, 2012). Neste momento, surgem os seguintes questionamentos: como articular as demandas de mercado que invadiram a academia com uma possibilidade de torná-la *locus* de promoção de saúde? Como pensar, no cenário atual, em possibilidades de melhoria da qualidade de vida e saúde de professores na universidade? A partir do discurso de

professores portugueses e brasileiros vamos problematizar as possibilidades e limites de articulação entre a categoria “universidade promotora de saúde” e o dia a dia de trabalhadores atravessados por um trabalho precarizado e intensificado - docentes de Saúde Pública e de Saúde Coletiva - trabalhadores que se ocupam em refletir tais questões a partir de sua prática docente.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Em qualquer investigação a metodologia é fundamental, pois dá a orientação necessária para realização da pesquisa no que se refere à obtenção, processamento e validação dos dados relativos à problemática investigada (CHIZZOTTI, 2003; DUARTE, 2002; FLICK, 2009; GIL, 2008; GÜNTHER, 2006; MINAYO, 2012).

A escolha do método leva em consideração a orientação teórica, a preferência pessoal do pesquisador, bem como sua conveniência e viabilidade em relação à problemática da pesquisa, uma vez que objeto e método são indissociáveis, “o objeto se impõe ao método” (BOSI, 2012b; BOSI; MERCADO-MARTINEZ, 2007). A seguir serão clarificadas as intencionalidades da pesquisadora em relação ao seu objeto de estudo, método, sujeitos e especificidades do campo.

Este estudo foi idealizado (construção do projeto) e desenvolvido (revisão de literatura, elaboração da entrevista, realização das entrevistas, análise das informações coletadas, conclusão) a partir de uma aproximação de dois dispositivos teóricos: Psicodinâmica do Trabalho e Análise de Discurso. Defendemos aqui que se trata de uma aproximação no sentido de uma inspiração, uma vez que foram feitas algumas adaptações às metodologias propostas.

Partimos do pressuposto de que pesquisar em uma vertente qualitativa é um ato interpretativo, pois esta abordagem é por natureza interpretativa-compreensiva (BOSI, 2012b; MINAYO, 2009,2010, 2012; POPE; MAYS, 2009). Enquanto pesquisadores, vamos ser um pouco Hermes (deus mensageiro) na nossa relação com os pesquisados, visto que estaremos o tempo todo nesta posição de “mediador e de portador de uma mensagem” – sempre temos algo a dizer (função anunciadora), a explicar (função clarificadora) e a traduzir (função mediatizadora) sobre a fala do pesquisado (AYRES, 2005; PALMER, 1989).

Desse modo, esta investigação foi feita a partir de uma abordagem qualitativa e, portanto, trata-se de uma pesquisa de natureza interpretativa-compreensiva, que visa analisar a relação entre produtivismo acadêmico e prazer/sofrimento/adoecimento na perspectiva de docentes de Portugal e do Brasil (Ceará).

A revisão de literatura necessária à construção do estudo foi feita a partir da bibliografia disponibilizada na biblioteca da Universidade de Fortaleza, da Universidade do Porto e na biblioteca da pesquisadora, como também utilizamos as referências disponibilizadas nas seguintes bases de dados: *Scielo*, *Lilacs*, *Pubmed* e *Medline*. As buscas foram empreendidas a partir dos nomes dos autores e dos seguintes descritores: produtivismo acadêmico; sofrimento psíquico do docente e análise de discurso.

A pesquisa de campo foi desenvolvida nos moldes de um estudo multicaso, tendo em vista a possibilidade que se descortinou de entrevistar docentes portugueses durante o Estágio Doutoral. O estudo multicaso ou estudo de caso múltiplo é baseado na proposta de pesquisa conhecida como estudo de caso. (ALVES-MAZOTTI, 2006).

O estudo de caso é definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Neste tipo de estudo, predominam temas complexos e se busca, com a investigação, o que é comum, bem como as particularidades do fenômeno. Segundo Yin (2005), quando as principais questões de um estudo são o “como” e o “porquê” é adequado utilizar o estudo de caso.

Neste sentido, estudar o fenômeno do produtivismo acadêmico, um fenômeno atual situado em um dado contexto (Saúde Coletiva), encaixa-se perfeitamente na definição proposta por Yin e ratificada por outros autores. (BARCELLOS *et al.*, 2012; GHISI; SILVA, 2006; MELO; ALCÂNTARA, 2015; REZENDE, 2011; SANTANA; PORTO, 2009). O importante do nosso estudo é otimizar a compreensão de um dado fenômeno abrangente e emergente: o produtivismo acadêmico em sua relação com o sofrimento psíquico.

Para Alves-Mazotti (2006, p. 641), “um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado, cujas partes são integradas”, sendo assim, fazer um estudo de caso não é pegar, por exemplo, uma escola e aplicar um questionário. Pergunta-se, por que aquela escola e não outra? O caso tem que ter um interesse especial, no nosso estudo, este se refere ao fato de estudar os professores que produzem conhecimento na área de promoção da saúde, visto que se reveste de um interesse especial na medida em que a saúde deles poderá estar afetada pelo fenômeno atual do produtivismo acadêmico.

Serralta, Nunes e Eizirik (2011) afirmam que o estudo de caso é um estudo intensivo que possibilita discussões em profundidade a partir de um número limitado de participantes. Esta característica do estudo de caso é bastante criticado pela *hard science*, cujos críticos apontam a não possibilidade de generalização dos dados. Esses críticos se perguntam: para que praticar uma ciência cujos achados não podem ser generalizados?

Como a abordagem desta investigação é qualitativa, não temos a preocupação com a generalização dos resultados, mas sim em colocar à disposição da comunidade científica reflexões sobre as condições em que se produzem o fenômeno em duas realidades sociais diversas, Brasil e Portugal. A pretensão da investigação é viabilizar a transferência das reflexões aqui produzidas para outros contextos.

Apesar de alguns investigações utilizarem o estudo de caso para efetuar comparações (POPE; MAYS, 2009), este estudo, que envolve professores brasileiros e professores portugueses, não se propõe a ser um estudo comparativo entre essas duas realidades, pois partimos do pressuposto de que os discursos dos professores no Brasil e em Portugal estão inscritos em formações discursivas distintas, o que inviabiliza qualquer comparação entre eles. Vamos sim nos ocupar de trabalhar as confluências entre Brasil e Portugal, porém focados na forma como cada país dá sentido e enfrenta, no cotidiano, o produtivismo acadêmico.

4.1 PSICODINÂMICA DO TRABALHO

A proposta metodológica da Psicodinâmica do Trabalho insere-se na tradição histórico-hermenêutica, cujo acesso ao universo de sentidos do trabalhador se dá através da palavra dita e da palavra escutada e interpretada, o que implica em um trabalhador que fala e um pesquisador que escuta e interpreta esta fala. São princípios norteadores desta metodologia a importância da palavra e a relação pesquisador-pesquisado (Dejours, 2008, 2011b, 2012, 2015).

Segundo Mendes (2007, p. 105), a pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho tem um caráter transgressor, cujo foco é a escuta do latente, do invisível a

partir da fala de um sujeito e da escuta e interpretação de um pesquisador. Tal escuta é voltada para conteúdos manifestos e latentes sobre a organização do trabalho; vivências de prazer – sofrimento; mediações; processos de subjetivação; e saúde/adoecimento. Tal perspectiva

[...] busca a descrição e interpretação das fontes de prazer e sofrimento no trabalho, identificando seus conteúdos e suas formas de manifestação. O que interessa à psicodinâmica do trabalho é a vivência subjetiva do trabalho e o espaço do trabalho no processo de regulação psíquica dos trabalhadores, em seu acesso à realidade.

Este movimento envolve a reflexão de trabalhadores e pesquisadores em um ato “[...] de dar a possibilidade aos atores de pensarem sua situação, sua relação com o trabalho e as consequências dessa relação com a vida fora do trabalho” (DEJOURS, 2011b, p. 127-128) por meio da análise das contradições, incoerências e mecanismos de defesa expressos no discurso.

A pesquisa proposta pela Psicodinâmica do Trabalho envolve três etapas: pré-pesquisa, pesquisa propriamente dita e validação. Na fase da *pré-pesquisa* é feito o levantamento da demanda, definição dos participantes e conhecimento prévio da organização. É a fase de aproximação inicial com o campo, quando se analisa a demanda trazida pelos trabalhadores e se entra em contato com a organização do trabalho. É um

momento de formação de vínculos de confiança entre pesquisadores e trabalhadores envolvidos, fato que é essencial para a metodologia em questão. O objetivo desta etapa é “[...]adquirir a base concreta necessária para compreender de que falam os trabalhadores que participam da pesquisa e de ter à mão uma representação em imagens das condições ambientais do sofrimento” (DEJOURS, 2011b, p. 108).

Na fase da *pesquisa propriamente dita* é criado um espaço coletivo de discussão com o foco na vivência subjetiva dos trabalhadores. Nesta etapa, não se faz uma descrição das situações objetivas dos trabalhadores e nem dos problemas individuais destes, o que interessa aqui, é a percepção e a compreensão dos trabalhadores acerca de sua vivência de trabalho. Os primeiros encontros desta etapa servem para fechar um contrato de convivência; estabelecer a relação de sigilo em relação ao conteúdo dos encontros; e solicitar a autorização para gravar as sessões. A discussão terá como foco vivências de prazer-sofrimento; estratégias de mediação; patologias sociais e processo saúde-adoecimento.

Após cada encontro, é montada uma narrativa comentada do pesquisador (memória de cada sessão) que será lida e discutida no início da sessão posterior. “O objetivo da observação é revelar o encadeamento, as idas e voltas, as interações entre os protagonistas da pesquisa – pesquisadores e trabalhadores - a circularidade, as derivações, as reações expressas por ambas as partes” (DEJOURS, 2011b, p. 122).

Torna-se fundamental a postura do pesquisador para facilitar a expressão dos trabalhadores em relação aos assuntos que podem ser muito dolorosos. Uma vez que o pesquisador está ativamente implicado no ato de pesquisar, Dejours (2011a) sugere um dispositivo regulador que seja formado por um grupo de pesquisadores que não estejam participando diretamente da investigação, a fim de supervisionar todo o trabalho.

A terceira fase é a *validação* dos resultados junto ao coletivo. Esta validação é realizada a cada início de sessão e tem seu coroamento no momento em que o grupo analisa o relatório final da investigação-intervenção (DEJOURS, 2011b; MENDES, 2007).

Dejours (2012, p. 142) nos chama a atenção para o fato de que “a via de acesso à vivência subjetiva e intersubjetiva do trabalho, passa exclusivamente pela palavra dos trabalhadores e não pela observação dos atos, dos fatos, dos comportamentos ou dos modos operatórios, por mais minuciosa que seja”. Ele refere que o acesso à subjetividade do trabalhador é mais pertinente quando parte das próprias significações que ele atribui ao seu trabalho.

Segundo Bosi e Mercado-Martinez (2007, p. 94), um estudo qualitativo que “busca o sentido dos fenômenos no espaço da intersubjetividade” não pode coletar dados, mas sim construir informação, obter material empírico, construir evidências. Conforme tínhamos anunciado anteriormente, a obtenção do material

empírico na perspectiva qualitativa faria aproximações com a metodologia proposta pela Psicodinâmica do Trabalho. Para os fins desse estudo, foram feitas algumas adaptações à metodologia de pesquisa da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS,2008,2012,2015).

A pré-pesquisa foi feita a partir da análise dos documentos da CAPES e da Declaração de Bolonha, bem como leitura de material produzido tanto sobre o ensino português quanto brasileiro. Em Portugal, entrevistamos professores que vêm pesquisando sobre o sistema de ensino português e fomos encaminhados, com carta de apresentação, para o Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto (ISPUP) e do Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (-CINTESIS). Os diretores desses órgãos disponibilizaram os e-mails dos professores e fizemos o convite para participação. Um fato que nos chamou atenção é que rapidamente os professores portugueses responderam. De um universo de 35 professores da Saúde Pública, 9 responderam positivamente ao convite. Como no Brasil estávamos trabalhando com docentes da Saúde Coletiva, fomos encaminhados, pelo coorientador em Portugal, para entrevistar professores envolvidos com a Saúde Pública.

Como a literatura consultada e citada, ao longo deste projeto, aponta para uma série de dificuldades vivenciadas pelos docentes no seu dia a dia, consideramos que seria muito difícil fazer grupos com eles, exigência

da segunda fase da metodologia (pesquisa propriamente dita). Optamos, então, pelo uso da entrevista semiestruturada em substituição aos grupos de discussão propostos por Dejours. Mendes (2007) registra que, no Brasil, as experiências de pesquisa utilizando o coletivo de trabalho têm sido restritas. A maioria das investigações tem utilizado entrevistas por impedimentos das próprias organizações e dos trabalhadores.

No que se refere à etapa de validação, só retornamos as entrevistas àqueles informantes que solicitaram. A maioria afirmou que não gostaria de receber a entrevista de volta, tendo em vista a infinidade de tarefas que já tem que desenvolver, o que acarretaria mais uma tarefa ao seu já intenso cotidiano. O objetivo da devolutiva da entrevista transcrita era a confirmação ou reformulação, principalmente no caso português, pois falamos a mesma língua, mas tudo é muito diferente.

Utilizamos praticamente o mesmo roteiro de entrevista para os dois países. A diferença foi que, no contexto português, foi introduzida a questão sobre o sistema de ensino daquele país e sobre o impacto da Declaração de Bolonha. As perguntas do roteiro serão apresentadas antes da discussão de cada categoria empírica.

A utilização da entrevista semiestruturada como técnica de obtenção de material empírico, encaixou-se satisfatoriamente neste estudo, visto que permitiu ao entrevistado falar de maneira livre, sendo assim, tivemos acesso a respostas mais “profundas” (BAUER;

GASKELL, 2008; BELEI, et al, 2008; BONI; QUARESMA, 2005; DUARTE, 2005; FLICK, 2009; GASKEL, 2002; GIL, 2008; MICHELAT, 1987).

A situação de entrevista possibilitou ir além do conteúdo explícito da fala, dando acesso aos conteúdos não verbais, aos silêncios, hesitações, lapsos. A entrevista, permitiu uma maior liberdade e flexibilidade na interação pesquisador/pesquisado além de ter oferecido oportunidades para que fossem feitos esclarecimentos que resultaram em informações mais fidedignas.

Fomos à campo com a possibilidade de que o tema da entrevista poderia suscitar diversificadas emoções nos participantes, como foi o caso. Tivemos entrevistas carregadas de indignação e revolta que podiam ser percebidas nas palavras, pela postura corporal, gestos e pela inflexão da voz. Em uma das entrevistas, tivemos uma explosão de raiva do informante no momento em que ele relatou um episódio de adoecimento grave relacionado ao ambiente de trabalho. Para a condução da entrevista nos inspiramos na técnica de enquadramento proposta por Bleger (1996).

Como ele preconiza, procuramos conduzir a entrevista a partir de uma atitude clínica. Esta atitude implica em acolhimento da fala do trabalhador a partir de um equilíbrio adequado entre aproximação e distanciamento, denominado pelo autor de *dissociação instrumental*. Segundo Bleger (1996), o entrevistador viabiliza a fala do sujeito quando se aproxima o sufi-

ciente para gerar confiança no entrevistado, no entanto, distancia-se, de forma ideal, para permitir que o investigado fale livremente.

Ratificamos o posicionamento de Bourdieu, citado por Boni e Quaresma (2005), de que a tarefa de entrevistar não deve ser delegada a profissionais que se ocupam em coletar dados mas deve ser feita pelo próprio pesquisador, pois ele deve proporcionar o clima adequado para que o entrevistado possa falar sem constrangimentos.

Tendo em vista nossa implicação no processo de investigação, dedicaremos uma sessão deste trabalho para um exercício de reflexividade, em que iremos relatar de que forma fomos afetados por cada etapa da investigação. Certamente, a interação pesquisador / pesquisado será melhor explorada.

4.2 ANÁLISE DE DISCURSO

[...] os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem (ORLANDI, 2000, p. 53).

Embora haja uma heterogeneidade de abordagens da Análise do Discurso (AD), as diferentes perspectivas salientam a importância central do discurso na constituição da vida social e subjetiva. A AD refere-se

a uma diversidade de enfoques no estudo de um texto e objetiva compreender “como o objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 2000, p. 66). Bauer e Gaskell (2008) salientam que deve ser levado em consideração os seguintes aspectos na análise do discurso: uma preocupação do discurso em si mesmo; compreensão da linguagem como algo construído socialmente, bem como uma convicção na organização retórica do discurso.

A AD se ocupa do sentido do texto e não de seu conteúdo. Estamos nos referindo a um sentido que não é “traduzido”, mas produzido por um sujeito sócio histórico, fundado pela noção de inconsciente, tal qual construído pela Psicanálise. No discurso, o sentido “descola” da palavra e pode assumir diferentes significações dependendo da formação discursiva em que estiver inserido. Neste sentido, não é papel do analista desvelar “a” verdade de um discurso, mas prover releituras, outras possibilidades de interpretação (CAREGNATO; MUTTI, 2006; MAINGUENEAU, 2006; NOGUEIRA, 2011).

Investigar o sentido que o professor confere ao seu papel docente, é bem mais do que procurar um sentido direto, concreto, como se fosse o significado de uma palavra extraído do dicionário, mas sim buscar significações repletas de singularidade e carregadas de subjetividade, pois, como nos diz Maingueneau (1997, p. 50):

O discurso é uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem.

Para os fins desse estudo e tendo em vista a coerência teórico-metodológica entre os dois dispositivos teóricos escolhidos, iremos nos inspirar na Análise de Discurso(AD), tal como elaborada por Orlandi (1994, 2000, 2003, 2012). Para esta autora, o discurso é compreendido como “palavra em movimento” (ORLANDI, 2000, p.15). Já a linguagem é compreendida como a mediação entre o sujeito e a realidade natural e social. Sua proposta é de interpretação e reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia. Refletir sobre a produção de sentidos, é uma tarefa que é realizada no entrecruzamento dos seguintes campos do conhecimento: marxismo (ideologia), psicanálise (inconsciente) e linguística (faz o deslocamento da fala para discurso).

Orlandi se inspirou em Michel Pêcheux, que teorizou sobre a Análise Automática do Discurso, o qual compreendia o discurso como relação entre língua-sujeito-história. Nesta perspectiva, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2000, p. 47). Tem-se, nesta abordagem do discurso, a visão de um sujeito que vive o paradoxo de

ao mesmo tempo poder dizer tudo, desde que se submeta ao instituído, à linguagem. Trata-se, portanto, de um sujeito incompleto que funciona a partir da falta, lugar de devir, lugar de possibilidades. Baseada neste referencial, Orlandi (2003, p. 3) afirma:

A Análise de Discurso que pratico leva a sério a afirmação de Saussure de que a língua é fato social. Pensamos a língua como fato e significamos o que é o social, ligando a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente.

A AD coloca em xeque a interpretação, e vai para além de seus limites, tentando compreender como o sujeito produz sentidos. Sendo assim, o dizer é mais do que uma mensagem a ser decodificada, é uma pista de que aquilo que se diz é também dito em outros lugares, como também aponta na direção do “não é dito” e do que poderia ter sido dito, mas não o foi, o que exige do analista a habilidade de “escutar” outros sentidos. Desse modo, o analista, apesar de ser um intérprete, diferencia-se do hermeneuta, pois ele “faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681).

Para Orlandi (2000), fazer análise de discurso requer um *dispositivo teórico* de interpretação que refere-

-se à teoria da AD (produção discursiva, interdiscurso, paráfrase, polissemia, metáfora, etc.) e a um *dispositivo analítico* que se constrói a cada análise e que é de responsabilidade do analista, pois refere-se às questões que ele se faz da natureza do material que está em análise, bem como da finalidade de sua análise. Por esta razão, um mesmo fenômeno analisado por dois analistas diferentes vai chegar a conclusões distintas, uma vez que cada um vai fazer recortes conceituais e perguntas diferenciadas.

Vamos agora apresentar os mecanismos de funcionamento do discurso. As *condições de produção do discurso* têm um sentido estrito que se refere ao contexto imediato, no nosso caso, o local onde fizemos as entrevistas e o sentido amplo, isto é, as condições de produção do discurso dependem do contexto sócio histórico e ideológico em que estão inseridos os sujeitos. Para a AD, a *memória* é outra categoria importante, pois ela é aqui tratada como um *interdiscurso* e não como um processo psicológico individual, refere-se, portanto, a tudo o que já foi dito em outro tempo, em outro lugar (“aquilo que fala antes, em outro lugar”). Para que a palavra de alguém tenha sentido, é absolutamente necessário que ela já faça sentido. Estar atento ao interdiscurso é saber que “há um já dito que sustenta a possibilidade de todo dizer” (ORLANDI, 2000, p. 32).

Quando nascemos os discursos já estão aí, somos nós que entramos nesse processo, mas se faz necessário “esquecer” (processo inconsciente) o que já foi

dito. Sendo assim, o homem precisa se identificar com o que diz a partir de uma “sensação” de que somos todos “adão”, os primeiros a dizer aquilo para nos constituirmos sujeitos, é nesse sentido que a linguagem e o *esquecimento* são estruturantes.

Dois termos adquiriram outro sentido quando cooptados pela AD: *paráfrase* e *polissemia*. O funcionamento da linguagem se faz a partir da tensão entre o mesmo, o estável, aquilo que se mantém através da memória - a paráfrase. E o outro polo de tensão é o que possibilita o diferente, o deslocamento, a ruptura, o novo - a polissemia. É nesta relação tensa que o sujeito e os sentidos se constituem. Só há sentido com a repetição, no entanto, os sentidos são sempre múltiplos. “Realço assim o fato de que o analista trabalha a possibilidade de descrever/interpretar um funcionamento discursivo ‘lidando/operando’ com a paráfrase e a metáfora” (ORLANDI, 2003, p. 5).

Outro mecanismo de funcionamento do discurso são as *formações imaginárias*. Todo sujeito ocupa um *lugar* concreto (situação empírica) na sociedade, mas são as *posições* projetadas e resultantes do imaginário social que produzem discurso. “Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições” (ORLANDI, 2000, p. 40). A análise é extremamente importante para que possamos compreender melhor o que está sendo dito, pois os sentidos estão para além e aquém das palavras ditas.

A noção de *formação discursiva* é fundamental para a AD, pois “permite compreender o processo de produção de sentidos [...] e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2000, p. 43). Aquilo que é dito se inscreve em uma determinada formação discursiva, fato que confere ao discurso um determinado sentido e não outro.

Outra categoria imprescindível à AD é a noção de *metáfora*, entendida como “a tomada de uma palavra por outra” (ORLANDI, 2000, p. 44). Ela possibilita relacionamento, superposição, transferência, bem como repensar a literalidade das palavras. Palavras iguais, dependendo das formações discursivas em que estiverem inscritas, terão sentidos diferentes.

Além do dispositivo teórico escolhido para a realização do estudo, o analista de discurso precisa construir o dispositivo de análise, isto é, construir a questão que irá nortear todos os passos da análise. Em seguida, ele irá constituir o *corpus*, que é o material empírico onde será feita a análise. Como não há um discurso fechado, acabado, mas sim um processo discursivo, faz-se um corte para empreender a análise. Esta proposta de AD possui três passos: superfície linguística, objeto discursivo e processo discursivo.

- Passagem da *superfície linguística* (1º passo) para o objeto discursivo (2º passo): diante do *corpus* bruto o analista se indaga sobre: como se diz; quem diz; em que circunstâncias diz, o que é

dito sobre aquilo em outros lugares; o que não foi dito; além disso, procura relacionar as formações discursivas;

- Passagem do *objeto discursivo* para o *processo discursivo* (3º passo): essa passagem é feita através da busca pela historicidade da língua e da tentativa de mostrar o trabalho da ideologia (colocar o homem frente a frente com suas condições materiais de existência), encontrando no texto a trama de sentidos através das metáforas, polissemias e paráfrases. Importa aqui observar a posição do sujeito que diz.

Utilizar esta abordagem de AD é buscar sentidos para o discurso dos entrevistados. Para Guirado (1997, p. 25), “é a natureza do material com que trabalhamos, suas condições de produção e o seu entendimento enquanto fato de linguagem que define a orientação dada à análise do discurso que fazemos”. Iremos nos deparar com o discurso de um sujeito “psíquico, afetivo e institucional” que nos dará acesso à sua subjetividade.

4.2.1. ETAPAS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Vale a pena registrar que as etapas de análise serão descritas a seguir de forma didática, podendo parecer que cada etapa é estanque e segue uma ordem cronológica. Contudo, a análise de discurso é um movimento de avanços e recuos. No momento da escrita,

tivemos, muitas vezes, que retornar à leitura do material em um movimento de vai e vem. A análise tem um movimento que atravessa todo o trabalho realizado pelo analista: um “ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (ORLANDI, 2000, p. 67).

Inspirados na proposta de Orlandi (2000), tomamos a liberdade de reorganizar as etapas sugeridas pela autora, segundo um modelo próprio de compreensão, considerando que não ferimos os pressupostos básicos propostos pela metodologia. Desse modo, seguimos três etapas para realização da análise: configuração do *corpus*, elaboração do dispositivo de análise e interpretação do processo discursivo.

A configuração do *corpus* começou com a transcrição das entrevistas. A literatura recomenda que é aconselhável que o próprio pesquisador, além de conduzir a entrevista, seja o responsável direto pela transcrição das falas. Até porque no momento da transcrição já começa a análise (BUCHOLTZ, 2000; TILLEY, 2003). As orientações de Bourdieu, citado por Boni e Quaresma (2005), também foram úteis durante transcrição. Ele nos adverte que a transcrição das entrevistas não é só um ato mecânico de levar para o papel a fala gravada do entrevistado. Pela própria natureza da abordagem qualitativa, os vazios do discurso (silêncios, vacilações, entonação da voz, risos, choro) são de fundamental importância para interpretação das informações registradas.

Fizemos a transcrição de apenas três entrevistas, pois o retorno às múltiplas atividades docentes nos levaram a terceirizar esta tarefa. Ao receber as transcrições, passamos para a conferência de confiabilidade. Cada gravação foi ouvida duas vezes com o texto transcrito em mão, acompanhando e conferindo cada frase, mudando entonação, interjeições, interrupções etc. (DUARTE, 2004). Quando se terceiriza a etapa da transcrição, fazer a conferência é fundamental, visto que encontramos erros de transcrição que poderiam ter comprometido consideravelmente a análise.

A leitura exaustiva das entrevistas transcritas ocorreu segundo as orientações de Michelat (1987), a partir de uma *atenção flutuante* até obter a *impregnação* necessária para suscitar interpretações. Cada leitura vai viabilizando alterações e ampliações das interpretações iniciais. Neste movimento, o que parecia sem importância vai se revestindo de sentido: “só se pode descobri-lo num determinado momento da análise e é a construção progressiva do esquema que permite, por uma *releitura*, fazer as significações aparecerem” (MICHELAT, 1987, p. 208, grifo nosso).

Segundo Michelat (1987, p. 109), “teoricamente a análise não tem fim, é sempre possível modificar o esquema obtido, prosseguir a interpretação descobrindo novas sobre interpretações”. Como interpretar é uma atividade que não tem fim, com certeza, se no futuro voltarmos às entrevistas transcritas iremos en-

contrar novos sentidos, porque este exercício é vivo e atravessado pelo momento histórico em que o analista se encontra. Encerramos as leituras para passar à fase seguinte. Quando o pesquisador considera que o esquema a que chegou possui coerência interna e atinge uma certa estabilidade, é hora de se dar por satisfeito.

A segunda etapa da análise foi a elaboração do dispositivo de análise. A pergunta do analista não é “o que o texto significa”, mas “como o texto significa”, por este motivo, esta etapa foi construída a partir da seguinte pergunta: como os professores dão sentido à sua atividade docente a partir das exigências de produtividade? Partimos então da superfície linguística, isto é, o texto bruto da fala de cada professor, fazendo nele *recortes discursivos* (CAREGNATO; MUTTI, 2006; ORLANDI, 2000) e, posteriormente, passando para o *objeto discursivo*. Utilizamos a metáfora proposta por Minayo (2012), a qual sugere agrupar o objeto discursivo em “gavetas” separadas por assunto. Nesta primeira construção de classificação, chegamos a 29 “gavetas” com os relatos dos professores brasileiros e 26 “gavetas” dos professores portugueses. A releitura de cada “gaveta” nos levou a um novo arranjo: 14 gavetas para o Brasil e 15 gavetas para Portugal.

Para concluir esta etapa, foram definidas as categorias de análise, a partir de mais uma releitura. No caso do Brasil, foram identificados quatro grandes temas e quatorze subtemas. Em Portugal, foram iden-

tificados os mesmos quatro grandes temas e quinze subtemas conforme registro no quadro abaixo. Como o tempo se apresentou como uma categoria que atravessou todo o discurso dos professores, consideramos importante dar-lhe um destaque especial, pois quer a discussão fosse sobre desafios e dificuldades da docência, quer fosse sobre melhoria da qualidade de vida, o tempo estava presente no discurso do professor.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias analíticas

	BRASIL	PORTUGAL
TRABALHO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O sentido de ser professor; • Dificuldades e desafios enfrentados; • Intensificação e precarização do trabalho docente; • Ambiente da docência • Sonhos planos e projetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O sentido de ser professor; • Dificuldades e desafios enfrentados; • Conflito docência/investigação; • Intensificação e precarização do trabalho docente; • Ambiente da docência; • Sonhos planos e projetos.
PRODUTIVISMO ACADÊMICO	<ul style="list-style-type: none"> • Exigência de Publicação; • Mercado de publicação; • Sistema de Avaliação CAPES; • Micro resistências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigência de Publicação; • O Impacto de Bolonha; • Avaliação; • Micro resistências.
VIVÊNCIAS DE PRAZER/SOFRIMENTO/ADOCIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Prazer/sofrimento; • Estresse/adoecimento; • Estratégias de enfrentamento; • Reconhecimento; • Sugestões de melhoria de qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prazer/sofrimento; • Estresse/adoecimento; • Estratégias de enfrentamento; • Reconhecimento; • Sugestões de melhoria de qualidade de vida.
TEMPO E DOCÊNCIA		

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da identificação das categorias analíticas, passamos para a terceira fase: a interpretação do processo discursivo. Como já foi mencionado, as interpretações iam sendo feitas ao longo de cada etapa em movimentos de idas e vindas constantes, depois de constituído e organizado o objeto discursivo. Diante dos recortes discursivos e das leituras recorrentes, ficamos atentos às contradições, incoerências, complementaridades, similitudes das falas e aos mecanismos de defesa relatados, com o objetivo de construir uma teia a partir dos diferentes matizes do discurso.

O movimento foi de reflexão, de duvidar, reafirmar convicções, confrontar com a teoria existente, observar os elementos contraditórios presentes no discurso (mudança de entonação empregada na narração); e observar os argumentos utilizados. O analista trabalha com uma postura diferente do hermenêuta: “ele trabalha (n)os limites da interpretação”, ou seja, no entremeio da descrição e da interpretação. Quando o sujeito fala, esta fala já é uma interpretação e quando o analista descreve esta fala ele também interpreta, pois o ato de descrever do analista já envolve uma interpretação (ORLANDI, 2000).

Todo o processo de análise foi feito a partir dos seguintes pressupostos (ORLANDI, 2000):

- Na escuta discursiva, descrição e interpretação se inter-relacionam para produzir compreensão;
- Faz parte da escuta analítica a contemplação, isto é, “encarar a tarefa” é pensar;

- “O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte” (p. 63);
- Tanto o não dito que está presente em “deixei de beber coca zero” pressupõe que “eu bebia antes”, quanto as várias formas de silêncio estão relacionados com o fato de “o dizer” ter relação com “o não dizer”. O silêncio enquanto lugar de recuo para “que o sentido faça sentido” (p. 83) ou o silenciamento decorrente da censura. “Entre “o dizer” e “o não dizer” desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move” (p. 85);
- O analista está envolvido no processo de interpretação na escolha do objeto e das questões e nas colocações feitas no decorrer da entrevista.

O envolvimento do analista, conforme mencionado nos pressupostos acima, é sentido no momento da entrevista, a partir de colocações que já apresentam certo nível de interpretação, quer seja completando as frases no momento da hesitação, antecipando-se, quer seja dando um sentido ao que está sendo dito. Fato possível por conta do interdiscurso, do já dito sobre o tema (ORLANDI, 2000). Este envolvimento fica claro nos fragmentos abaixo relatados. Utilizaremos o código do entrevistado (EB-7) e o “P” para referir a fala do pesquisador:

(EB-7) Na pós graduação, o que é interessante, o que dá mais prazer é você ver o resultado de uma pesquisa, você vê

uma coisa que você planejou, você fez, você colheu os dados, escreveu e foi publicado numa revista muito boa, Qualis A, isso é muito prazeroso, é muito bom[...]"

P- É o reconhecimento[...]

(EB-7) É! É o reconhecimento e você sabe que não só porque você está cumprindo uma exigência da CAPES, não só por isso, mas eu penso muito no lado científico, você contribuiu pra ciência.

(EB-8) A gente tem pessoas que estão vivas que a gente vê que são da coordenação dos grupos de pesquisa e que estão na rua, sabe? Que estão fazendo pesquisas, mas que não estão só preocupadas com a descrição dos resultados; mas que estão preocupadas com a produção".

P- Então, assim, deixa eu ver se entendi. É como se essa exigência de produtividade não deixasse o professor sair dos gabinetes, porque ele tem que produzir artigo, e não dá para ele estar lá onde a vida pulsa, onde a vida acontece.

(EB-8) Isso. Mas será que ele tem mesmo?

P- Não.... Você também não tem todas essas exigências, mas mesmo assim não sai de sala e vai lá?"

(EB-8) Tenho, e é isso que eu digo. Será que não há limites para isso? Porque a academia é o lugar das limitações.

(EB-11) E por que o comitê de saúde coletiva da CAPES desvaloriza os periódicos bem conceituados das outras áreas? E o comércio de publicação a cada dia exorbitante? O custo de publicação? Isso, eu não estou[...] acho que não estou indignada não; isso eu acho que tem outra palavra, mas vamos em frente.

P- E qual é uma outra palavra que nomeia; que é mais do que indignação, que é mais do que[...]

(EB-11) Isso é revoltante; isso é imoral. É isso que eu queria dizer[...]

Algumas falas levantaram dúvidas e suspeitas e suscitaram diversas interpretações. Foram colocações enaltecendo em demasia o local de trabalho e, em seguida, jogando uma raiva desmedida na CAPES, como se estivesse deslocando todas as insatisfações com o seu programa para uma outra instância. Outro professor considera, inclusive, que sua fala vai enviesar os resultados, pois ele se identifica muito com sua instituição. Notamos que quando aparecia algo que poderia ser ruim, isto era logo seguido da racionalização: “na situação atual do país eu até entendo”.

É interessante analisar estes recortes discursivos no contexto em que eles foram produzidos, bem como

a partir da posição dos sujeitos neste contexto. Portanto, vale salientar que estas falas são de professores de uma IES privada. No discurso há uma relação de forças: “O lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2000, p. 39).

Ah, aqui é o paraíso[...] em termos de relações humanas, eu assim não tenho nada a me queixar não. Eu sempre falo para os alunos em sala de aula, e falo para qualquer um, aqui é um paraíso. Eu gosto muito daqui[...] tem boas condições de trabalho, tem um ambiente maravilhoso[...]Por que a CAPES que escraviza, e a universidade tem que seguir essa política, senão o programa fecha; a universidade não tem outra saída. Pelo menos a gente tem conforto aqui. Já ameniza. Mas, o nosso feitor é a CAPES, que está nos escravizando é a CAPES, a política que tem que mudar é da CAPES” (EB-11).

Minhas respostas têm um viés enorme porque eu gosto muito de estar aqui[..] Pode ser que eu esteja fora da curva normal. Porque eu acho muito bom, se eu for reclamar de algo é do tempo, porque falta tempo mesmo, mas não é culpa da universidade e do salário, que aí a universidade tem uma “*parcelinha*” de culpa. Poderia ser melhor? Poderia, mas na situação atual do país eu até entendo” (EB-7, grifo nosso).

Algo bem interessante que merece registro é o fato de que no término da entrevista, ao questionarmos se havia algo que o participante gostaria de registrar e que não havia sido perguntado, a maioria começava a responder com um sonoro “não” para, em seguida falar, o que resultava em mais duas ou três folhas de transcrição. Neste momento final da entrevista ou fazia-se um resumo de sua fala ou se relatava novamente algo que havia sido repetido várias vezes ao longo da fala e que era realmente importante, sendo, dessa forma, digno de registro. Eis um fragmento apresentado depois desta última pergunta:

Acho que você perguntou coisas bem importantes[...] Eu acho que uma coisa que é importante dizer é que a vida na pós-graduação em saúde coletiva não dá conta da saúde coletiva (risos). Ela é atropelada, sabe? Ontem, eu estava pensando; e eu acho que ela é muito limitada. Ela não [...] Ela poderia ser diferente. Ela emerge como uma produção diferente, mas ela continua numa lógica da reprodução, e o produtivismo é bem esse produto de mercado que se quer comprar e que se quer vender, porque, na verdade, ele muito mais vende do que compra” (EB-8).

A fim de empreender o processo interpretativo, cabe ao analista um trabalho interessantíssimo com paráfrases, polissemias e metáforas que aparecem ao longo do texto. Palavras diferentes assumem sentidos diversos

dependendo da posição de quem fala na teia institucional, bem como da formação discursiva onde seu discurso está inserido. Dois professores utilizaram a metáfora do “patinho feio”, porém em contextos bem distintos. Sabemos que o patinho feio precisou se deslocar para se reconhecer cisne com todo o seu valor. Um professor usa a comparação para se referir ao esforço a mais que um professor de pós-graduação de uma IES privada precisa fazer para dar conta das exigências atuais. Enquanto o outro professor faz referência à mesma metáfora para se referir ao seu trabalho de formação do aluno:

Eu acho que até o fato de a gente estar institucionalmente numa certa desvantagem com as instituições públicas[...] Então, o fato da gente saber e ter[...] ter clareza disso, ter consciência disso faz com que a gente queira realmente se superar e ser melhor do que até, muitas vezes, as instituições públicas, entendeu? Então esse, essa síndrome de **patinho feio** que a gente tem né? [...] De saber que é visto assim, às vezes a gente escuta assim, ‘ai, você é de uma particular’, como assim, sempre, a gente às vezes escuta assim “ah, você é de uma particular, como assim: ‘ah! tem vida inteligente lá? (EB-12).

[...] no mestrado nos aparece uma pessoa que tem uma licenciatura, mas que ou não estudou muito tempo ou que não tem o hábito de pesquisa, da inves-

tigação[...] E eu costumo dizer que é a história do **patinho feio** e que eu gosto, porque vou transformar num cisne[...] sobretudo na nossa área que é uma área de educação que é uma área que está diretamente ligada à transformação social. acreditamos nisso: que a educação muda alguma coisa do ponto de vista individual[...] (EP-2).

Buscamos no dispositivo teórico delimitado para este estudo articular os múltiplos sentidos do fazer docente frente à exigências de produtividade, como iremos apresentar nas próximas seções.

4.3. CENÁRIO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Na abordagem qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado e o critério de escolha não é probabilístico nem representativo, no sentido estatístico, mas sim, intencional (FLICK, 2009; MARTINEZ-SALGADO, 2012; MICHELAT, 1987). Foram utilizados o critério da *conveniência*, sendo que este “[...] se refere à seleção daqueles casos mais acessíveis sob determinadas condições” (FLICK, 2009, p. 125) e de *informantes chave* no que diz respeito ao conhecimento do sistema de ensino português.

Entramos em contato com o coordenador do Doutorado em Saúde Coletiva Ampla Associação (UE-

CE-UFC-UNIFOR/BRASIL) por e-mail. No corpo do e-mail, foram as explicações dos objetivos da pesquisa e nos anexos foram uma carta de apresentação da orientadora e o parecer do Comitê de Ética. Ele nos autorizou a entrar em contato com os professores do programa através do e-mail. Enviamos e-mail para todos os professores e entrevistamos 10 que responderam positivamente ao convite, via e-mail. Visitamos o programa e através desta busca ativa mais 5 professores se dispuseram a participar do estudo.

Sendo assim, o campo definiu o número de participantes, segundo preconiza a abordagem qualitativa, que defende que este número não pode ser determinado *a priori*, mas sim ao longo do levantamento das informações (DUARTE, 2002, 2004; DUARTE, 2005; FLICK, 2009; MARTINEZ-SALGADO, 2012; MINAYO, 2010). Aconteceu exatamente como indica a literatura: a amostra vai se desenvolvendo, gradativamente, durante a coleta e a análise dos dados, sendo então complementada por novas dimensões, ou limitada a dimensões e a campos determinados. (FLICK, 2009).

No Brasil-Ceará, participaram da pesquisa professores do programa que obedeciam aos seguintes critérios de inclusão: mais de três anos de atividade docente na pós-graduação, tempo que viabiliza ao docente a vivência das atuais exigências do dia a dia da pós-graduação e a aceitação voluntária para participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de junho

a outubro de 2015. O professor será identificado da seguinte forma: Entrevistado Brasil-1(EB-1). Foram feitas 15 entrevistas, porém uma foi descartada porque o informante se afastou bastante dos objetivos propostos da entrevista por mais que a entrevistadora tenha utilizado de técnicas para trazê-lo aos questionamentos propostos.

Em Portugal, fomos orientadas pelo coordenador, a entrevistar um casal de professores da área da educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a fim de entendermos o sistema educacional português. Após a entrevista inicial com estes professores, eles nos indicaram três informantes-chaves: dois na Universidade do Minho(Braga) e um na Universidade de Coimbra, professores que vêm refletindo sobre o ensino superior português. Estes professores serão identificados pelo código: Entrevistado Portugal -1 (EP-1). Foram feitas 15 entrevistas, porém uma foi descartada porque o português falado pelo informante inviabilizou a transcrição. As entrevistas foram realizadas de setembro a outubro de 2014 em Portugal.

5. O CASO BRASIL

Um fato curioso e interessante observado no discurso do professor brasileiro é que quando o assunto ia ficando mais doloroso e incômodo, o professor se valia do bom humor como estratégia defensiva. Uma professora disse “graças a Deus eu aprendi a fazer ponto de cruz, crochê” no momento em que se referia ao fato de fazer algo diferente caso as exigências de publicação ficassem insuportáveis.

Ao falar sobre o produtivismo, um professor se refere a uma colega (professora somente da graduação) que sempre diz “eu só publico no *Facebook*”, para em seguida registrar que, por exigências de produção, esta colega não demonstra o menor interesse de migrar para a pós-graduação. A fala abaixo revela bem isso, em um momento doloroso, ao invés de chorar a professora ri de si mesma:

E fica essa pressão – é uma sensação de que você está perto do momento de se aposentar e essa sensação de que você está falhando, porque você não consegue atingir aquilo que estão querendo que você atinja (risos)[...] (EB-1).

Como afirma Orlandi (2000, p. 64), diante das falas transcritas o analista tem “múltiplas possibilidades de leitura”. Vamos pois às leituras que foram feitas dos

professores brasileiros segunda as categorias analíticas identificadas.

5.1 TRABALHO DOCENTE

[...] resgatar o encanto e a arte que existe dentro da nossa profissão; porque a gente desencanta e reduz a arte a uma mera técnica – essa produção em série; a produção seriada que desencanta (EB-5).

Esta categoria abrangeu cinco subcategorias: o sentido de ser professor; as dificuldades e os desafios enfrentados; a intensificação e precarização do trabalho docente; ambiente da docência (físico e humano); e sonhos/planos/projetos. No início de cada categoria, apresentaremos as questões geradoras. Destacamos, contudo, que apesar dessa divisão, salientamos que o discurso não é linear, nem rígido, pelo contrário é delineado por avanços e recuos, silêncios, hesitações e lapsos (ORLANDI, 2000). Desse modo, os recortes discursivos que são apresentados em cada categoria nem sempre se localizavam imediatamente abaixo das perguntas feitas, mas foram retirados do percurso todo. As indagações que geraram esta primeira categoria foram: o sentido de ser professor da pós-graduação em saúde coletiva; dificuldades e desafios vivenciados; sonhos, planos e projetos. Consideramos pertinente relacionar o sentido que é dado no momento atual com as

perspectivas que se apresentam quando pensamos em sonhos e projetos.

Os professores deixaram claro que a própria definição do campo da Saúde Coletiva incide diretamente no fazer cotidiano do professor. O campo da Saúde Coletiva é reconhecido e identificado com um campo de tensão, de conflitos e de “eterna construção” (BOSI, 2012b; PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998). Um campo que traz, no caso brasileiro, a dificuldade de implementar as ações que são descobertas e sugeridas pelas pesquisas na área. O sentimento relatado é de frustração diante de resultados interessantes de investigação que contrastam com um Sistema Único de Saúde maravilhoso no papel, mas não tão maravilhoso na hora de fazer valer as políticas públicas.

Eu vi um comentário em algum lugar, que não lembro mais, que, em pesquisa clínica, de tudo que se produz, só se torna realidade prática 5%. Se for assim na clínica, na saúde coletiva deve ser 0,1%; porque você tem uma imobilidade, o sistema tem uma certa imobilidade[...] Se na prática clínica, que é só você ler, acreditar, e começar a fazer; não funciona, imagina[...] (EB-13).

Os professores referem que trabalhar nesta área é estar frente a frente com a ambiguidade, com a contradição. Fica evidente o conflito quantitativo/qualitativo; as diferenças gritantes entre o paradigma biomé-

dico e o paradigma das ciências sociais e humanas; e o desafio que é equilibrar os diferentes papéis (professor, pesquisador, gestor de projetos, articulador). A própria natureza do campo exige do docente um “trabalho árduo” que exige atualização constante. Por outro lado, ele tem liberdade para criar projetos, compor horário, além de não ficar preso a uma rotina prescrita.

Veja o paradoxo: a nossa área, que tem o ideário do SUS equidade, humanização e integralidade, operacionaliza nas avaliações acadêmicas sobre essa mesma área - que diz estar fundada nesses princípios – o contrário daquilo que defende. Porque, na hora da avaliação não há equidade, ou seja, você compara o epidemiologista que publica com dez autores com aquela pessoa que escreveu durante quatro anos, sozinha, um livro, e esse livro é uma referência fundamental acerca de um conceito[...] E outra coisa muito legal é que eu não tenho rotina; eu não tenho nenhuma rotina de horário, de chegar aqui e ter que bater ponto, sair; porque a gente trabalha com liberdade, mas é uma liberdade relativa. Tem que relativizar um pouco isso porque a prisão é sem muro, porque leva trabalho para casa; eu sempre me incomodei com isso, ao mesmo tempo, eu nunca quis ser aquela pessoa que fecha guichê de banco e diz: ‘Olha, acabou o expediente. Só amanhã[...]’ (EB-5).

Ao mesmo tempo que o professor se depara com desafios constantes e com uma pressão intensa, sente prazer ao poder formar profissionais com senso crítico e reflexivo. O fato do campo da Saúde Coletiva lidar com a diversidade de formações (alunos da medicina, enfermagem, psicologia, sociologia, economia, biologia e geografia) é considerado pelo docente uma grande oportunidade de crescimento.

Outro paradoxo apontado e de grande importância para este estudo diz respeito ao fato da Saúde Coletiva ser um campo que pensa na promoção da saúde, mas, ao mesmo tempo, submete-se às lógicas de mercado, comprometendo, assim, definitivamente, a saúde de seus docentes.

Um grande paradoxo: ao mesmo tempo que você está em um programa que deveria primar por promoção da saúde[...]a política das agências de fomento CAPES e CNPq, elas são, vamos dizer assim, draconianas, problemáticas, quantitativistas [...] infelizmente eu acho que nós mesmos, eu digo que nós aqui, o pessoal do programa, né, a gente tem que pensar mais nessa questão de vivenciar aquilo que a gente acredita, que é promoção da saúde, qualidade de vida, prazer em fazer o que a gente faz. Transformar o trabalho não o *tripalium* não numa tortura, mas transformar o trabalho numa aventura, numa coisa lírica, numa coisa criativa, prazerosa, ressignificar o trabalho (EB-12).

- **O sentido de ser professor:**

O sentido referido pela maioria dos professores é bem significativo e é relacionado a algo entranhado no corpo e na alma (“tá no sangue”, “tá no gene”, “desde criança”; “é uma missão”). Neste tópico, algumas contradições se apresentam. Um professor refere que a docência não tem um significado especial para ele, no entanto, no decorrer de sua fala, demonstra bastante interesse no desenvolvimento do aluno, nos rumos que o doutorado tem tomado no país, bem como apresenta um grande investimento e cuidado ao preparar suas aulas. Ele é médico, é aposentado do Ministério da Saúde e afirma “se eu nascer de novo quero ser professor”. Curioso para alguém que já realizou atividades de gestão e de atendimento clínico não atribuir nenhum significado especial à docência, mas considerar a docência a “melhor atividade do mundo”. Outro professor se mostra “revoltado” com o papel da CAPES na atualidade, e em outro momento vai dizer que, apesar da “política escravocrata”, ainda se sente satisfeito e realizado como docente.

Olha, eu acho que eu nasci para ser professor. Eu sempre digo que o professor – parece não, ele nasce – com uma geneticazinha de ser professor. E que genética é essa? Primeiro uma disponibilidade de escuta, essa questão de saber falar em público, de ser aberto, de ter humildade, de ouvir as críticas[...] Então, eu acho que eu sou muito realizado (EB-2).

A minha carreira ela é[...] eu acho que eu não considero de modo algum um trabalho no sentido tradicional do termo; bate na minha vida como uma missão – sempre foi assim[...] Você só faz se você realmente gostar muito; se tiver aquilo como missão, se for um trabalho tu não aguenta. Aí passa a ser só peso (EB-5).

É muito trabalho. E, atualmente, é até frustrante, uma vez que a CAPES adulterou, adulterou o seu papel, sua finalidade principal que é a formação[...] Para a CAPES, o que interessa dos programas, mais precisamente dos pesquisadores, é a publicação; publicar por publicar, não é? Então o significado de ser professor, atualmente, é isso, é frustração, é estresse[...] Então, o significado de ser professor da pós-graduação é ter um volume de trabalho grande e estresse[...] (EB-11).

Bom, para mim, não tem nenhum significado especial não, sabe? Fui professor, fui evoluindo, até que quando eu cuidei tava sendo professor de pós-graduação; não sei muito bem [...] pra mim não tem nada em particular, não[...] nas minhas aulas, enfatizo muito essa coisa de você colocar as coisas de forma para os indivíduos pensarem, entenderem aquilo[...] a fisiologia daquele negócio, para poder achar bonito, para poder achar interessante, não é? [...] E se motivar (EB-13).

Duas interessantes metáforas (escravo e jogo) foram apresentadas pelos professores para se referirem ao ser docente. Apesar de se sentir realizado com a atividade cotidiana e de ter crescido bastante, um professor diz sentir-se **escravizado** pela CAPES diante das exigências de publicação:

Teve um significado para mim de muito crescimento profissional, porque você, inicialmente perguntou qual o significado. Foi um crescimento profissional foi um crescimento pessoal, me deu[...] tem dado muita satisfação. Apesar de ter esta CAPES me escravizando[...] outro significado muito bom de crescimento; uma realização de um sonho, que foi elaborado há tantos anos atrás (EB-11).

Dois professores comparam a docência a um jogo. Um jogo que tem regras bem claras, que exige experiência e preparo, principalmente na pós-graduação: “não é um jogo para principiantes”, ou seja, trata-se de um jogo que deve ser jogado em equipe e, como as regras são claras, ninguém entra nele enganado. Além de ser um jogo que mobiliza muitos afetos, pois é um jogo que se joga entre os pares e com os alunos:

Você fica muito mais na articulação dos relatórios, da produção, do que é que vai gerar em termos de produto de periódico, de livro, de artigo, de capítulo de livro etc. Então, eu brinco dizendo,

né, que dentro dessa cultura, e é por isso que ela é estressante; ela é extremamente estressante[...] Não, não é um jogo para principiantes, [...] eu chamo jogo. E eu digo assim, “quem não quiser jogar essa partida, esse jogo, não entre, porque tem regras e as regras são extremamente rígidas e os árbitros, os juízes são extremamente, é[...] vamos dizer assim, rígidos, são rígidos[...] Se alguém entra nesse jogo e, por algum motivo, essa pessoa adoce de tal maneira que ela não possa produzir, por exemplo, durante dois anos, ela poderá ser descartada, entendeu? Então é um jogo mental e emocional muitas vezes bem pesado (EB-12).

- **Dificuldades e desafios enfrentados:**

Fato interessante é que alguns pontos que são percebidos como dificuldades por uns professores aparecem como desafios para outros. O perfil atual do aluno é algo que tem se constituído uma grande dificuldade. Hoje o aluno que procura a pós-graduação é um aluno que só é parcialmente dispensado de seu trabalho para investir nos estudos. Raramente se tem o “aluno-profissional”, o que faz com que sobrem bolsas no programa porque as bolsas exigem dedicação exclusiva ao mestrado ou doutorado e os alunos não têm como se desligar de seus empregos. É um aluno que traz as marcas de uma educação deficiente e apresenta

dificuldades de escrita, leitura e compreensão de texto. Contraditoriamente, é alguém muito ligado nas novas tecnologias, mas que nem sempre sabe acessar conhecimento de qualidade. Às vezes, há uma certa desvirtuação do sistema, pois a motivação do aluno que procura o doutorado não é mais para se tornar um pesquisador, mas para obter vantagens salariais e promoção em sua carreira profissional. O desafio que se apresenta é o de como, a partir de todas essas dificuldades, conseguir desenvolver no aluno a capacidade de pensar criticamente a Saúde Coletiva, construir junto com ele uma “ciência emancipatória” para que ele possa caminhar sozinho na sua jornada profissional e possa se comprometer de forma ética e responsável com o seu campo de atuação:

Hoje, qual é o perfil do nosso aluno? É o aluno que trabalha e estuda, então você tem dois fatores de complicação na formação de mão de obra qualificada de nível superior: você tem o fator redução do tempo para preparação e você tem o fator de que esse pessoal não é dedicado só ao estudo[...] Grande parte trabalha [...] E aí, depois não venham me dizer, “ai, meu Deus, não se faz mais doutor como antigamente, não se faz mais mestre como antigamente”. Lógico, a realidade mudou[...] você tem hoje um estudante, um aluno que trabalha e você reduziu o tempo. Antes você tinha um aluno profissional e ele tinha muito mais tempo (EB-12).

É conseguir dar conta de tudo; conseguir dar conta dos alunos com qualidade; ler quantidades enormes de materiais que eles produzem, quando produzem. E, às vezes, o que me dá mais trabalho não é ler o que eles produziram quando é bom, é ler o que produziram quando não é bom. Isso me desarma; eu não sei o que fazer com aquela pessoa[...] Não é meu papel ensinar a escrever[...] o desafio é você conseguir que a pessoa, de fato, produza algo, escreva (EB-1).

Eu acho que a gente ainda passa por uma dificuldade de fazer algumas rupturas; tipo o quanti e o quali, sabe? Eu acho que essa é uma dificuldade que, quem está na saúde coletiva, precisaria trabalhar mais. Como é que a gente se articula com a diversidade de saberes? [...] como a gente rompe com essa coisa da dualidade; do ser professor da graduação e da pós-graduação (EB-8).

Outra dificuldade apresentada pelos professores é a impossibilidade de acompanhar o ritmo exigido de atualização e de produção. Aí o desafio é correr atrás de qualificação e de parcerias internacionais. Intimamente relacionado a esta dificuldade está o tempo, categoria citada de alguma forma por todos os professores escutados. Por ter sido uma categoria transversal ao discurso dos professores, o tempo será mais detalhadamente explorado em um item em separado. Parece ser bastante

difícil para um dos professores falar sobre esta dificuldade, completar as frases que se referem ao medo de não dar conta das exigências. São várias pausas no discurso:

É essa intensi (*pausa*) esse momento que é dinâmico demais. Eu acho que é dinâmico (*pausa*) demais (*pausa*)é muita coisa ao mesmo tempo. Você compra um livro, tá lendo uma coisa, tá lendo um artigo (*pausa*).no outro dia já tem uma coisa diferente. E, às vezes, eu acho que não consigo acompanhar (*pausa*) (EB-9).

Uma das dificuldades importantes que a gente tem que é o tempo. Como priorizar a aplicação do meu tempo de trabalho docente entre aquilo que eu considero ética e politicamente adequado de ser feito, e aquilo que me é exigido institucionalmente? Então, esse é um desafio muito grande que resulta em quê? Um aumento enorme das horas trabalhadas – esse problema é comum a todos os docentes; a gente trabalha muito mais do que as 40 horas semanais (EB-14).

Para alguns professores a Pós-graduação não valoriza adequadamente a graduação e chega, inclusive, a se esquecer que quem alimenta a pós é a graduação. Alguns professores se recusam a dar aulas na graduação, pois consideram que o seu tempo deve estar voltado só para pesquisa. Por esta razão, apontam como um grande desafio fazer esta integração de forma satisfatória.

Como já foi mencionado, faz parte da política CAPES a integração graduação/pós-graduação (BIANCHETTI; VALLE, 2014).

O que fortalece a pós-graduação é a graduação. E se o professor está sobrecarregado na pós, ele não está se dedicando, digamos, ele não está dedicando como deveria à graduação[...] Mas, têm muitos pesquisadores que não querem dar aula na graduação. Isso acontece muito, principalmente nas públicas. Mas, também, aqui têm pesquisadores, docentes que não querem dar aula na graduação (EB-11).

Outro desafio apontado diz respeito a uma reflexão que se faz necessária sobre o impacto social da ciência, (KASTRUP, 2010) e sobre o papel dos cientistas da Saúde Coletiva. Foi enfatizado por um professor que um desafio que se impõe ao docente é ele estar mais próximo da realidade que pesquisa e não se aproximar dela somente para coletar dados e para apresentar resultados.

Então, os programas têm que refletir sobre isso; em que as pesquisas do programa vão transformar a sociedade? Em que vai contribuir para transformar a sociedade? Em trazer soluções para os problemas sociais mais emergentes? Eu acho que é por aí, esses seriam os grandes desafios, do macro ao micro. Ou do micro ao macro (EB-11).

Como é que a gente dá conta de estar nesses vários locais, com esses vários congressos? Fazer essa leitura crítica, mas, ao mesmo tempo, estar disponível [...] em termos de formação do sujeito, em termos de produção pra uma sociedade [...] porque eu acho que um mestrando ou doutorando da Saúde Coletiva precisaria ter essa situação de comprometimento com o mundo, sabe (EB-8).

A relação dos professores com o e-mail é um capítulo à parte, pois manter os e-mails em dia com a intensificação crescente de demandas, tem sido um desafio e tanto, visto que é um débito que você não dá conta nunca de pagar. O prof. Josep Blanch em entrevista a Bianchetti (2010, p. 282) diz: “habitualmente sacrifico parte da minha saúde, da minha vida privada, dos meus prazeres ao altar do trabalho, por que não lhe sacrificar também alguns e-mails?”.

Um volume de email enorme, enorme, enorme[...] Está virando uma cultura, não é, isso? As pessoas mandam uma segunda mensagem para fazer um convite para você ir fazer uma palestra lá que não envolve nenhum contrato profissional, nem nada; e mandam assim: “eu mandei esse e-mail há dois dias, e até hoje você não me respondeu” (EB-14).

[...] você acorda não respondeu dez e-mails, você dorme devendo mais do que acordou. Todo dia, quando eu durmo, eu devo mais do que eu acordei; então é como se fosse uma conta bancária que você não paga nunca (EB-5).

E para finalizar este tópico, vale ressaltar mais duas metáforas que foram apresentadas quando os professores estavam refletindo sobre seus desafios. Foi colocado em cena a figura do professor como um **equilibrista**, aquele que tem o desafio de se equilibrar com vários *pratos*, ou seja, equilibrar-se em diferentes papéis: professor/pesquisador/gestor de projetos/articulador; professor da graduação/professor da pós; docente/pai-mãe/marido-mulher:

Só que nós somos duas coisas ao mesmo tempo; professores e pesquisadores, que são carreiras que, em muitos pontos, competem; elas conflitam. E a figura [...] que me vem sempre como metáfora é a do equilibrista, que fica com vários *pratos* tentando que aquilo ali não caia; e vez por outra quebra, porque falta alguma coisa, entendeu? E aí você vê aí a tensão do equilibrista. Como isso aí é tenso. Então há uma tensão sim, uma tensão de modo contínuo do trabalho [...] Eu digo que, de antemão, é uma situação conflitiva; não é destituída de conflito. Eu acho que tem um conflito, essa situação de ter muitas entradas, não é? (EB-5).

Diante de tantas exigências envolvidas no fazer docente, um professor se vê desafiado a manter a chama acesa referindo-se à motivação e ao ânimo para continuar se atualizando, produzindo, inovando:

Os desafios são muitos, porque é uma atualização constante [...] é um desafio; estar sempre com essa chama acesa, porque tem dia que a chama está meio apagada, e tem dia em que ela lhe ilumina mais [...] tem dias em que a gente está cansada, então acho que o desafio é manter essa chama sempre acesa (EB-9).

- **A intensificação e precarização do trabalho docente:**

A literatura é farta em apontar a intensificação e precarização do trabalho docente na contemporaneidade (ANTUNES; PRAUN, 2015; BIANCHETTI; VALLE, 2014; BORSOI, 2012; MANCEBO, 2007; SGUISSARDI, 2006, 2009). As demandas são imensas: artigos, teses e dissertações, parecer em artigos, consultorias, participação em bancas, ter que se equilibrar entre vários papéis, fazer parte de mais de um programa de pós-graduação, além de outras atividades fora do programa (plantões, consultório). A consequência mais direta da intensificação é que o tempo de trabalho invade o tempo privado, comprometendo o sono, o lazer, os relacionamentos familiares e de amizade, sacri-

ficando os finais de semana, feriados e férias. Raro é o professor escutado que tira 30 dias de férias ou, se tira, é para colocar a publicação em dia. Interessante é que diante de algo tão sério a saída de alguns é rir, utilizando o bom humor como uma estratégia defensiva por excelência, como já foi mencionado.

Que horas você estuda? Então, você acaba às vezes sacrificando alguma hora que seria da sua família ou alguma hora que seria de sono, essa coisa. (*risos*) (EB-4).

Porque a gente trabalha aqui a semana toda. Eu, particularmente, dou plantão no sábado. Domingo eu estou morta de cansada. Lazer eu não tenho; é muito trabalho (EB-11).

Quem tem projeto financiado [...] você ainda tem que virar contador, administrador do dinheiro público, do dinheiro alheio. Seja de fundações, seja das próprias agências. Quer dizer, o professor, ele tem que ser professor, pesquisador e administrador, gestor de dinheiro alheio[...] Na verdade, tem sido criados mecanismos cada vez de sujeição e uma maior exploração do trabalhador [...] (EB-12).

Você entra na pós-graduação, é um trabalho contínuo; é a demanda de produtividade [...] você tem uma série de demandas agregadas – falar em vários simpósios, falar em vários congressos;

bancas e bancas e bancas e bancas; orientação, orientação, orientação [...] Como é que você para isso? Na academia você trabalha muito [...] as pessoas estão sendo muito demandadas; fazem 200 mil coisas ao mesmo tempo (EB-5).

O professor reconhece um vilão, no caso uma vilã - a tecnologia- que rouba parte considerável de seu tempo livre. Um professor relatou que alguns alunos, no auge de seu desespero, perdem a noção de conveniência e ligam à procura de orientação nos horários mais inadequados (domingo, feriado, dia santo).

[...] a tecnologia, o que foi que ela fez? Ela apagou a linha entre o muro do trabalho, da empresa e a nossa casa e o nosso lazer e as nossas férias, entendeu? Então esse ano, eu tirei uma sema (*pau-sa*) Eu tirei sete dias de férias [...] Concretamente esse ano eu tirei sete dias de férias, sete dias, dos 30 que eu deveria ter tirado (EB-12).

Outro aspecto a considerar é o “canto da sereia” do produtivismo (TREIN; RODRIGUES, 2011) que seduz o professor na direção de fazer sempre cada vez mais, pois, ao mesmo tempo que ele está reclamando da intensificação do trabalho, ele não está sendo assertivo, no sentido de dizer não para certos convites ou de só fazer o mínimo exigido pela CAPES até por conta de satisfazer certas demandas narcísicas.

Tem que fazer isso para, de certa maneira, por essa característica de preencher as demandas que são feitas, mas tem a outra característica também, que é inegável, e que eu tenho que me situar nisso, que é a sedução que essas atividades exercem sobre o desejo da pessoa; o desejo do pesquisador; e, claro, é uma carreira em que você tem que estar atenta a essas questões narcisistas de destaque, de individualismo, porque as coisas tendem a inflacionar muito o ego e isso gera um impacto de individualismo, que tem tudo a ver com a competitividade. ...Você tenta parar, mas aí você abre aqui (e-mail) e tem dois, 3 convites, convocações etc. e aí você pensa: ‘não, mas esse cara fez graduação comigo, é meu amigo, mas é lá no centro-oeste, como é que eu vou encaixar isso na minha agenda? Como é que você vai dizer não?’ (EB-5).

As inúmeras demandas não permitem o professor “desligar” hora nenhuma a ponto de fazer um dos entrevistados chegar a desejar desenvolver atividades só no serviço, pois tal condição permite *tirar o professor da tomada*.

A gente vive um mundo que todo dia tem coisa nova, então todo dia você tem que ler; tem que ir para um computador[...] Eu confesso que tem dia que eu às vezes quero fechar os olhos [...] Às ve-

zes digo assim: ‘prefiro dar um plantão de doze horas, chegar em casa, tomo um banho, pronto, esqueci, estou em casa, ‘desliguei’. E a docência, principalmente da pós-graduação, não. Você chega em casa, toma um banho, mas vai para o computador de novo (EB-9).

A precarização pode ser sentida pela diminuição de investimento financeiro, pela infraestrutura das IES pública que deixam muito a desejar, pela falta de apoio cada vez mais sentida. Tem professor que disponibiliza sua biblioteca pessoal porque a universidade não possui referências atualizadas para os alunos.

A mesma precarização que a gente já vivencia algumas vezes na educação onde você tem que fazer greve para se fazer ouvir. A gente vê hoje na saúde que não tinha. Até a época que eu me formei o profissional de saúde não faltava emprego, era bem valorizado e hoje a gente já vivencia também na saúde uma precarização: a falta de emprego, as cooperativas, os salários baixos, pagos atrasados (EB-4).

Intensificação e precarização, apesar de distintas, são categorias muito próximas. No caso brasileiro, a precarização refere-se ao professor trabalhar sem infraestrutura, sem autonomia, tendo seu espaço de vida privada cada vez mais invadido, trabalhando em mais de um programa de pós-graduação porque não há con-

tratação de professores efetivos. Precisamos estar alertas para não deixarmos a situação chegar ao ponto que chegou em Portugal onde os professores mais jovens estão se mantendo com bolsas que são conseguidas por iniciativa deles mesmos, sem nenhuma perspectiva de serem efetivados na carreira docente

As metáforas utilizadas para esta subcategoria é de que jogar este jogo na pós-graduação precisa de muito preparo, experiência e resiliência. Um professor relata que só consegue lidar com tantas atividades quando faz uma fila que utiliza como critério o grau de prioridade e urgência. Já outro professor chega à conclusão de que toda essa correria não é mais do que vaidade, correr atrás do vento, não vai dar em nada como diz Salomão na Bíblia Sagrada. Será que vale mesmo à pena?

As outras coisas vão ficando na fila e a gente sempre tem uma fila enorme de atividades, eu particularmente, geralmente, faço uma lista de tudo que eu tenho pra fazer, artigo tal, capítulo tal, projeto tal e aí vou dando baixa de tudo que eu tenho pra fazer e vou fazendo e acaba dando certo, eu produzo bastante, eu publico muito, realmente eu vou fazendo, mas o tempo é muito curto, as vezes eu sacrifico o fim de semana, feriado (EB-7).

Eu tenho sempre refletido o que Salomão diz: é correr atrás do vento, é vaidade, é cansaço, é enfado, entendeu? (EB-9).

- **Ambiente da docência:**

Estão inclusos aqui a estrutura física e os relacionamentos desenvolvidos em cada programa. No discurso, há uma relação de forças: “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2000, p. 39), então falar da posição de professor de uma IES privada e de uma pública faz diferença. As percepções dos professores das IES públicas diferem das percepções dos professores das IES privadas. Na privada, a estrutura é elogiada e os relacionamentos são percebido como menos competitivos do que nas públicas.

A gente tá numa instituição que tem excelentes condições de trabalho[...] A gente tem o privilégio de trabalhar num local que tem condições, agradável, que é bonito, que tem toda uma atmosfera, tá entendendo, que faz com que a gente queira ficar aqui[...] de um modo geral a cultura da nossa instituição é de[...] muito mais de solidariedade do que de competitividade [...] eu acredito que dentro de uma cultura acadêmica de solidariedade, como é a nossa aqui, é muito mais fácil a gente se aproximar de construção de consensos (EB-12).

Eu acho aqui no nosso programa o relacionamento humano é o que sustenta, é o que faz com que a gente não enlouqueça, o suporte, acho que a gente tem um bom relacionamento, claro que ninguém

vive na sala um do outro, não se pesquisa a mesma coisa, tem algumas singularidades, algumas pessoas mais retraídas, mas é um ambiente muito bom (EB-6).

Apesar de haver competitividade na IES privada, o sentimento de solidariedade está mais acentuado até pela necessidade de formar alianças que resultem em pontuação do programa e do professor. Há uma ameaça velada: se o programa não sobreviver às avaliações, o professor também não sobrevive, então sua permanência está atrelada às articulações feitas com a equipe, pois alunos e pares são percebidos como suporte para dar conta das inúmeras demandas da pós-graduação.

Aquela rodovia de mão e contra mão, eu me dou eu recebo, eu me dou eu recebo, quanto mais me dou, mais eu recebo e quando eu olho atingimos as metas, digamos assim. E tenho pessoas muito boas comigo, de uma força de trabalho, de dedicação, de compromisso, claro que tem, e são essas pessoas que dão o *boom* também, que alivia a pressão da CAPES, as articulações [...] eu muito cedo descobri que pra se manter na pós-graduação da Saúde Coletiva é muito mais articulação do que a redação, entendeu? (EB-6).

Nas IES públicas a infraestrutura está sucateada e, principalmente, as relações estão comprometidas a ponto de um professor dizer que para saber o que o

colega do lado está fazendo, que projetos ele está desenvolvendo tem que consultar seu Currículo Lattes. Os espaços onde poderiam circular a palavra e fomentar a constituição de um coletivo de trabalho é preenchido com burocracia e o que realmente importa é deixado de lado. Este fato é exatamente o que afeta o colegiado, o próprio trabalho docente com suas dificuldades e desafios atuais. Nestas reuniões, o que acaba por acontecer não é troca e possibilidade de crescimento, mas sim “cobrança e prestação de contas”.

Então, assim, às vezes, o público é deixado um pouco de lado [...] se o governo investisse mais na universidade pública, a gente estaria bem melhor, com condições bem melhores. Porque a falta de estrutura não é culpa do colegiado, não é culpa dos professores; é do governo, em investimento. Nós estamos muito precários com aquelas salas de aula. Muito precário (EB-9)

Há o projeto político pedagógico, então em tese todo mundo interage, sabe o que o outro faz, mas no dia a dia, a gente sente falta disso, né? A gente sente falta de conhecer as outras disciplinas tem alguma coisa da minha disciplina que entra na sua? O que é? Vamos trocar. Não tem muito espaço para isso, né? É muito cada um chega, entra, vai dar sua aula, então eu sinto falta (EB-4)

Um professor relata a dor que sente ao não poder trabalhar e compartilhar com alguém que desenvolve um trabalho muito semelhante ao seu:

A *fulana* é uma com quem eu consigo dialogar, mas tem professor lá que é muito complicado. A gente trabalha na mesma área e não consegue trabalhar junto. Isso pra mim é (*pausa*) eu sinto uma dor tão grande, entendeu? De você não ser capaz de trabalhar junto com as pessoas. O que é que acontece que você não conseguiu trabalhar? [...] Na mesma área, sala vizinha e a gente não consegue trabalhar junto (EB-1).

Como resultado da competitividade e da exigência de internacionalização e produção exacerbada, o professor se relaciona virtualmente com pesquisadores do mundo inteiro, mas não sabe o que faz o colega da sala ao lado da sua. Não se trata de conflitos exagerados, de brigas entre os professores, mas de um “esgarçamento” e “atropelamento” das relações. Isso gera no professor um sentimento de solidão:

Outro dia eu ouvi isso de um amigo. “Mas o que é que você faz que eu não faço; o que é que você tem que eu não tenho; porque eu não tenho bolsa pq1?” Você ouvir isso de um colega, é bem desagradável [...] Então, o que isso cria? Cria um acirramento e um esgarçamen-

to das relações no interior da instituição, que é gerador de doença, porque as pessoas se isolam cada qual no seu cada qual; Você abre o Lattes... está lá, inclusive tem um link chamado rede de colaboração, em que você vai ver todas as relações que eu tenho com as outras pessoas, que são relações nucleares daquele pesquisador e que às vezes não tem nenhuma relação com o colega que está trabalhando do lado ou mesmo na mesma sala, está entendendo? (EB-5).

As reuniões do colegiado da pós-graduação são periódicas, a presença é exigida, inclusive para que você possa permanecer no corpo docente, mas as pautas são absolutamente burocráticas, administrativas, sabe? As coisas substantivas do trabalho docente; como é que a gente está fazendo a orientação cada um de nós? Que dificuldades têm encontrado? Que soluções têm encontrado? São coisas que não são pautadas [...] Então eu acho que o próprio trabalho docente não é objeto de debate e de compartilhamento dentro do coletivo docente. Acho que isso traz muita solidão (EB-14).

Quando o assunto é o ambiente humano na pós-graduação, as metáforas são mais abundantes: o sentimento de solidão é representado pela metáfora da ilha, cada professor se relacionando no máximo com os integrantes de seu laboratório, de seu grupo de

pesquisa. Em cada ilha, cada coordenador de pesquisa age como nos tempos do coronelismo: cada um faz o que bem entender dentro de sua ilha-feudo, de sua “panelinha”. As reuniões são encaradas como a Santa Inquisição onde os “jordanos brunos” da academia são cobrados por produção. Ao contrário do Jordano Bruno real, os professores serão queimados na fogueira se **NÃO** publicarem:

E essa questão da competitividade, do produtivismo ela conjuga com o valor da modernidade - dessa pós-modernidade, sobretudo – do valor do individualismo. Então, nós nos sentimos como uma ilha aqui; em que você tem um determinado pesquisador, um conjunto de orientados que estão sobre a responsabilidade dele (EB-5).

Têm muito uma visão de coronelismo mesmo, de dizer assim: ‘não, eu vou fazer porque eu quero, e ninguém vai me peitar’. E se alguém quer peitar, essa pessoa é mal vista [...] às vezes eu me sinto muito mal com isso mesmo, porque é sempre o jeitinho que quer ser dado para poder resolver problemas pessoais [...] Você me ajuda aqui que eu boto seu nome no projeto. Você me ajuda a fazer isso que eu lhe dou um artigo, e não uma cooperação mesmo. Eu vejo⁹(pausa) são panelinhas, certo? (EB-10).

A gente não tem ambientes integradores; a gente tem muitas vezes, na pós-graduação, ambientes de punição, de constrangimento. 'Ah, você não está produzindo'. Da inquisição; uma inquisição renovada. Tantos Jordanos Brunos e Brunas, porque, no caso aqui, não é porque você leu; no caso aqui é porque você não escreveu (*risos*) [...] a gente não tem encontros para além do mundo profissional. Ah, mas é isso que a CAPES quer também, não é? Porque é a lógica do produtivismo em que você tem que se isolar; é a lógica do isolamento. Para você focar; para você continuar reproduzindo. (EB-8).

Fazendo alusão às diferenças metodológicas e os rótulos existentes entre pesquisadores qualitativos e pesquisadores quantitativos, uma professora coloca que um grupo precisa sonhar mais e voar mais alto enquanto que o outro grupo precisa descer e focar mais na realidade. Para tal, usa a figura da *asinha* e do *sapatinho de chumbo*.

Olha, eu acho que o próprio produtivismo ele atropela as relações humanas, certo? Porque (*pausa*) o produtivismo e os rótulos; é quali, é quanti. Então, já vai te separando; são mundos diferentes. Um precisa de sapatinho de chumbo, e o outro precisa de asinhas (*risos*). Não dá pra juntar asinha com sapatinho de chumbo? É uma combinação perfeita, não é? (*risos*) (EB-8).

Outro professor usa a metáfora do time e das estrelas para descrever a possibilidade de se trabalhar em equipe na pós-graduação sem perder a possibilidade de se destacar e de ter as demandas narcísicas atendidas:

Eu digo: gente, a gente tem que se unir cada vez mais, a gente tem que ter cada vez mais, essa (*pausa*) essa concepção de que nós somos um time e que se todo o time não jogar bem, se só [...] Porque que nós perdemos a Copa ano passado? Porque nós tínhamos só o Neymar [...] Se você só tiver aqui uma pessoa publicando em revistas maravilhosas, só uma pessoa que é bam- bam- bam, o programa não se sustenta. Então nós temos que nos ajudar e que todos[...] o ideal é que todos sejamos estrelas, porque o céu cabe todas, tem espaço para todas as estrelas (EB-12).

- **Sonhos, planos, projetos:**

O sistema de avaliação da pós-graduação é percebido como cruel, desumano, há muito sofrimento envolvido, estresse e adoecimentos. Contudo, na hora de se projetar para o futuro, nenhum dos professores ouvidos, no Brasil, quer parar suas atividades. Diante desta pergunta, que era feita ao final da entrevista, todos os professores se referiram primeiro ao aspecto profissional. Alguns espontaneamente mencionavam

aspectos pessoais e os demais, ao terminarem de falar seu planos, perguntavam se os sonhos deveriam se restringir somente ao profissional. Quando esclarecidos que deveriam se referir a toda a sua vida, estes davam continuidade. Tiveram que ser lembrados pela entrevistadora que precisavam se valer das “asinhãs” e retirarem os “sapatinhos de chumbo” para se projetarem.

Eu não penso em deixar de trabalhar, não penso. Porque é uma coisa que eu gosto muito de fazer, né? Faço com muito prazer, eu não penso em deixar de trabalhar. Mas eu digo muito para os meus alunos, ‘olhe, se eu tiver trocando as palavras, ficando gagá, me avisa, me força a sair daqui’ [...] Mas eu quero trabalhar até o dia que eu puder trabalhar, eu quero trabalhar. Isso é um plano (EB-3).

Primeiro, eu acho que uma pessoa como eu jamais vai se aposentar. O meu grande sonho na velhice é fazer três coisas: escrever, escrever, (*pausa*) produzir, escrever; fazer arte, que eu pinto, desenho [...] Eu tenho um sonho de construir um abrigo aqui no Eusébio, para animais abandonados (EB-12).

Vários professores ouvidos já estão próximos à aposentadoria, mas não querem parar agora. Alguns porque consideram que houve bastante investimento na sua formação e ele tem “muita cabeça, ainda está

muito pensante” e considera que sua contribuição ainda é muito importante. A pressão e o ritmo de trabalho é tão intenso que alguns têm medo de parar de vez, sugerem a necessidade de fazer um desmame do trabalho, enquanto outros afirmam que querem dar sua contribuição até o último minuto.

Só sou docente, não faço mais nada da vida. E agora eu estou perto de me aposentar e morrendo de medo (pausa) Eu já pensei em aposentar e trocar totalmente minha vida, mas acho que é um choque muito grande; acho que não vai ser fácil (pausa) mas eu pensei em me aposentar e ficar só com a pós-graduação (pausa) Mas, vamos ver (pausa) Mas eu também queria ter mais liberdade nos meus horários; poder viajar [...] Aqui eu tenho que ficar prestando conta. Se eu me aposentar, eu não tenho. Posso sair (EB-1).

Eu tenho três anos para me aposentar. Mas eu acho que é muito cedo, por que eu acho que o que eu acumulei de conhecimentos nesses anos, acho que o que o governo mesmo investiu em mim, é muito cedo ainda para eu poder parar. Eu acho, é uma questão quase de compromisso social e político (pausa) eu acho que minha cabeça ainda está muito pensante para poder eu chegar a pensar em parar [...] Quer dizer, porque você é viciado nisso, você fica feliz com isso, com a resposta que você está dando (EB-2).

Na perspectiva profissional é um sonho recorrente ampliar parcerias nacionais e internacionais do programa, colocar o programa no patamar 5 da CAPES, realizar outro pós-doutorado, desenvolver projetos de extensão, consolidar grupos de pesquisa e produzir mais. Uma professora ressaltou que seu sonho é chegar ao patamar USP (Universidade de São Paulo) de excelência. Na sua percepção e por conta da experiência de pós doutorado lá, as parcerias e projetos já atingiram uma qualidade tal que a produção é uma consequência natural, isto é, a produção é um meio e não um fim. Fato que diminui um pouco a preocupação em torno da publicação e da pontuação.

Consolidar o curso, vislumbrar a história da nota 5, tentar internacionalizar mais o programa, fazer mais produções publicadas em revistas internacionais com fator de impacto maior, é o que todo mundo que ensina na pós sonha, mais ou menos isso. Eu tive a oportunidade de fazer o pós-doutorado na USP [...] porque como eles já são uma instituição mais consolidada eles já não ficam: ah mais eu tenho que publicar mais um artigo né? Porque eles sabem que fatalmente os artigos virão porque a produção é boa, porque os projetos são bons, porque o grupo é bom, então eu acho que essa lógica ela tinha que se espalhar pelo país (EB-4).

Outro sonho mencionado refere-se ao tempo, ou seja, a necessidade de diminuição do ritmo de trabalho; a necessidade de fazer uma pausa. Diminuir o ritmo, mas continuar trabalhando. Pausa para publicar livros, com tempo para pensar cada etapa, do conteúdo até a estética do livro (cor de capa, arte). Tempo para acompanhar a construção de teses e dissertações com mais cuidado, tempo para acompanhar a formação do aluno, tempo para cuidar de si. Um dos professores entrevistados relata que, quando era jovem, pensava na aposentadoria como uma etapa em que teria controle do tempo, algo que ele não conseguiu. E que agora à espera da aposentadoria compulsória continua não se vendo parado por completo.

Eu sonho assim em ter mais tempo também para mim; mas eu penso como é que eu vou conseguir ter mais tempo para mim? (EB-8).

As publicações[...] voltar mais para livros e menos para artigos, que são feitas um tanto rápidas, para o meu gosto [...] Ficar com poucos orientandos, mas com muito contato, com muita qualidade de relação, que eu possa, de fato, interagir com o trabalho; ler do jeito que eu gosto de ler, sem pressa; sem aquilo tá me pressionando [...] E ter assim um tempo de pausa; eu acho que a gente faz poucas pausas [...] Ir pouco a pouco, desapegando da dinâmica do campo, e entrando

na minha própria dinâmica. É sutil mas é fundamental. Quer dizer, você entrar em sintonia com você e vê o que rola no campo [...] e eu não preciso me colocar numa vulnerabilidade, ficar enlouquecendo como se eu fosse um peão de linha de montagem (EB-5).

Tem uns quatro anos pra eu me aposentar na compulsória. Mas, acredito que, quando chegar a hora, ainda vou continuar de alguma forma ligado[...] A única coisa que me surpreendeu na aposentadoria, por que já sou aposentado no ministério, a única coisa que eu pensava antes de me aposentar era que eu ia ter o direito de regular o meu tempo; de fazer o que eu queria mais do que eu já faço. Assim, tipo regular a demanda um pouco. E isso não existe, de fato. Já vi hoje que só tem um jeito mesmo; ou mete o corpo todo ou nada (EB-13).

A fala abaixo é muito significativa, pois o professor afirma que ao chegar a esta etapa da vida, em que já conquistou vários objetivos traçados na juventude, ele se vê na necessidade de ressignificar seus sonhos. O que na juventude aparecia como a necessidade de se recolher, comprar um sítio e ir viver na serra, agora, diante do panorama atual das universidades brasileiras, ele se acha na obrigação de participar ativamente da formação dos jovens doutores, no sentido de se construir uma ciência emancipatória:

Não quero me aposentar porque eu tenho muita pena de deixar a universidade nesse momento em que ela está sendo tão agredida pelo capital internacional, pelo governo brasileiro, por esse Estado que dita essa política de ciência e tecnologia, esses critérios de avaliação da pós-graduação [...] Então eu tenho muita vontade de continuar contribuindo na formação de docentes e de pesquisadores para uma ciência emancipatória, para práxis acadêmicas que sejam emancipatórias, sabe? [...] E sonhos (*pausa*) chega uma certa idade em que a gente, talvez, reconheça os sonhos. Eu acho que, quando eu era jovem, eu pensava no sonho como algo que ia acontecer lá no futuro, realizando um monte de desejos que eu tinha. Hoje eu acho que, de uma certa forma, eu já estou vivendo esse sonho, está acontecendo (EB-14).

5.2 Produtivismo acadêmico

Há vida feliz e pensante fora desse sistema de produtivismo, e a gente pode perfeitamente escapar (EB-5).

Esta categoria abrange quatro subcategorias: as exigências de publicação; o mercado de publicações; o sistema de avaliação CAPES e as micro resistências. Alguns professores já tocaram nestes temas quando eram

perguntados sobre as dificuldades e desafios da docência, mas a pergunta geradora deste questionamento foi: como avalia as exigências de produção científica impostas aos professores?

Os professores reconhecem que a publicação é uma consequência natural de quem realiza pesquisa. A necessidade de tornar público os resultados de uma investigação interessa à população que será beneficiada com as descobertas, aos demais cientistas no sentido de fazer avançar a ciência e às agências e empresas que estão financiando os projetos. É indiscutível que na ciência a questão da devolutiva, do retorno é fundamental. Tal atividade é inclusive apontada por um professor como um compromisso ético de todo cientista (KASTRUP, 2010).

A questão da exigência eu não vejo como uma coisa negativa, eu acho que se você está numa pós-graduação o mínimo que se espera é que você produza, e o retorno que você vai dar pra sociedade e até pra humanidade, dependendo do que você encontra nas suas pesquisas fica pra sempre o que você publicou, então é como se fosse uma consequência natural de uma pós-graduação, é você publicar (EB-7).

O professor só entra na pós-graduação, quando tem esse perfil de pesquisador mesmo. E o pesquisador, ele não pode só pesquisar e guardar. Ele tem que pesqui-

sar e publicar[...] pode, até dar continuidade àquela pesquisa, não é? Criar novos estudos. E é como eu falei, eu não vejo exigência, eu vejo um dever meu [...] publicar para que a ciência avance (EB-3).

- **Exigência de Publicação:**

Publicar é legítimo, como já foi mencionado. A grande questão feita pelos professores é: publicar para quê? Responder esta pergunta suscita mais três questionamentos: publicar envolve o interesse genuíno pelo avanço da ciência brasileira? Representa uma preocupação genuína com a melhoria da qualidade de vida do brasileiro? Ou é simplesmente para pontuar no Sistema de Avaliação CAPES?

A literatura aponta (BIANCHETTI; MACHADO, 2011; MAUÉS; MOTA JÚNIOR, 2011; VILAÇA; PALMA, 2013) e a fala dos professores também que a preocupação inicial em colocar o Brasil em pé de igualdade com os centros de ciências mais desenvolvidos, ao longo do caminho, sofreu distorções e aí a carga ficou “inaceitável”, “desumana”, “imoral” e a vida do professor ficou dirigida só pela quantidade de artigos produzidos.

Essa coisa que eles estão exigindo hoje da produtividade é uma carga inaceitável. Eu vejo colegas meus com dez, quinze artigos por ano. Então, eu acho que você

não pode estar construindo uma coisa boa, legal, bacana. Você faz algumas coisas bacanas no ano; você não faz quinze coisas bacanas num ano, em termos de produzir alguma coisa escrita. Então, a quantidade, ela está dirigindo a vida do professor; a quantidade do que você publica, não interessa a qualidade (EB-1).

O colega diz 'que, às vezes, a família cobra, mas para eu me manter no programa que tenho que publicar, é minha sobrevivência'. O que é isso? Isso é escravidão. É uma forma de escravidão. Então, eu não me sinto feliz em ser escrava. Pronto, essa é minha indignação (EB-11).

O século XXI traz um diferencial em relação a forma da publicação científica, pois hoje é valorizado o artigo científico (de preferência o publicado em periódicos com alto fator de impacto) em detrimento das obras de fôlego, registradas em livros, contendo, às vezes, vários *tomos*, fato que foi bem característico do século passado. Uma dos professores entrevistados falou que, ao concluir um de seus projetos, fez a opção consciente e por dever ético junto aos pesquisadores e à comunidade envolvida no projeto de publicar dois livros para não perder a totalidade do empreendimento. Um ano e meio de trabalho árduo, reconhecido pela mídia nacional e estrangeira e de grande impacto na comunidade. E o resultado?

[...] ele podia ter sido transformado em mais de 30 artigos científicos, e isso ter nos oferecido uma pontuação elevadíssima, mas nós fizemos essa opção ética, política e metodológica de publicar enquanto livro, e assumimos isso. Claro, fomos penalizados, porque a pontuação nossa na CAPES baixou no Lattes, na pós-graduação. Isso teve um impacto social; uma relevância social que a gente avalia como grande, e também não vale (EB-14).

Dentro de uma lógica global de produtivismo e que, muitas vezes, se privilegia muito mais quantidade do que qualidade de produção [...] de repente, é (*pausa*) se começou a valorizar(*pausa*) a valorizar muito as publicações em periódicos, em revistas, em detrimento de livros de grande fôlego intelectual (EB-12).

E em um mundo marcado pela liquidez (BAUMAM, 2007) pelo descarte, e em decorrência das exigências de publicação, como bem salientou um professor, a vida do pesquisador tem prazo de validade. Ele é PQ-1 até o final de um período de avaliação, quando chega ao final ele é zerado, vira um *Zé Ninguém* e aí tem que começar tudo de novo:

[...] que é zerado o histórico, a história de vida dele; é como se ele não fosse (*pausa*) ele fosse um *Zé ninguém*, entendeu? [...] Então, assim, a cada final desse período,

é como se você, a sua vida voltasse para a estaca zero. Você começa todo o processo para provar que você é bom, que você é produtivo, que você é competente, que você tem, vamos dizer assim, que você é necessário, certo? (EB-12).

Os estudos (GODOI; XAVIER, 2012; REINACH, 2013; SEVCENKO, 2000; TREIN; RODRIGUES, 2011) apontam que esta lógica gera uma séria de distorções e a fala dos professores corrobora com esta constatação. Alguns consideram que dar aula na graduação lhes retira o tempo que deveria ser investido em outras atividades: na produção de artigos, na prática de *Salami Science* e na “endogenia” (um pesquisador citando o outro de seu grupo de pesquisa para elevar o fator de impacto das publicações); não existem periódicos para publicar temas muito regionalizados, além de existirem os temas em “voga”, os temas da moda; ênfase nas articulações que possam render “pelo menos um artigo”.

Ouvimos, durante as entrevistas, o relato de um professor que afirma que alguns colegas, já na seleção, escolhem aqueles candidatos que estão suscetíveis a se encaixarem em suas pesquisas que já estão em andamento, provocando, assim, uma distorção considerada grave por alguns, pois maculam a formação do pesquisador, que deixa de exercitar o papel de autor de sua própria obra. Este comprometimento da formação do doutor foi falado por cinco professores, o que demons-

tra que há nesse grupo uma preocupação com os rumos que o doutorado está tomando no Brasil. Alguns professores, inclusive, recusam-se a entrar nesta lógica da produção, não aceitando entrar nos programas.

Então, a gente tem visto uma, vamos dizer, certa articulação entre os processos de seleção na pós-graduação e os projetos de pesquisa dos orientadores que, inicialmente, não seria problemática, mas, quando você impõe ao pós-graduando um tema de pesquisa ou, às vezes, até um projeto que já está iniciado, com uma metodologia definida, que você não participou da construção dele, nem nada. Para executar. E ainda fala assim: ‘você pegou o boi, vai ser ótimo para você, porque isso aqui rapidinho você faz, já está tudo pronto, é só você sentar e escrever’. Eu acho que isso, na lógica produtivista, parece realmente uma grande vantagem, mas se você pensa na formação de um docente, de um pesquisador, com tudo que isso significa, o que você está ensinando a esse jovem que está iniciando essa trajetória de formação é a ser subordinado, a obedecer, acatar, não refletir, não questionar, não criar, não inovar (EB-14).

Agora, o pior é que essas exigências têm produzido certas distorções [...] o aluno percebe que o que interessa é o que ele

produz. A parte intangível que é o crescimento do aluno, que é o crescimento do indivíduo, na perspectiva de um professor (*pausa*) isso passa a ter uma relevância secundária [...] Por isso, eu acho que tem que focar muito nesse lado da formação do indivíduo, porque isso é garantido no final. Agora você publicar não é garantido, mesmo publicando, a utilidade não é garantida, não é (EB-13).

Eu não tenho a menor dúvida, lendo a literatura hoje na área, de que nós estamos perdendo barbaramente em qualidade; ganhando em quantidade [...] crescimento da ciência brasileira exponencial. OK! Mas, esse crescimento tem resultado em melhoria da massa crítica? A formação que a gente está oferecendo aos doutores e mestres? [...] Que eu acho que nesse sentido há uma captura; nós sofremos uma captura; e acho que nós reagimos ainda muito pouco (EB-5).

A preocupação procede por que o que será da ciência brasileira quando se aposentar essa leva de pesquisadores atuais e ascenderem à posição de “catedráticos” os doutores que não têm uma produção própria, cuja principal habilidade não é criar, mas sim articular? Interessante ouvir a gravação da fala de um professor, e perceber o quanto ele titubeou para falar do comprometimento ético de alguns jovens pesquisadores:

Na verdade a publicação deveria ser um meio e não um fim, e ela virou um fim. Isso do ponto de vista acadêmico gera, inclusive, uma série de problemas de, de moral, ético, porque existe todo um (*pausa*) É, muitas vezes, não exatamente (*pausa*) Certo, certo tipo de fraude, né? Tem muita gente aí com currículos maravilhosos e que, se você chamar a pessoa para as conversas, não sai nada, é um blefe, é uma farsa, certo? [...] Tem áreas que (*pausa*) a pessoa nunca produziu nada, assim, ela mesma, sozinha, ela só (*pausa*) Todos os produtos dela são com outras pessoas. E há uma diluição do autor nesse sentido [...] virou muito mais um jogo de articulações, de negociações, de busca por prestígio, por busca de ascensão, por resultados, inclusive econômicos, bolsa de produtividade, é (*pausa*) Ser o conhecido naquela área (EB-12).

Observamos o quanto esta temática inquieta, incomoda os professores a partir das repetições ao longo do discurso. Mesmo diante de outras perguntas, que envolviam outros temas, o tema do produtivismo retornava. Neste tema em específico, o número de comparações, de metáforas foi muito maior do que nas outras categorias. Tanto que a próxima categoria a ser trabalhada tem uma relação muito próxima com esta, pois os professores referem que o sofrimento, o estresse e o adoecimento têm ligação direta com as exigências de publicação.

Mais uma vez aparece, no discurso dos professores, a figura da Santa Inquisição. Um professor menciona que é cobrado nas reuniões ao ter que responder a seguinte pergunta: “quantos artigos você produziu?”. Ao mostrar suas publicações, vê-se diante do seguinte comentário: “ah, mas nenhuma revista presta”.

Sendo assim, a exigência de publicação é comparada a uma guerra, a uma corrida armamentista para ver qual programa publica mais em um menor espaço de tempo. Uma professora relata que, nesta guerra, entre mortos e feridos fica a sensação de falha por não ter conseguido alcançar as pontuações esperadas, apesar de toda uma vida dedicada ao ensino.

Eu publico menos, mas eu quero ter qualidade; e não vou entrar nessa guerra de ficar feito doida, querendo publicar por publicar. Porque senão era só fazer assim: esse pedacinho eu publico não sei aonde; esse outro eu publico ali [...] E fica essa pressão – é uma sensação de que você está perto do momento de se aposentar e essa sensação de que você está falhando, porque você não consegue atingir aquilo que estão querendo que você atinja (*risos*) (EB-1).

Um professor denuncia que os efeitos dessa exigências têm sido letais, portanto precisa de uma séria investigação policial. Seria, segundo ele, a *operação produção*. Outro professor, quando se refere ao produ-

vismo, afirma que as atuais exigências não parecem ser dirigidas ao homem de carne e osso, mas a um robô, a uma máquina. E não para nunca, é como se fosse uma bola de neve que sai arrastando tudo por onde passa. Trata-se de uma lógica que não permite o ato criador, não há tempo nem espaço para isso, cabe ao professor passar o conhecimento da mesma forma que se passa um ferro em uma roupa. O resultado é esteticamente agradável, mas não é um ato de criação.

Essa questão dessa publicação, eu acho que isso é caso de polícia federal, precisa de uma investigação mais profunda sobre isso, pessoas estão literalmente morrendo, eu não estou falando de morte simbólica, porque morte simbólica um grande quantitativo de professores de pós-graduação simbolicamente são mortos, porque não tem família, o vínculo é com outro colega, pra discutir produções, pra discutir parcerias, pra discutir qual o próximo projeto que você vai captar [...] Por isso eu costumo dizer que isso precisa uma investigação muito séria [...] tipo assim: operação produção (EB-6).

Eu acho que são exigências que cobram, de fato, de uma máquina, e uma máquina que não pensa; que não tem vontade de ir no banheiro (*risos*) [...] que não come; de uma máquina que não vive; e que, de certa forma, é até contraditório com a saúde coletiva [...] Eu acho que

continua ratificando aquela lógica do passar conhecimentos; como se a gente pudesse passar conhecimentos. Passar - eu me lembro muito é de engomar, de passar roupa (*risos*); não é? Então, eu acho que não é isso que a gente quer. A gente quer pensar na produção do conhecimento também como um ato de criação [...] E é uma bola de neve. Então, eu soffro[...] porque para publicar, você, muitas vezes, se articula, e não é só a qualidade da sua produção que vai para a publicação, mas a qualidade da sua articulação [...] como diria Nietzsche, é para além do bem e do mal. É no bem e no mal (EB-8).

Mais uma vez, aparece a ideia do jogo para referir-se à relação docente/exigências de publicação. Agora, um jogo que só pode ser criticado por quem está participando dele. Não dá pra simplesmente dizer que não concorda com o sistema, não produzir, mas ter as regalias e o *status* de estar na pós-graduação, não dá pra ser um “cachorro morto” dentro da pós-graduação.

Acho que para você tentar virar o jogo, primeiro você tem que começar a jogar. Certo? Se você (*pausa*) ai, eu sou contra as regras da CAPES (*pausa*) mas não sai de dentro da pós-graduação de jeito nenhum. Eu escuto muito professor dizer isso: ‘eu sou contra, eu sou contra aquilo, aquilo outro’. Você é contra? Ou faça

alguma coisa de dentro para mudar ou saia logo do negócio. Se você tá dentro, jogue para tentar mudar (EB-10).

Existe uma questão que é tensa, por exemplo, eu critico esse processo, demonstrei; e sou produtiva; tenho uma boa produtividade; publico às dezenas [...] porque você tem que atacar esses regimes dentro deles – você não pode chegar e ser como cachorro morto. Então, eu acho que existe aí certo mal entendido, que às vezes eu acho que é uma apropriação também intencional de quem fala; que é assim: eu não publico nada nesse programa, porque eu sou contra o modelo produtivista. Eu só aceito isso, se a pessoa não for membro do corpo permanente; se ela sair, abdicar de tudo, do ônus e do bônus, eu acho que é uma posição ética (EB-5).

O sistema individualiza, incita a competição entre pares e entre programas (KUENZER; MORAES, 2005) e, como resultado, estratifica, como um sistema de castas: só determinados professores conseguem publicar em revistas de *qualis* mais alto, só os mesmos têm acesso aos financiamentos, pois tais regalias só estão disponíveis para as castas superiores - os brâmanes.

Ah! E essa estratificação, ela vai sinalizando elementos de prestígio, por exemplo: Ah, só pode orientar quem tiver

tantos pontos ou tantas publicações. Só pode fazer isso quem também tiver tais e tais indicadores de produção. Então você começa a criar uma estratificação, segmentos dentro do próprio grupo e o que é pior é que, muitas vezes, entre aspas, os fortes se aliam com os fortes e os fracos ficam marginalizados, [...] aqueles que se consideram os bam- bam- bam da área, os que publicam e aqueles bastardos que estão quase com o pé na rua. Os brâmanes (*pausa*) O topo da pirâmide (EB-8).

- **Mercado de publicação:**

Com a mercantilização da educação (SGUIS-SARDI, 2006, 2009), os meios de divulgação científica entraram na lógica de mercado e as palavras utilizadas pelos professores demonstram esta tendência: “concorrência”, “lobby”, “mercado paralelo”. Denunciado por um dos professores como um “mercado negro”, o docente tem que pagar em certas revistas para submeter seus artigos. Se for rejeitado, o dinheiro não é devolvido e, se for aceito, o professor tem que desembolsar mais dinheiro ainda para a publicação. Na hora da entrevista fomos apresentadas, por um dos professores, a um site americano que se propõe a dar assessoria ao pesquisador sobre qual a melhor revista para publicar seu trabalho. Neste site, tem uma lista de revistas com o fator de impacto e com o valor de cada publicação. Ele também nos apresentou um grupo chinês que promove

eventos científicos (congressos, simpósios, seminários etc.) com regularidade em Pequim.

Não tem um dia, se eu abrir aqui minha caixa você vai ver, podemos voltar uma semana que eu não receba as propagandas dos periódicos convidando a gente para publicar, inclusive tem a tabelinha de preço e, ao lado, ele bota fator de impacto, para você escolher a mercadoria que tem o menor custo - benefício. Então assim, eu não tenho a menor dúvida de que esse mercado editorial, sobretudo americano, mas agora chineses estão entrando nessa venda de periódicos e eventos; porque todo dia eu recebo um Congresso chinês na minha área. Todos em Pequim. Então tem um mercado aí (EB-5).

São muitos programas de Saúde Coletiva e poucas revistas da área; então a concorrência para você publicar é alta. E há dificuldade, porque isso é um fato o lobby de publicação nas revistas. Isso sempre é um lobby. Outra, de dois anos para cá, as revistas cobrando, cobrando preços assim exorbitante, homéricos para publicação [...] Ele é apenas um atravessador, para publicar. E eu te pergunto: não está havendo um mercado paralelo? [...] e para publicar, você manda para uma, duas, três, quatro, cinco revistas [...] porque cada revista é uma norma de publicação [...] Quer dizer; tudo isso é custo, tempo, estresse (EB-11).

Um professor relata que não é fácil publicar. O processo não é ágil, são muitas idas e vindas, como ele diz é um “bate e volta” que não tem fim, porque algumas revistas são organizadas e cumprem prazos, outras não. Quando menos se espera o professor recebe a correção com um prazo mínimo para submeter novamente, fato que desorganiza qualquer planejamento que este professor tenha.

Angustia, porque realmente você tem que dar uma resposta que muitas vezes também não depende da gente, você pode produzir dez artigos, não conseguir publicar nenhum, depende da revista aceitar(*risos*) [...] O processo é muito lento, de revisão, de algumas revistas, tem revista que realmente passa um ano pra dar resposta, as vezes dá uma resposta negativa e você tem que começar tudo de novo. São vários fatores que juntando você pode considerar que é difícil publicar [...] mas não é impossível (EB-7).

Você manda, submete um artigo; se ele volta, você tem quinze dias para dar retorno. E ninguém sabe quando é que ele vai voltar, porque os revisores é que definem isso; os editores, revisores é que vão avaliar e mandam de volta. Algumas revistas são bem organizadas, eu digo assim, e é às vezes o que a gente diz até um bate-volta (EB-10).

Fleury e Macedo (2013) afirmam que não existem revistas suficientes para publicar tudo o que é produzido e os professores reafirmam que esta discrepância aumenta ainda mais a tensão existente no campo da Saúde Coletiva, pois se apertar em demasia o parafuso ele vai “estrompar”, isto é quebrar. Outro fato que merece atenção é que, neste mercado, existem assuntos que rendem mais publicações, porque estão na moda. Como já foi mencionado anteriormente, neste jogo parece que os beneficiados são sempre os mesmos. Este fato também ocorre com as revistas: as melhores continuam melhores e as de *qualis* mais baixo não têm como melhorar, pois os melhores artigos vão sempre para as de maior fator de impacto. Que estratégias desenvolver para tentar quebrar o ciclo vicioso? Um professor faz um questionamento bastante interessante:

E ai eu fico me perguntando, quem está lendo os artigos que eles estão publicando? Porque assim, todo esse publicar, publicar, publicar [...] Minha grande questão é quem está lendo? Quem está lendo? Quem está lendo? Que repercussão está tendo? Que repercussão está tendo? Né? Qual o impacto que isso está tendo? (EB-12).

Tem umas revistas do Ceará que poderiam ser muito melhores, mas não são melhores por quê? Porque a gente mesmo não quer que elas sejam melhores; porque a CAPES não quer que seja melhor, porque quando você tem uma

coisinha melhor joga pra fora. E, olha, nesse negócio de publicação existe um ciclo vicioso em que puxa quem está em cima mais para cima e quem está para baixo vai para baixo[...] o espaço para publicar é pouco (EB-13).

Outro problema levantado é que o *qualis* das revistas deveria ser revisto, pois, mais uma vez, é apontada a incoerência. O pesquisador é estimulado a desenvolver projetos em rede e a se articular com diversos profissionais, só que na hora de pontuar um artigo os pontos serão diferentes de acordo com a área de cada pesquisador envolvido. Foi sugerido, então, uma pontuação independente da área.

O próprio *qualis* é uma dificuldade né? Porque, por exemplo, como eu sou de dois programas eu tenho que produzir pros dois, então eu tenho que fazer o meu *qualis*, tem o *qualis* da enfermagem e tem o *qualis* da saúde coletiva e ainda tem o meu *qualis* que é o *qualis* entrecruzando enfermagem e saúde coletiva para ver quais são as revistas que são boas para as duas e que eu possa estar mandando né? Se fosse uma lista única isso não seria necessário (EB-4).

Outro paradoxo muito grande dentro da saúde coletiva, imenso: se por um lado, se valoriza muito os periódicos, quando você pega os periódicos nacionais, brasileiros,

você não tem no Brasil nenhum periódico A1, você só tem um periódico A2, que é o caderno de saúde pública. Então qual é a sua saída? Você vai ter que publicar fora do Brasil. E aí quando você olha para fora do Brasil, o que é que você vê? Que as revistas de alto nível, geralmente, são revistas médicas técnicas, que destoam do projeto originário e do objeto da saúde coletiva. Porque, na verdade, a saúde coletiva é uma criação nossa, é muito brasileira, é muito tupiniquim (EB-12).

- **Sistema de Avaliação CAPES:**

É reconhecida a importância e o papel da CAPES para o avanço da ciência brasileira, assim como a necessidade de uma regulamentação em um país de dimensões continentais, no entanto, o problema apontado é que saímos de uma não regulamentação para uma regulamentação exageradamente burocrática, rígida e de cunho apenas quantitativo (SANTOS, 2012; SEVCENKO, 2000). Desse modo, o sistema estimula a competição entre pares e entre programas, a ênfase é toda colocada na quantidade de artigos publicados em detrimento da qualidade. É “mais do mesmo” o que impede a inovação, a criação.

Então eu acho que a CAPES, ela tem o seu papel relevante. Eu considero de relevância para poder você ter mais ou me-

nos uma padronização, porque se deixar frouxo demais, eu acho que desanda [...] a preocupação é com a quantidade de publicações[...] Então você pega para produzir um artigo o dedo mindinho, indicador, polegar, quer dizer, você vai fragmentando tanto, que quando você olha, pensa: espera aí, e o todo? (EB-2).

É um círculo vicioso, na verdade, porque você começa; você cria um modelo de avaliação que induz e, como eu diria, incentiva essa proliferação daquilo que eu brinquei no artigo dizendo: ‘quanto mais melhor’, não importa do que; quer dizer: ‘se eu tenho doze artigos, eu sou necessariamente melhor do que você que tem três, ainda que 1 artigo teu possa ter virado a teoria sobre determinado campo’. A gente brinca que os grandes autores da humanidade, hoje, não seriam bolsistas PQ de jeito nenhum e, quiçá, professores daqui do nosso corpo permanente [...] Então, um processo avaliativo, pensa comigo, que conspira contra a inventividade; que conspira contra a autonomia intelectual; que conspira contra a reflexão acurada (EB-5).

Uma avaliação que é feita por um dos professores demonstra como a academia entrou na lógica taylorista/fordista/toyotista de produção. A comparação feita é que, do mesmo modo que temos a monocultura

da banana, hoje, com o sistema de avaliação que está posto, temos a “monocultura do artigo científico”. Porque como o foco fica na produção de artigos, as demais funções do professor ficam negligenciadas na avaliação, não pontuam.

[...] uma gerência desse sistema de formação de ensino nesse caso, e de pesquisa, nos moldes privatistas, nos moldes privados, com as lógicas do Taylorismo, do Fordismo, do Toyotismo, do positivismo, de um controle quantitativista, de uma monocultura do artigo científico. Igual a gente tem a monocultura de banana, de abacaxi lá no baixo Jaguaribe, na universidade, é a monocultura de artigo científico (EB-14).

Não se avalia o impacto dessas pesquisas (*pausa*) para a CAPES não interessa [...] o pesquisador tem que publicar. Os programas credenciados pela CAPES ele se mantêm, ele atinge a sua nota, ele cresce no seu perfil de nota se tiver publicação. Somente publicação por publicação. Pra CAPES não está interessada em formação, nem do professor, nem do pesquisador, muito menos dos egressos da pós-graduação [...] O que conta é a publicação. E a publicação está sendo ferramenta, trampolim para esse mercado dos periódicos (EB-11).

Um país de dimensões continentais sofre com um sistema comparativo, com indicadores universais, pois nem todas as regiões se desenvolveram da mesma forma, tendo em vista seus traços culturais diversificados. A exigência em si não é exorbitante, mas, uma vez que se compara um programa ou um pesquisador com outro, há uma distorção perversa na hora da pontuação. E este resultado é fundamental para o financiamento. Um programa 4 que passa para nota 5 praticamente dobra o financiamento:

[...] a avaliação como ela é feita, porque ela é uma avaliação dos programas e ela é comparativa. Então, se você produz, você tem que ter uma velocidade de crescimento maior do que os outros programas que estão sendo comparados com você [...] E um programa que está situado na região Nordeste, que tem pouco financiamento, poucos professores também, ser comparado com outros programas que estão há mais de cinquenta anos, sei lá, produzindo (*pausa*) é desumana a competição (EB-3).

Um professor, de forma jocosa e bem humorada, responde a questão inicial dessa sessão “para que publicar?”, afirmando que esta lógica da publicação à todo custo mobiliza a academia brasileira a “lotar o Lattes”:

[...] eu brinco dizendo assim, né, “depois que criaram essa lógica, o próprio lattes, que passou a ser uma espécie de, vamos dizer assim, é o nosso (*pausa*) Acaba sendo, em última instância a obra da vida dos acadêmicos, é o lattes, não é? Quer dizer, o que é que eu estou construindo, eu estou construindo um Lattes (EB-12).

Cabe aqui registrar a foto de um muro pichado que circulou durante o ano passado nas redes sociais. Essa imagem demonstra como o brasileiro está sendo impactado por tais exigências, pois viver é muito mais do que publicar para encher o Lattes.

Figura 1 – Muro pichado



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/124974958386162386/>

- **Micro resistências:**

Diante de tanta pressão há um movimento “natural” de reação, de resistência dos professores entrevistados (ALCADIPANI, 2011). Uma reação que se apresenta de três formas: uma resistência política consciente; uma resistência no estilo “jeitinho brasileiro” (BARBOSA, 1992) e uma postura mais indiferente. O que marca estas formas de resistência, no discurso dos professores, é que elas são individualizadas, diante desta “captura” precisamos reagir mais e apressadamente. No entanto, é relatado QUE a área de Saúde Coletiva já tem iniciado uma mobilização coletiva para refletir sobre o tema e seu impacto na formação dos pesquisadores no Brasil.

Eu vejo, por exemplo, que existem vários manifestos; a carta de Fortaleza que virou um artigo; e vários artigos, vários pesquisadores da saúde coletiva, demonstram a insatisfação e a crítica a esse processo [...] As resistências, eu acho que elas vêm. Eu vejo, por exemplo, sinto nas discussões do fórum [de Pós graduação em Saúde Coletiva] que antes eram muito competitivas, todo mundo brigando, eu vejo certo início de percepção de que essa brincadeira está ficando sem graça[...] Então, eu acho que, aos poucos, as pessoas estão percebendo que é um sistema não está triando a qualidade [...] e vamos resistir como pudermos (EB-4)

Eu tenho convivido, traçado estratégias de convivência com ele, de forma que ele não me expulse, mas de forma que ele também não me domine e não dite aquilo que a gente considera que precise ser feito [...] a gente, para permanecer dentro dos programas de pós-graduação e ter acesso a recursos para pesquisa, a gente precisa tecer estratégias de não expulsão, pelo menos isso [...] abrindo esse debate na universidade, sabe? Em que esse problema pudesse ser ‘desocultado’, porque ele está ocultado; ou então ele está trancado na dimensão da solidão de cada um de nós, e não está sendo compartilhado no coletivo, não está sendo analisado. E eu acho que, a partir desse momento, se esse debate for aberto, então, sim, nós podemos ter ações coletivas, no sentido de incidir sobre a CAPES (EB-14).

Roberto Damatta, prefaciando o livro de Livia Barbosa (1992, s/p), afirma que “o jeitinho” é uma “instituição verdadeiramente exclusiva e, ao mesmo tempo, universal no Brasil”. São as formas legitimadas socialmente para resolver situações em que o indivíduo se depara com um “não pode” de uma lei ou uma autoridade e que, apesar da negativa, “sem contestar, agredir, ou recusar a lei”, ele obtém aquilo que deseja. O “jeitinho” parte de um pressuposto igualitário e, portanto, é acessível a qualquer um. Se beneficia mais

do “jeitinho” quem possui atributos de barganha e argumentação. Trata-se de um rito aglutinador que aproxima as pessoas suscitando uma reciprocidade difusa, porém, positiva.

Os “jeitinhos” apresentados foram: produzir com grupos de alunos e se articular com outros professores; organizar livros e produzir capítulos de livros; e dar um caráter de exotismo ao tema para garantir uma publicação internacional.

Eu acho que às vezes é muito severo, principalmente porque agora você manda um artigo e as revistas estão recusando a maioria dos artigos que vão. E aí é um momento também que eu desanimo [...] Então, assim, o que eu estou fazendo? Juntando. E eles entram uns nos artigos dos outros, nos capítulos dos outros pra gente pontuar; para chegar a essa exigência da CAPES, entendeu? (EB-9).

Eu assim, sofro com isso, porque, de fato, eu não consigo ter essa produção que exigem, sabe? Eu acho que a gente começa a criar outras máscaras, outras coisas. Ah, agora tem o *qualis* livros (*risos*). Mas aí todo mundo começa. Então, vamos produzir dez livros e está resolvido a sua situação de pontuação. Mas, para produzir dez livros, você tem que ter, pelos menos, sei lá, uns cem capítulos (*risos*) (EB-8).

É uma coisa muito local, muito específica, vai publicar isso aonde? Mas, às vezes, por incrível que pareça, é mais fácil publicar fora do que aqui dentro, Fora por quê? Porque fora tem umas revistas, existe uma técnica de você publicar fora, que é dar um ar de fruta exótica, alguma coisa de exótica que você consegue vender em certas revistas. Só que eu acho que fazer isso de forma deliberada é sacanagem (EB-13)

A outra forma de resistência é citada por um professor como não “dar bola” para tais exigências, outro diz: “o grande pulo do gato pra mim, foi eu dizer, eu não quero saber de CAPES, eu sou uma pessoa que praticamente não vivo pendurada em site de CNPq, da CAPES” (EB-6). Não se trata de postura irresponsável, mas sim coerente com suas crenças, pois um deles afirma que procura publicação só para os artigos que trazem alguma inovação da área e procura as revistas que são mais adequadas independente do *qualis*. Claro que ele é um professor experiente, que tem um trabalho reconhecido pela comunidade acadêmica, talvez esta postura fique mais difícil de ser assumida pelo professor que está em início de carreira.

Este professor relata que teve uma aluna que fez um trabalho muito bom sobre sífilis. A estudante perguntou a ele qual seria a melhor revista para publicar o trabalho. O docente em questão sugeriu a Revista de Medicina Topical. A aluna, diante desta recomendação,

disse: “mas essa revista não pontua para Saúde Coletiva”. Com esta observação, o professor faz uma reflexão sobre a forma como somos todos capturados por esta lógica, até as pessoas que nem são da academia, no caso, a aluna era apenas do serviço.

Eu, por exemplo, não me incomodo porque eu dou pouca bola[...] quando eu termino um trabalho, se eu achar que o trabalho valeu à pena, que merece uma publicação; eu decido a publicação que ele merece, e não tô olhando pros *qualis* não, mas é pelo conteúdo do trabalho é que eu boto jogo para aqui ou acolá. Se der para publicar em uma revista internacional [...] Sou cobrado sim, mas eu tenho conseguido me manter dentro daquele mínimo. Tem ano que eu ultrapasso um pouco (EB-13).

5.3 Vivências de prazer/sofrimento/adoecimento

Inútil reafirmar aqui o grau de estresse no trabalho e o sofrimento psíquico implicado nesse processo tanto para docentes pesquisadores como para dirigentes de programas (LUZ, 2005, p. 46).

Esta categoria foi subdividida em cinco pontos: prazer/sofrimento; doenças relacionadas ao trabalho/estresse; reconhecimento; estratégias de enfrentamento;

e sugestões de melhoria da qualidade de vida do professor. As perguntas geradoras foram: quais são seus sentimentos em relação à docência? Como se sente em relação às exigências de produtivismo? Como faz para enfrentar seu dia a dia de trabalho? Como o trabalho tem afetado seu comportamento e sua saúde? Quais seriam suas sugestões de melhoria da qualidade de vida do professor? Diante do contexto atual da pós-graduação a afirmação acima citada de Madel Luz se faz muito contundente e pertinente e será reafirmada neste estudo.

- **Prazer/sofrimento:**

Vamos imaginar estas duas categorias, prazer e sofrimento, como duas faces de uma moeda. Em se tratando do humano não podemos nos referir a uma categoria sem mencionar a outra, não é possível demarcar uma linha de separação entre ambas. É por esta razão que Dejours (2011a) diz que o sofrimento é um *espaço de luta* situado entre o bem estar e a doença mental. Através do trabalho vamos nos movimentando e *lutando* para sofrer cada vez menos e buscar cada vez mais o bem estar: um objetivo sempre a ser perseguido. Desse modo, o mesmo professor refere sofrimento e prazer emaranhados no seu fazer docente. Um deles se indaga “seremos todos loucos?” (EB-12), porque frente ao panorama atual de intensificação e precarização do trabalho (ANTUNES, 2003, 2011; ANTUNES; PRAUN, 2015) o professor diz “mas eu gosto de ensinar” (EB-12); “amo,

amo dar aula” (EB-6). O espaço da sala de aula, onde é possível troca de conteúdos, trocas afetivas, exercício de liberdade, configura-se como uma fonte geradora de prazer. É “o lado bom da vida” dos professores.

A dicotomia antagônica de prazer e sofrimento é como você convive o tempo todo, o tempo todo. Claro que eu nesses 15 anos, tenho 13 na pós-graduação, eu tenho colhido mais prazer do que sofrimento, porque o sofrimento é decorrente também de um contexto mundial, de um mercado, de uma lógica capitalista que ela invadiu todos os segmentos, a educação não ia ficar de fora (EB-6).

Eu fico me perguntando, por que é que a gente faz isso? Nós somos todos loucos, deve ter algum problema, algum parafuso frouxo. Não é isso, é porque, na verdade, a gente gosta do que a gente faz, a gente gosta dessa vida acadêmica. Então, quem gosta de conhecimento, quem gosta da produção de conhecimento, quem gosta de lidar com alunos, quem gosta de lidar com troca de ideias. Então, tem um lado bom (EB-12).

Nós trabalhamos com prazos curtos para processos muito complexos, o que deixa você pilhada, muito ativada. Mas eu não posso negar – e é como você pensar em um cara que faz esporte radical – acho que tem um pouco de esporte radical,

no aspecto de que tem uma adrenalina, que ao mesmo tempo que é sofrimento, é gozo (EB-5).

Mas nos mais, assim, eu me sinto satisfeita. Eu me sinto feliz com a minha profissão. Eu sou enfermeira porque eu gosto; e eu gosto da docência também. Até hoje, eu ainda estou feliz, apesar dos percalços, mas eu estou feliz (EB-9).

Sentimentos de gratificação, realização, contentamento e bem estar são relacionadas com a possibilidade de contribuir para o crescimento dos alunos tanto no plano intelectual e profissional quanto no plano pessoal:

Tem muito prazer que é o de ver o crescimento das pessoas; é algo muito gostoso porque a gente percebe, ao longo das disciplinas, por exemplo, que as pessoas realmente se colocam em movimento; refletem [...] Cara, eu me sinto muito feliz, (*risos*) curiosamente. Claro, não é só muito feliz, eu vou falar de outros sentimentos também, mas feliz no sentido de que eu olho para a minha trajetória profissional... eu olho pra mim e falo: 'você é uma pessoa coerente, você é uma pessoa ética, eu te respeito', sabe? (EB-14).

Não ter uma rotina prescrita e ter uma margem de liberdade que deixa o professor fazer escolhas, preparar aulas diversificadas com metodologias também diversificadas também é fonte de prazer para os professores:

Eu me sinto muito gratificada (*pausa*) ensinar pra mim é um prazer imenso, porque eu me sinto muito encarnando nisso [...] eu acredito profundamente naquilo que eu falo dentro de sala de aula, no sentido do que eu estou passando; tanto que eu digo para que desconfiem de mim, mas quando eu estou falando me coloco num espaço de muita liberdade, tanto no formato da aula, quanto na possibilidade de improviso e da troca ali dentro (EB-5).

Outro fator determinante de prazer para o professor é o retorno afetivo expresso pelo carinho e consideração com que os alunos dispensam ao professor, trata-se de um salário afetivo “que dinheiro nenhum paga”. Ensinar o que você acredita e ver a motivação e o interesse do aluno em aprender, tira todo o peso da atividade, pois ele se compara a “uma criança brincando com um lego”, um desafio colorido, um encaixe nem sempre perfeito, descoberta e realização quando a peça finalmente é montada. Todos esses fatores relacionados faz um professor afirmar que “ser professor é a melhor profissão do mundo” (EB-13).

Me sinto uma pessoa que tem muito retorno afetivo; eu recebo muita afetividade dos meus alunos, tenho uma boa relação com os meus colegas; eu tenho esse salário afetivo e esse salário simbólico agregado aqui que dinheiro nenhum

paga. Então, eu me sinto muito bem; eu me sinto absolutamente realizada no sentido profissional[...] me sinto também muito prestigiada, muito considerada; essa consideração, esse carinho cotidiano é algo que é nutritivo [...] E outra coisa muito legal é que eu não tenho rotina; eu não tenho nenhuma rotina de horário, de chegar aqui e ter que bater ponto, sair; porque a gente trabalha com liberdade, mas é uma liberdade relativa [...] Eu acho que essa coisa do encantamento; essa paixão pelo que você faz. É que nem uma criança brincando com um lego (EB-5).

Apesar de não termos controle sobre a nossa fala, ela não é garantia de que o aluno esteja aprendendo realmente, mas a possibilidade de que algo pode ficar e reverberar na mente daquele aluno contribuindo para sua formação profissional e pessoal, esta possibilidade é estimulante e desafiadora. Como bem pontuou uma professora “não ensinamos só conteúdo, mas atitudes, valores” (EB-6). É forte ouvir de um professor que, dentro desta lógica atual, ele não enlouqueceu ainda porque decidiu investir em pessoas, articular-se com as pessoas certas.

Eu adoro, é uma coisa extremamente prazerosa para mim, sabe? Eu gosto de planejar os meus encontros com essas pessoas que convivem comigo[...] eu me

sinto feliz, por estar dando aula e tal; mas também me sinto cansada, não é? (*risos*) [...] eu acho que uma coisa que me dá prazer nesse lugar de professor é por que às vezes a gente diz algumas loucuras e pode ser que ninguém escute, mas eu acho que aquilo ali pode, poderá reverberar de alguma forma nas mentes das pessoas (EB-8).

Eu não enlouqueci já, porque eu trouxe um foco para investir em pessoas[...] Porque eu contribuo de uma certa forma para a formação de pessoas [...] A minha importância é eu formar, eu orientar[...] digamos assim, deixar legados, quando eu coloquei o foco nisso aqui, as minhas angustias não desapareceram, mas elas diminuíram [...] eu acho aqui no nosso programa o relacionamento humano é o que sustenta, é o que faz com que a gente não enlouqueça (EB-6).

Em uma aula o professor pode atingir uma audiência bem maior do que os atendimentos em consultas individuais. Com um pouco de experiência e “auto-crítica” o professor é capaz de no momento do término da aula já ter um *feedback* imediato a partir das reações corporais e participações efetivas dos alunos no decorrer da aula. Este retorno imediato também é gratificante, pois a cada aula ministrada o professor já é capaz de receber o reconhecimento do aluno. Você tem rapidamente retorno acompanhado da sensação de sucesso:

Eu acho que professor é a melhor profissão que existe no mundo [...] Tem vida melhor do que de professor? [...] A primeira vantagem de ser professor: você pode até falar para cem pessoas ou duzentas pessoas [...] Outra coisa, professor tem uma coisa interessante que é que, se você tiver um mínimo de autocrítica, você vê logo se fez as coisas bem feitas e, na hora que você termina, você olha para as caras e vê todo mundo feliz. [...] Você está fazendo o que tem que fazer, sua obrigação, mas a turma agradece. O risco de você não ter sucesso, esse sucesso baratinho, fama não, esse sucessozinho do dia a dia, do varejo, você tem fácil (EB-13).

Estávamos entrevistando um professor quando ele foi interrompido por outro e tiveram um diálogo muito sugestivo que denota a associação direta que é feita por eles entre as exigências de produtivismo e sofrimento psíquico, mesmo em uma conversa informal:

EB-11: Com licença, um abraço. Parabéns!

EB-12: Há quanto tempo, né?

EB-11: E há quanto tempo eu não lhe via!

EB-12: Estou falando aqui do sofrimento.

EB-11: Do sofrimento?

EB-12: Do produtivismo, né? A história dos indicadores, né? Cadê sua produção? Bla, bla, bla... Bla, bla, bla

EB-11: O produtivismo...

EB-12: Tá aí, devia entrevistar a professora Z que há muito tempo[...] Ela está aqui desde o começo

EB-11: Sem impacto social, sem transformação social. Contrário ao objetivo da pesquisa que é o bem da sociedade.

EB-12: E ainda, ah! Ainda tem que falar da estratificação, né? Você tem a banda A, a banda B, a banda C, né? Porque tem os grupos. Vou já falar da estratificação social aqui.

EB-11: Sem o bem social. Fazer por fazer.

EB-12: Só me lembro do Bourdieu, quando eu vejo essas coisas.

EB-11: É, o Bourdieu é sobre violência simbólica.

Essa relação produtivismo/sofrimento se dá de qualquer forma, pois quem produz sofre assédio, principalmente pelos pares e quem não produz sofre assédio dos coordenadores, especialmente em forma de ameaças de até ser expulso do programa. A literatura vem demonstrando que o assédio moral se incorporou na forma atual de gestão, as humilhações, constrangimentos e ameaças estão justificadas em nome do alcance das metas (FERREIRA, 2011; SILVA, 2013). Quem sofre esse tipo de assédio afirma que “dói” ter uma produção significativa em outras áreas e ser acusado de não “produzir” porque não está apresentando artigos em série na esteira de produção, bem no estilo fordista. “Dói

ouvir que você não tem produção” (EB-14). Diante das exigências de produtividade, um professor diz: “então isso eu me sinto um lixo, um nada” (EB-6).

A CAPES requer que você tenha uma pontuação X e, às vezes, você não consegue alcançar; eu não consigo[...] mas eu tenho que ter uma publicação para ser docente da saúde coletiva, não é? Já fui ameaçada uma época a sair; sai não sai; sai não sai; e assim, a gente tenta, se não consegue também não é o fim do mundo, entendeu? Mas, assim, você tem que manter aquela pontuação ou você sai do programa (EB-9).

Veja bem, você sofre uma espécie de *bullying* dentro disso; você tá falando de sofrimento, isso é uma espécie de sofrimento, quer dizer, quem produz se sente de certa maneira exposto a um certo *bullying* da parte de quem não concorda com o sistema, e se vê excluído porque não consegue, por inúmeros motivos, alcançar aquele patamar de produtividade. Por outro lado, aquele que não consegue alcançar sofre; entendem pelo menos como *bullying* quando são alijados, de pertencera determinados círculos mais seletos (EB-5).

Como já foi mencionado, as cobranças por produção geram sofrimento e a sensação de uma dívida eterna. Você nunca está em dia com a produção neces-

sária para pontuar seu currículo e seu programa, além das recusas sistemáticas das revistas que dá também uma sensação de incompetência, de fracasso, ao ponto de fazerem as pessoas chorarem independente de idade, sexo ou posição no programa. Um professor faz a comparação desta lógica como se fosse uma “praga” que vai dizimando tudo e todos:

Eu assim, sofro com isso, porque, de fato, eu não consigo ter essa produção que exigem, sabe? Eu acho que a gente começa a criar outras máscaras, outras coisas [...] a gente sofre, porque a gente não tem essa produção, porque a gente é cobrado” (EB-8).

Eu estou em dias com a produção? Não. Essa semana, quatro artigos foram negados nas revistas. Um foi aceito, quatro foram negados. Nós estávamos chorando no corredor aqui. Negaram o da *Fulana*, negaram o da *Cicrana*, o meu, o da *outra fulana*; é isso. Recusou; a revista recusou. Mas isso é uma praga; é uma praga. Estou em dias? Não. Mas, paciência. Eu estou fazendo a minha parte (EB-11).

Olha, no mês passado, eu cheguei ao departamento para uma reunião do colegiado da pós-graduação e, antes da reunião, dois colegas me chamaram na sua sala e trancaram a porta pra chorar, pra

chorar sabe? Um era um homem, e o outro era uma mulher; e o homem também chorou, sabe? Dizendo 'eu nunca fui tão desvalorizado na minha vida, nunca fui tão pouco reconhecido; eu me sinto um zero, eu me sinto um nada; eu não sei se eu tenho forças para começar de novo e construir uma carreira do jeito que eles querem de mim hoje (EB-14).

Os sentimentos presentes no discurso dos professores e que indicam sinais de sofrimento são: inquietação; desencanto; impotência; injustiças; desânimo; indignação; frustração; revolta; cansaço mental decorrente da carga de trabalho e cansaço emocional decorrente da pressão e da ameaça velada; medo de ser expulso do programa, de não ter o que fazer após a aposentadoria, de ser trocado por um professor mais jovem; insatisfação por ser exigido como se fosse uma máquina; e infelicidade com a falta de interesse de alguns alunos, principalmente na graduação. Dejours (2007) confirma que estes são exatamente os contornos que o sofrimento assumiu na contemporaneidade.

Eu vivo nessa constante inquietação e alguns momentos de desencantos... é um sentimento de impotência que você não consegue dar mais o seu recado, você prepara uma aula, o aluno lê pouco, reflete quase nada, devolve o mínimo, claro que tem uns que tem foco [...] O desencanto porque você deixa de ter, de

certa forma, autonomia, porque você é regida por normas que são gestadas em contextos muito distantes [...] é uma assimetria e uma injustiça tremenda e [...] 'o rio sempre corre pro mar' (EB-6).

A gente não tem mais tempo de ler!!! Você tem que ler; e ler o que é bom, para te enriquecer e você poder ter ideias boas; e não essa coisa como máquina, nós não somos máquinas de produção. Então, acho que todo esse sistema tem que mudar, porque ele está gerando uma carga de sofrimento incalculável. E você tem que ser muito bem resolvido para não se deixar levar por isso [...] eu acho que quem publica fica numa 'nóia', uma 'nóia' completa; num estresse de não estar sendo considerada pelos seus pares como uma pessoa qualificada [...] dá a impressão de que os outros são iluminados, e você não é (EB-1).

Ah, é cansativo, é estressante, você não tem tempo para fazer outras atividades [...] porque tem que manter, de certa forma, um status, de pesquisador PQ, de professor titular, de professor associado [...] E dizer que está numa pós-graduação [...] E acaba que é cansativo; você não tem possibilidade de fazer outras atividades na graduação[...] Então, deixa a gente (*pausa*) estressado, é estressante. E isso impacta na vida pessoal também (EB-10).

- **Estresse/adoecimento:**

Esta lógica implantada na pós-graduação brasileira está adoecendo os professores, provocando algumas mortes e até suicídios. Dejours e Bègue (2010) apontam a pouca relação que ainda é feita sobre suicídio e trabalho, pois, a menos que seja deixada alguma prova que sugira essa relação direta, os médicos ainda costumam associar o suicídio a questões intrapsíquicas, desconsiderando, assim, o trabalho e focando só na história de vida e familiar do indivíduo na constituição de seu sofrimento e adoecimento.

Outro fator a considerar quando se analisa a relação entre adoecimento/trabalho é que a atividade docente possui uma característica que tem seu lado bom, que é uma certa liberdade e autonomia em sala de aula e um lado ruim, visto que o professor pode adoecer e se organizar com os alunos e colegas para repor aula ou trabalhar virtualmente e a coordenação do programa pode nem tomar conhecimento de seu adoecimento. Em se tratando de adoecimento da alma, as pessoas ainda costumam ocultar devido ao estigma associado a estas doenças. Como ser um pesquisador PQ e estar afundado em uma depressão?

Eu acho que hoje, eu suponho que o povo está adoecendo, não é?! Eu me arriscaria a dizer até que alguns estão morrendo. Nós inventamos isso; nós eu digo enquanto academia brasileira que

se curvou a isso; eu vejo que o cenário se agravou muito, mas, e aí é uma coisa que começa a se expressar; e eu estou vendo que está tendo certo esgotamento. As pessoas estão começando a ver que isso não tem sustentabilidade (EB-5).

Por que é que eu falei um paradoxo desde o início, estando dentro de um programa de saúde coletiva? É que o adoecimento das pessoas, principalmente o adoecimento psíquico, emocional, dentro desse campo, é muito sério, muito, significativo [...] O problema, assim, é que como a maioria das pessoas tende a não revelar esses dados porque são, vamos dizer assim, fragilidades [...] Então, esses aspectos, eles são muito mascarados, porque nós vivemos numa sociedade do sucesso, todo mundo tem que ser feliz, todo mundo tem que ser bonito, magro, malhado, saudável e principalmente feliz [...] Eu sei que aqui mesmo, num determinado curso, nos últimos dois anos, três professores se suicidaram [...] Nós já tivemos casos de aluno aqui do curso que se suicidou, da pós graduação, não é? Em saúde coletiva. Então, quer dizer, a gente não pode minimizar a tirania dessa lógica (EB-12).

O lado individualista faz com que a pessoa sofra mais... Cada um vai, chega, faz a sua obrigação e volta pra casa. Então eu acho que, com isso, as pessoas vão

perdendo saúde mesmo, vão adoecendo, ficando tensas, competitivas. A competitividade de quem produz mais, porque eu tenho que entrar no doutorado, porque eu tenho que tentar produzir, e aí o cara fica morrendo de tentar produzir, e as revistas não aceitam, não aceitam; e aí começa a se adoecer. ‘O que o outro tem que é tão bacana que eu não consigo?’ Então, eu acho que a gente tem que repensar (EB-2).

Eu me sinto impotente, eu tenho ódio, porque eu não consigo precisar o que tem, mas eu sei que tem coisas por trás disso aí que está desumano. Três professores da USP morreram recentemente, morreu um aluno do doutorado em saúde coletiva, uma médica[...]Não tô dizendo que foi por conta dessas exigências, mas tô dizendo que a gente absorve, então me sinto impotente (EB-6).

Podemos nos referir ao estresse ocupacional quando o ambiente de trabalho é percebido como ameaçador às necessidades pessoais e profissionais ou à saúde física e/ou mental do trabalhador. Como também, quando as demandas são excessivas e o trabalhador não tem ou acredita não possuir os recursos adequados para enfrentar tais exigências (FIGUEIRAS; HIPPERT, 2002; FRANÇA, 1997; SANTOS; ALVES JÚNIOR, 2007). Partindo dessa definição e das exigências excessivas de produção, podemos inferir que os

professores estão submetidos a situações estressoras na pós graduação.

A literatura aponta que os indicadores que aumentam a incidência de estresse ocupacional são, entre outras: tempos de incerteza; instabilidade econômica e política; baixa qualidade de vida; desemprego; dificuldades financeiras; pressão; tarefas monótonas e não prazerosas; autoritarismo e rigidez; individualismo e competitividade; e comunicações contraditórias. São sintomas associados ao estresse: depressão, ansiedade, problemas digestivos, dores musculares, alergia, fadiga, cefaleia e baixa imunidade (FIGUEIRAS; HIPPERT, 2002; ROBBINS, 2005; SPECTOR, 2010). Constatamos que no discurso dos professores alguns desses sintomas estão bem presentes.

É, assim, o estresse. Só o estresse. Eu já sofri mais; já tive que procurar ajuda médica, pelo estresse; pela sobrecarga de trabalho; pelo estresse de produção[...] Mas, já me afetou muito, de ter que precisar de ajuda. Inclusive, procurei um psiquiatra, porque a síndrome do intestino irritável é por estresse, e só com o gastro não estava resolvendo. Então, eu tive que entrar num medicamento que tirasse esse estresse; um antidepressivo, mas não porque eu estava em depressão, mas porque eu estava muito ansiosa. E eu vivia em crise. (EB-9).

Cria a sensação de que você não cumpriu o seu dever; você tinha que ter feito mais; você não tem tempo de discutir com as outras pessoas. Eu estou ficando muito assustada com a aposentadoria e me pressionando para aposentar, e eu sinto que os meus colegas de universidade querem a minha aposentadoria para botar outro professor efetivo lá. Então, é uma sensação de que as pessoas não ‘dão bola’ para você, não dão bola para os seus sentimentos; não se preocupam que você é um ser humano (EP-1).

Ao serem indagados sobre como o trabalho afeta o comportamento, foi relatado que o sedentarismo gera aumento de peso e sobrepeso, a ansiedade gera o tabagismo, as ameaças para publicar e pontuar geram comportamentos persecutórios e o relacionamento familiar, diante disso tudo, é prejudicado. Um professor refere que teve que se forçar uma pausa, tendo em vista a aceleração mental, que chegou ao ponto de estar em casa e não conseguir “desligar”. Ele usa a metáfora da locomotiva em movimento que gasta um certo tempo até conseguir realmente parar. A confecção de artigos, a preparação de aulas, a leitura de teses e dissertações acabam por serem feitas em casa, à noite, fato que afeta o sono do professor.

Eu acho que o sedentarismo é uma coisa, pra mim, que mais tem me prejudicado [...] Então, você está numa idade em

que você engorda com muito mais facilidade, seu metabolismo é muito mais lento, e aí você ganha muito mais peso do que perde; e isso acumula uma série de problemas, como insônia, pressão alta, a obesidade vai te incomodando um pouco (EB-2).

Eu, há uns dois, três anos atrás, percebi que eu estava muito, mas muito mais acelerada do que eu poderia estar[...] Então, em certo momento, eu me dei conta de que a forma como eu estava respondendo a essas demandas estava excessiva, e que aí é a metáfora – quando você puxa o freio de uma locomotiva que vem numa velocidade muito grande e é pesada, custa muito a parar, porque você puxa aqui, e ela para lá. Então, eu diria para você que eu me dei conta, me dei conta de que eu estava colocando energia demais, muita dificuldade de dizer não às coisas (EB-5).

Quando eu decido criar forças para parar de fumar, eu sinto que tem que ser em um período em que eu realmente esteja de férias, porque as tensões do trabalho são tantas, que eu não consigo reunir as forças subjetivas necessárias para superar os primeiros dias de abandono da adicção ao cigarro[...] acho que tem o comprometimento do sono, que compromete mesmo[...]. E acho que também, pelo tanto de espaço mental que o trabalho

acaba ocupando na minha vida, isso interfere um pouco na relação com o meu filho, sabe? (EB-14).

[...] é isso que ela[CAPES] faz, gerando essa competição, essa concorrência. Se você não publicar [...]. Você está tão cansada, está repousando, mas está pensando em artigo, ai eu tenho que fazer artigo. Ai, sabe, se você não se policiar, pode gerar até um quadro psicótico de você publicar, de você só querer fazer isso na vida [...] Isso não é bom. Isso é doentio. Isso é insalubre (EB-11).

Os professores alegam também que não dá tempo pra cuidar de si, a agenda pessoal é completamente atropelada pela agenda dos alunos, da pós-graduação, do prazo da revista etc.

Não dá tempo de atividade física. Porque você chega em casa, você ainda tem trabalho para fazer. Ou então você chega em casa e já está tão cansado de ver coisa na sua frente, que a única coisa que você quer fazer é não pensar. É dizer assim: 'não quero pensar em nada agora, quero descansar minha cabeça para não pensar em nada'. Ai você chega, senta e fica morto. Eu aumentei [...] Gordura abdominal aumentou muito [...] risco de ter um problema de coração no futuro aumenta, não é? (EB-10).

Mas, a gente não tem realmente um tempo para se cuidar. Várias vezes, eu já cancelei consulta que eu precisaria [...] Porque você é uma profissional de saúde, você sabe; tem uma consciência do quanto isso é importante, mas você não consegue colocar isso na sua agenda [...] A gente não tem a prática do cuidado de si [...] Você abre a sua agenda para o acadêmico, para o discente; mas, às vezes, você não abre a agenda para você mesmo (EB-8).

No discurso dos professores, as doenças relacionadas ao trabalho foram: enxaqueca, depressão, problemas na coluna, problemas na garganta e somatização. Um dos professores foi capaz de relacionar o período de maior exigência no programa com as suas últimas crises de depressão. Esses dados corroboram com os achados de outros estudos já realizados com docentes (BIANCHETTI; MACHADO, 2011; CRUZ; LEMOS, 2005; FERREIRA. M, 2011; GODOI; XAVIER, 2012; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; SIQUEIRA, 2011).

“Eu não tô dando conta, às vezes, têm dias em que eu estou desanimada [...] Às vezes eu me sinto assim, entendeu?... Eu já sai de sala de aula da graduação, assim infeliz, porque o aluno era no celular, era conversando, e parecia que sua aula não tinha valor nenhum [...] É o *burnout* mesmo. Chega a você e lhe apaga. Exaustão. Porque é que está acontecendo isso comigo, não é? (EB-9).

Eu passei agora mais ou menos um ano sem fazer exercício nenhum, e aí começou o colesterol a aumentar um pouquinho, começou a pressão a aumentar um pouquinho, então eu tenho que repensar e encontrar o tempo[...] quando comecei a ter **enxaqueca** todo dia, fui repensar: olhar pra mim onde é que está o erro aí? Eu dormia tarde, tinha que dormir com remédio pra insônia (EB-2).

[...] Então, você tem certo sedentarismo residual; e aí começa, a longo prazo, você vai sentir **dores musculares** – até que eu não tenho tanto esses sintomas, eu diria assim – mas, por exemplo, a gente tem que ficar em um trabalho muito sedentário [...] um trabalho que exige a tua atenção; um trabalho que puxa pela tua coluna; pela tua visão; pela tua musculatura; que incide sobre a tua postura (EB-5).

“Eu somatizo muito porque eu sou muito preocupada, como eu falei eu gosto das coisas planejadas, então o imprevisto[...] ano passado para submeter a renovação da bolsa de produtividade de pesquisa, era meu aniversário, eu passei o dia inchado e com prurido porque estava na hora, eu com medo de não dar tempo, então aquilo [...] eu tive varicela, eu tenho **herpes** com muita frequência[...] eu sei que isso é de pressão, não posso, eu adoço, eu adoço literalmente [...] teve pressão pra cima de mim, eu adoço mesmo, é impressionante (EB-6).

O problema maior que eu tenho de saúde especificamente é **enxaqueca**, sempre que eu estou estressado eu tenho crise de enxaqueca. Desde a época da graduação. É horrível [...] pronto fiquei **hipertenso**, com certeza o estresse contribuiu pra isso,[...] a gente internaliza muito, ninguém tá imune , eu muito menos porque eu sendo muito organizado eu me preocupo em dar conta do recado e cumprir as minhas tarefas, então isso me estressa bastante. Eu sou bem estressado, mas eu internalizo tudo. Com certeza isso contribui para a hipertensão. E considero consequência do trabalho (EB-7).

Eu venho lutando há 10 anos com o demônio do meio dia, demônio do meio dia é a **depressão**. Então eu tive uma crise depressiva em 2006 muito braba, em 2006. E de lá para cá, eu já tive quatro ou cinco crises [...] Geralmente em março, olha como tá ligado à questão do trabalho, que é o auge do período letivo[...] **Enxaqueca**. Tenho muito enxaqueca. Quando eu tô muito estressado, quando eu tô muito sobrecarregado[...] É o meu grande calcanhar de Aquiles [...] Uma das piores coisas que eu tive como efeito da depressão foi ganhar peso [...] mas eu já tive também problema de coluna que eu acho que tem a ver com a questão do estresse também (EB-12).

- **Estratégias de enfrentamento:**

Dejours (1993,2015) expõe que os trabalhadores estão no limiar da normalidade, tanto que sua pergunta de partida para seus estudos em Psicodinâmica do Trabalho foi: “como fazem estes trabalhadores para resistir às pressões psíquicas do trabalho sem descompensar ou enlouquecer?” Ao longo de suas pesquisas, ele foi esclarecendo que o trabalhador busca o mínimo de equilíbrio entre o mundo dos afetos e o mundo do trabalho, principalmente através de suas estratégias defensivas. São estas estratégias que permitem ao trabalhador continuar trabalhando e adaptando-se às pressões e exigências.

Apesar da análise crítica que é feita da situação do produtivismo no Brasil e no mundo, as estratégias evidenciadas no discurso dos professores estão mais voltadas para as defesas de *proteção e adaptação*. Os professores ouvidos não estão resignados e passivos diante da exploração e das exigências (estratégias de *exploração*). No entanto, encontram diferentes formas de se protegerem e se adaptarem à situação, na maior parte das vezes, em uma perspectiva individual (DEJOURS, 2007; MENDES, 2007). No quadro abaixo, temos as principais estratégias referidas pelos professores para enfrentar o dia a dia com todas as suas demandas.

Quadro 2 – Estratégias de Enfrentamento

ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO	ESTRATÉGIAS ADAPTAÇÃO
Deixar os finais de semana livres	Construir redes de pesquisa com pesquisadores de outros departamentos
Aproveitar as férias	Delegar
Separar tempo para lazer e atividades culturais	Gerenciamento do tempo
Enfrentar a vida com leveza, alegria, bom humor	Apoio dos grupos de colegas do trabalho
Atividades físicas (corrida, caminhada, natação, meditação, hidroginástica, academia)	Selecionar as atividades (congressos, bancas, palestras etc.)
Atividades domésticas: cuidar da casa, das plantas	Tirar o foco da CAPES e se voltar para as pessoas
Equilibrar alimentação	Ter a possibilidade de sair do sistema CAPES
Ler poesias	Não aprender mais nada de tecnologia
Preservar as horas de sono	Participar de projetos de colegas para evitar o papel de gestor de projeto
Cultivar amizades	Resolver os problemas no momento em que eles surgem
Dedicar um tempo para família	Utilização do e-mail coletivo para levantar reflexões sobre a situação atual do docente
Cuidar de um animal de estimação	Planejamento anual, mensal, semanal e diário.
Fazer análise	Orientação de teses e dissertações em casa (tem uma melhor estrutura)
Vida regrada: não fumar, não beber, se alimentar adequadamente	“Só tem um jeito aqui vamos largar a <i>Raimunda</i> e pegar a <i>Maria</i> ” (EB-13) - de acordo com critérios de urgência e importância larga uma tarefa e vai pra outra.
Almoçar em casa e tirar uma <i>siesta</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Não abro mão de jeito nenhum dos meus programas culturais; tenho muito contato com os meus filhos; uma boa, uma excelente, eu diria, relação conjugal, de muito tempo, que me dá muito suporte também. Isso é uma coisa muito importante. Que sempre me deu suporte [...] minimizar, ao máximo, o uso da internet; ou a levar trabalho nos finais de semana; tento evitar isso e tenho, como eu te digo, selecionado muito essa questão dos convites, por conta do tempo. Se eu achar que isso está empobrecendo meu pensamento, eu saio do sistema CAPES/CNPq e continuo sendo uma intelectual (EB-5).

[...] essas dificuldades no departamento nos levaram a identificar colegas em outros departamentos, em outros campos disciplinares inclusive que, com os quais a gente tinha identidade política, teórica e metodológica... A gente tem pontes com outros departamentos. Mas, o nosso coletivo mesmo na saúde coletiva, é um coletivo, muito, muito fragilizado, e eu acho que isso também tem a ver com esse sistema produtivista [...] eu tento seguir no meu cotidiano uma atividade física, periódica [...] caminhadas, meditação [...] Tento também preservar as horas de sono, mas isso também nem sempre é possível [...] E acho que também, assim, a vida social; as amizades. Poder sair uma noite; encontrar com as amigas, com os amigos, conversar” (EB-14).

Aproveito bem minhas férias(*risos*) E eu acho que a gente tem que começar a encarar o tempo como divisível. Dá tempo fazer tudo. Eu namoro, eu viajo, eu escrevo... Eu sempre fui uma pessoa que acho que sozinha não conseguiria produzir o que eu faço, então eu me integrei a grupos de pesquisa... Então você cria uma rede internacional, e são pessoas que refletem junto com você e acabam produzindo[...] Então esse trabalho em equipe eu acho que é fundamental. Outra que eu ia falar é a questão de aprender a delegar; aprender a confiar nas pessoas que trabalham com você na equipe. [...] Outra é aprender a ter tempo para encontrar com os amigos (EB-2).

Quem é que sobrevive dentro disso? Quem consegue desenvolver uma lógica de terceirizar as coisas. Então tem gente que pega, bota os orientandos de doutorado, bota aquelas pessoas que você vai identificando que tem capacidade para fazer certas tarefas [...] Eu gosto de tirar um bom cochilo depois do almoço. Para mim isso aí é um luxo que eu faço questão de ter [...] eu passo muito tempo no computador, trabalhando no computador [...] Então quando eu chego em casa, eu não quero ver computador na minha frente. O que que eu quero assistir? Um bom filme [...] eu faço atividade física todo dia [...] Fiz análise. Porque eu queria, questão do autoconhecimento (EB-12).

- **Reconhecimento:**

Esta categoria é bastante importante para a Psicodinâmica do Trabalho, pois ela é fundamental para construção de identidade do trabalhador. Como também para manutenção de seu bem estar e equilíbrio. Se faz necessário o reconhecimento em todas as direções: de si mesmo, dos pares, dos superiores (DEJOURS, 2004, 2007, 2010; MENDES, 2007). No caso do professor, ganha relevância especial os alunos como fonte de reconhecimento.

“Ontem, eu fui para uma unidade de saúde e ai teve uma aluna que passou um torpedinho de noite[...] ela dizia assim: ‘professora, a senhora ensinou muito mais do que um procedimento [...] eu aprendi coisas que estão para além da universidade, e que vão me fazer uma profissional melhor’. Sabe? E ai eu fiquei assim; e até coloquei para ela que ia dormir com o meu coraçãozinho aquecido (EB-8).

Agora mesmo, neste fim de semana tive um aluno, me mandou *what’s app* agradecendo [...]que eu tinha contribuído para formação dele como médico, isso é muito bom, eu sei que eu cumpri o meu papel como professor (EB-7).

Os professores apontam que acompanhar o crescimento de um aluno e ver o resultado de uma construção conjunta no momento da defesa ou após

sua formação, bem como acompanhar sua contribuição à sociedade é algo que abastece e realimenta no sentido de confirmar que o professor está no caminho certo.

Eu me sinto muito bem como professora porque, primeiro, você vê o crescimento de um profissional; de um aluno que você formou; quando você participa de uma banca, o crescimento às vezes em dois, três, quatro anos[...] Às vezes é um aluno que está sendo expoente em alguma área [...]puxa vida, sabe aquelas dicas que eu dei sobre técnica de entrevista, sobre como fazer uma entrevista. O aluno conseguiu captar alguma mensagem. Então, isso é uma coisa muito boa (EB-2).

A atividade do pesquisador é uma atividade com começo, meio e fim. A possibilidade de ser imortalizado pela sua obra é algo que funciona como uma forte fonte de reconhecimento social. O reconhecimento do programa também é algo fundamental para a construção da identidade do pesquisador.

Na pós-graduação, o que é interessante, o que dá mais prazer é você ver o resultado de uma pesquisa, você vê uma coisa que você planejou, você fez, você colheu os dados, escreveu e foi publicado numa revista muito boa, *Qualis A*, isso é muito prazeroso, é muito bom [...]É o reconhecimento e você sabe que não só porque você está cumprindo uma

exigência da CAPES[...]você contribuiu pra ciência, um artigo que sai numa revista boa, vai ficar pra humanidade, entendeu [...]... Daqui a cem anos, se alguém pesquisar sobre esse assunto vai saber que você escreveu aquilo [...] Vai ser uma referência e é um reconhecimento do seu trabalho (EB-7).

O todo realmente é muito duro, é muita cobrança e por outro lado o prazer, o orgulho, a gratificação[...] outras instituições reconhecendo a nossa organização, o nosso compromisso, a nossa competência, o nosso envolvimento e eu acompanhei essa história de muito perto, construímos. Somos parte dessa história e me sinto que de certa forma temos credibilidade, como programa temos credibilidade nacional e estamos internacionalizando aos poucos vencendo o 'mercado comum europeu' (EB-6).

- **Sugestões de melhoria da qualidade de vida do professor:**

Para você ser um bom mestre, você tem que ser um bom aluno da vida (EB-5).

O professor autor desta fala expôs que o autoconhecimento é uma prática que todo professor deve desenvolver a fim de avaliar e melhorar sua qualidade

de vida(QV). Mais de um professor fez referência a este exercício, afirmando que ele é um dos primeiros passos para se pensar em melhoria da qualidade de vida. Comprendemos que ações de promoção de saúde na universidade estão absolutamente relacionadas à melhoria sistemática da qualidade de vida do professor. Bom Sucesso (1998, p. 45) reconhece que “viver com qualidade é ter consciência do próprio comportamento e autocrítica que permitam avaliar as consequências do estilo de vida na relação consigo e com o outro”

Na década de 90, o grupo responsável por *qualidade de vida* da OMS elaborou um instrumento para avaliar Q.V das pessoas, o WHOQOL-100 (*Quality of Life of the World Health Organization*). A versão em português do citado instrumento foi tema de pesquisa de Fleck *et al.* (1999). Este instrumento foi elaborado contemplando seis domínios considerados fundamentais para resultar em qualidade de vida: *físico* (dor e desconforto; energia e fadiga; sono e repouso); *psicológico* (auto estima); *independência* (mobilidade; atividades de vida cotidiana; dependência de medicação ou de tratamentos; capacidade de trabalho); *suporte (apoio) social; ambiente*; e *aspectos espirituais/religião/crenças pessoais*. Constatamos que tais domínios abrangem aspectos subjetivos, relacionais e ambientais.

Ainda na década de 90, quando o mundo ocidental se rendia à lógica toyotista de produção e à gestão da Qualidade Total, começou-se uma discussão entre os estudiosos do comportamento organizacional

(ROBBINS, 2005) sobre o impacto desta forma de gestão na saúde e qualidade de vida dos trabalhadores. Como falar só de qualidade dos produtos sem levar em consideração a qualidade de vida de quem produz?

Vieira (1996) apresenta duas perspectivas ao se tratar da qualidade de vida relacionada ao trabalho. Segundo esta autora, ora a ênfase recai em uma visão mais “gerencialista”, que valoriza segurança e condições de trabalho, sistemas integrados de compensação, retroinformação do desempenho e poder de decisão no nível do cargo; ora a ênfase recai numa visão mais “humanista”, que leva em consideração métodos participativos como uma forma de transformar o ambiente de trabalho. Se a primeira perspectiva tenta conciliar interesses entre empregador e empregados, esta segunda se baseia nas expectativas dos trabalhadores.

Apesar de não haver homogeneidade (FERNANDES, 1996; VIEIRA, 1996) quanto à conceitualização de qualidade de vida no trabalho (Q.V.T.), fica evidente, mesmo a partir da diversidade com que o tema é apresentado, que a expressão aponta para: participação do trabalhador; bem-estar do indivíduo no trabalho; segurança; saúde; boas condições de trabalho; autonomia; satisfação; motivação; realização no emprego; participação nas decisões; remuneração adequada e justa; perspectivas de crescimento e carreira; relações interpessoais transparentes; nível de estresse tolerável; vida emocional satisfatória; e elevada autoestima.

Ao serem indagados a respeito de como a qualidade de vida do professor na universidade poderia ser melhorada, foram apresentadas as seguintes sugestões:

Quadro 3 – Sugestões de melhoria da qualidade de vida (Brasil)

Criar ambientes de convivência (espaço de relaxamento; exposição de filmes) e criar estratégias de motivação para os professores participarem
Criar outros parâmetros de avaliação para os programas
Desenvolver estratégias de organização de tempo para reflexão, contemplação e criação
Criar estratégias de interação social dentro do departamento, diferente das reuniões burocráticas
Montar um esquema de reconhecimento das demais atividades que o professor faz além das publicações
Desenvolver estratégias de fidelizar o professor na IES privada. Ex: previdência complementar
Para a IES pública: melhor alimentação e criação de espaços para atividades físicas
Professor fazer uma autoanálise, um exercício de autoconhecimento para redesenhar seu projeto de existência, se for o caso
O professor precisa aprender a gerenciar seu tempo
Uma remuneração que acompanhe a inflação
Renovação dos professores. Aposentar quem está no tempo e contratar jovens doutores
Disponibilizar um ambulatório de psicologia
Diminuir a cobrança excessiva por publicação
Abrir um debate na universidade sobre o produtivismo acadêmico e dar visibilidade ao problema nos fóruns de coordenadores de pós-graduação, no colegiado de cada programa, no sindicato.

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo das sugestões apresentadas, verificamos que ora elas recaem sobre as condições de trabalho do professor, ora recaem sobre a pessoa do professor ou sobre o coletivo de professores. Consideramos importante registrar recortes discursivos que enfatizem o fato de que as mudanças efetivas na qualidade de vida do professor só serão efetivadas a partir de uma mobilização coletiva e após debate e reflexão junto aos pares, alunos e gestão da universidade.

Para discutir essas questões que nós trabalhadores da educação superior estamos enfrentando, porque elas vão ser destrutivas para a universidade pública, com esse nível de competição, de fragmentação dos coletivos, quando a gente está precisando caminhar para a interdisciplinaridade, para a complexidade, nós estamos caminhando para a fragmentação cada vez maior, para a irreflexibilidade. É muito triste. Então, o caminho que eu imagino é esse; o da produção de conhecimento com os docentes, da difusão desse debate na universidade, na tessitura de alianças com os movimentos sociais (EB-14).

A gente só vai mudar se a gente se conscientizar desses problemas, e é uma luta política, não é uma questão meramente individual. Então, assim, você assiste a um movimento, de um lado, o professor

pensando ou criando, tentando criar estratégias de sobrevivência, muitas vezes até individuais, geralmente individuais, por causa da lógica do capitalismo (EB-12).

5.4 Tempo e docência

Faz parte da vida arriscar-se por um sonho
Porque se não fosse assim, nunca teríamos sonhado! Mas, antes de tudo, que você saiba que tem aliado. Ele se chama TEMPO[...]seu melhor amigo. Só ele pode dar todas as certezas do amanhã. (Carlos Drummond de Andrade)

O tempo foi uma categoria que atravessou o discurso de todos os professores e, por conta desta transversalidade, optamos por apresentá-lo como uma categoria à parte. Qualquer questão feita era respondida com uma referência ao tempo, quer seja pela falta de tempo, quer seja pela dificuldade de se organizar em relação ao tempo: “me perco no tempo”, “tempo vai enxugando”, “falta tempo”, “o tempo não dá”, “o tempo a gente faz”, “o tempo não para”, “o tempo é precioso”, “tempo que tem que cuidar com muita sabedoria”.

O tempo parece ser um recurso que foi distribuído de forma bem justa entre os seres humanos. Em qualquer lugar do planeta e em qualquer estrato socioeconômico as pessoas têm à sua disposição as 24 horas do dia. No entanto, dependendo da posição ocupada

na teia institucional, o ser humano vai desenvolvendo dificuldade de se relacionar com o tempo. Não é por acaso que o capital está preocupadíssimo em oferecer ao mercado treinamentos e atividades de *coaching* para ensinar os trabalhadores a gerenciar o tempo adequadamente para atender os objetivos da produção.

O tempo é percebido ora como uma dificuldade a ser contornada, ora como um desafio a ser superado. Contudo, há uma percepção de que a noção de tempo mudou. Vivemos uma modernidade líquida, de tempos líquidos, de relações líquidas, como defende Bauman (2007). As demandas são imensas, a tecnologia encurta distâncias e tudo o que acontece no globo é visto e acompanhado em tempo real. Sem dúvida tais mudanças impactam na nossa percepção do tempo. Uma professora usa uma comparação interessante: é como se o seu relógio estivesse em bandeira dois, quando ela olha pensando que já passou uma hora, na verdade, passaram-se duas horas.

Acho que a gente está com a temporalidade cada vez mais rápida. Eu estou impressionada, eu tenho a impressão que sabe aqueles táxis de bandeira dois que você pega à noite? Eu acho que meu relógio é bandeira dois, cada vez que eu olho passam duas horas, ao invés de uma. Eu me perco no tempo. Então, essa pressão do tempo; à medida que a sua carreira vai avançando, você vai tendo

mais demandas, mais convites, mais responsabilidades[...] Botar um freio nesse negócio não é fácil. Tudo tem prazo[...] Tô com meu horário todo montado. E o tempo não para, entendeu? E o tempo que é precioso; é o tempo que você tem que cuidar com muita sabedoria (EB-5).

A nova morfologia do trabalho, segundo Antunes (2002a, 2002b, 2003a, 2003b), intensificou o trabalho. A consequência natural disto é a falta de tempo para a realização de todas as atividades que são exigidas do docente.

Na pós graduação, a gente nunca tem um período que diz: hoje eu não tenho nada pra fazer [...]sempre tem um projeto pra escrever, sempre tem um artigo pra escrever, tem alguma coisa para corrigir, tem orientação com os alunos, tem capítulo de livro pra revisar, ou seja, são mil atividades e o tempo não permite a gente dar conta de tudo isso, a gente vai fazendo, mas sempre vão ficando coisas pro dia seguinte[...] a gente tem muita dificuldade no tempo, precisaria de tempo[...]Tempo suficiente a gente não tem[...] Então o assunto tempo é uma coisa que eu acho fundamental. Se você não sabe organizar seu tempo, você, na pós-graduação, não publica e vai acumulando as coisas, porque vão aparecendo coisas novas pra fazer, entendeu? (EB-7).

Aliada à intensificação do trabalho, as novas tecnologias não respeitam fronteiras. Mais do que ajudar, invadem a vida do professor, isto é, o tempo do trabalho invade o tempo privado: o tempo de estar com a família, o tempo de lazer e o tempo de descanso.

[...] olha a maldade do sistema: o sistema quer cobrar de nós, profissionais da educação, professores etc, horários rígidos de cumprimento disso, disso e daquilo e, ao mesmo tempo, fazem apologia da flexibilidade e de como as tecnologias facilitaram o trabalho etc. etc. etc. Mas na verdade essa tecnologia, ela fez foi colonizar mais ainda uma dimensão da vida da gente que tava intacta [...] Muitas vezes, ela não respeita essa fronteira de fim de semana, de férias, de feriado, etc (EB-12).

O irônico disso tudo é que alguns professores já alcançaram um patamar da vida em que já se estabeleceram financeiramente, no entanto, não conseguem se organizar para usufruir em termos de lazer, pois as férias, feriados e finais de semana são utilizados para colocar as inúmeras atividades em dia.

Eu não tenho queixa da minha remuneração, que me daria um bem-estar; daria para eu viver muito bem, digamos assim, de aspirar, de viver uma vida de qualidade. Mas, eu não tenho tempo para

isso[...]eu não usufruo. E agora eu falo aqui no coletivo. Eu não usufruo. Acho que ninguém aqui [...] Pela escravidão da CAPES. Não é da universidade, é da CAPES. Eu chego aqui de manhã, saio às 22 horas, de segunda a sexta-feira (EB-11).

O que consideramos mais grave e que poderá trazer consequências sérias para a pós-graduação brasileira é que, com a lógica atualmente implantada, investe-se tempo no secundário e se deixa de investir tempo no que é prioritário para um avanço sólido da ciência brasileira. O professor se ocupa em publicar, publicar e publicar e não tem tempo para pensar, refletir, inventar e criar, porque tais atividades psíquicas exigem tempo. É o professor apressado para submeter um artigo, é o parecerista apressado em dar um parecer, é o editor apressado para sair o último número da revista, ficando, dessa forma, uma cadeia de cobranças. Estamos todos como o coelho de Alice no País das Maravilhas: correndo com uma cara preocupada e com um relógio na mão: “é tarde, é tarde[...]eu tenho pressa, pressa”

O tempo vai enxugando, e o que você apresenta de produto[...]de qualquer forma, tem que ter um grau de novidade, originalidade, inventividade. Isso demanda tempo para você estar construindo boas perguntas, não é dar boas respostas; é fazer boas perguntas no campo, é fazer boas perguntas que não

seja mais do mesmo [...] Isso se aproxima muito dessa ideia nossa de querer publicar coisas que ainda não foram suficientemente amadurecidas e que vão rapidamente para artigos (EB-5).

Eu sou uma pessoa que gosto de planejar, eu gosto de estudar, eu gosto de ler um livro e ficar parada olhando pra cima pensando no que eu li, como é que eu posso aplicar na minha sala de aula, como eu vivi aquilo enquanto eu estava no campo, quais são as possibilidades que a gente pode desdobrar[...] Exige tempo e esse tempo hoje você não tem mais, porque se você dedicar esse tempo *cronos* todo não sobra tempo pra coisas importantes e eu tenho escala de valores na minha vida e não quero abrir mão (EB-6).

Mas eu acho que tem que pensar a universidade como uma outra coisa. um local que você pense; onde você tenha tempo de pensar, de ler. A gente não tem mais tempo de ler!!! Você tem que ler; e ler o que é bom, que é produzido bom para te enriquecer e você poder ter ideias boas; e não essa coisa como máquina, nós não somos máquinas de produção (EB-1).

Outro ponto gravíssimo refere-se à formação de nossos futuros pesquisadores. Não há tempo suficiente para o amadurecimento intelectual de nossos estudantes de mestrado e doutorado. Uma pratica comum e

absolutamente nociva que foi relatada por mais de um professor é que é cada vez mais o estudante está entrando direto no projeto de um professor que já está todo estruturado. Cabe ao aluno fazer coleta de dados e encaminhar os dados para ser analisado por outra pessoa. Ao final, faz um trabalho e recebe o título. Excelente para o programa que tem defesa de doutorado com menos de três anos e péssimo para o aluno que não aprendeu todos os passos da pesquisa, não aprendeu a pensar em um projeto. E o pior de tudo é que estamos olhando para estas práticas com naturalidade.

Um dos entrevistados fez o relato de um médico que entrou no projeto de um professor X, entregou os dados para serem analisados por outra pessoa e recebeu o título. Um tempo depois procurou este professor para fazer um projeto com ele e apresentar à FUNCAP. O recém doutor fez a parte dele - duas páginas - e entregou para o professor fazer a sua. Este professor se surpreendeu com a pobreza teórica do projeto e relatou:

Esse rapaz - e isso é típico hoje - não aprendeu nada; a parte de abrir a cabeça dele para entender o que é a pesquisa não deu tempo; não houve tempo para isso. No entanto, publicou [...]é doutor (EB-13).

Se eu não oriento bem, se eu não desenvolvo no futuro pesquisador uma capacidade de estudo, de reflexão, de produção etc. etc. etc. vai acontecer o

que tem acontecido. Muita gente saindo das pós-graduações, vamos dizer assim, com muitas fragilidades, com muitas deficiências, com muitas limitações[...] Com esse aligeiramento dos cursos, principalmente do mestrado, porque muitas vezes o mestrado é feito em 22 meses, não tem uma maturação intelectual (EB-12).

Acho que um dos principais desafios que a gente tem aqui é tentar passar, num tempo muito curto – e a gente vai começar a falar nessa variável tempo, porque ela é um elemento de sofrimento cada vez maior – então, num espaço muito breve colocar uma complexidade, que é essa complexidade inerente ao enfoque qualitativo de pesquisa (EB-5).

O discurso de alguns professores parece mostrar que você fica roubando o tempo de outras atividades importantes para investir tudo em “publicar, publicar, produzir”. Além da sensação de que você não está *dando conta do recado*, pois sempre deixa alguma coisa para depois. Interessante é que de quinze professores ouvidos, apenas um mencionou que há possibilidade de se organizar em relação ao tempo a partir de uma escala de prioridades: “o tempo a gente faz”

A gente ensina na graduação, não que eu não goste, pelo contrário, eu adoro dar aula na graduação, mas isso ocupa

tempo, além disso a gente precisa sentar pra escrever artigo, escrever os projetos, submeter os artigos pra revista, submeter os projetos, preparar documento pra mandar pras agências, tudo isso requer muito tempo e a gente não tem tempo pra dar conta do que a gente se propõe a fazer, a gente vai fazendo, mas sempre ficam coisas por fazer[...] a falta de tempo é um problema (EB-7).

Como que um professor pode ter bons egressos na pós-graduação, se ele e o seu tempo é dedicado a publicar, publicar, produzir artigos pra publicar, concorrer com esse mercado de publicação, não é? E se dedica muito pouco a graduação, porque o tempo dele é publicar, a maior parte do tempo[...] se ele não publicar, ele não se mantém no programa e o programa não se mantém credenciado [...] O tempo a gente faz. O tempo, você não tem. Não tem feito. O tempo a gente faz. Então, como eu administro isso? Eu estou em dias com a produção? Não (EB-11).

Os arranjos que são feitos para se aproveitar ao máximo o tempo disponível já estão incorporados no dia a dia do professor da pós-graduação, como o fato de aproveitar os voos para ler teses e dissertações quando se vai participar de bancas em outros estados. Esse fato foi referido por mais de um professor e o resultado

disso é que um professor foi reconhecido como tal em decorrência desse arranjo. O relato abaixo nos faz refletir, pois no movimento de organização do tempo só não resta tempo para cuidar de si:

Um dia, eu estava no avião, e aí uma pessoa sentou perto de mim; e eu tirei a tese que eu ia participar da banca, e ela disse assim: ‘você é professora?’ Aí eu disse sou, ‘engraçado, a gente conhece logo os professores, porque eles estão sempre com uns livrões desses agora nos aviões’. Eu disse é por que a gente não pode perder tempo [...] ‘puxa, das três horas eu vou ter duas bem livres para estar me dedicando a essa tese’. Então isso significa dizer que é uma vida sem tempo para si (EB-8).

6. O CASO PORTUGAL

Como já foi mencionado anteriormente, o cenário na Europa é de crise, o Estado substituiu seu papel: sai de cena um Estado pai e provedor e entra em cena um Estado-madrasta, no pior sentido dos contos de fada, um Estado regulador e avaliador. Nós brasileiros não temos noção experiencial do que se trata, pois nunca tivemos um Estado de bem estar social, então imaginem como esta perda está sendo vivenciada, este luto está sendo elaborado. Esse processo fica claro no discurso dos professores portugueses. Nosso orientador lá dizia: “nosso país está deprimido”. Bianchetti e Valle (2014, p.100) relatam que o “desvirtuamento do processo e dos resultados do trabalho universitário” geram no professor desencanto quando veem seus ideais sendo reconfigurados diante das novas exigências do mercado expressos em Bolonha.

Os professores afirmam que viver em Portugal, com a crise que assola a Europa, está sendo muito difícil, não se vê perspectivas no horizonte, o ambiente social é depressivo e a situação é dramática do ponto de vista subjetivo: como significar uma vida em um país que não oferece condições de melhoria de vida para seus filhos? O clima que impera no país é de instabilidade, desconfiança, desencanto, falta de esperança. Além “dos vícios de séculos da sociedade portuguesa”.

Tudo é precário, financeiramente está tudo pior, vão fazer um mestrado só para fazer? Não sabem para que aquilo depois vai lhes servir, portanto, há um ambiente social muito depressivo, muito complicado[...]e agora começa-se a ver, por questões financeiras, que as pessoas não conseguem ter a formação que os pais tiveram, quer dizer; normalmente, os filhos têm melhor formação e melhores condições que os pais, não é?[...] Então, inverteu, o que é muito complicado, psicologicamente e socialmente é dramático (EP-12).

Eu acho que não há esperança para Portugal[...]Então hoje em Portugal vive-se permanentemente na defensiva[...] Estou me referindo ao ambiente de Portugal, Portugal é absolutamente deprimente. E olhe que agora eu tenho 57 anos, mas se eu tiver hipótese de sair desse país eu vou embora, Neste momento não acredito, não há esperança para Portugal (EP-3).

[...]em Portugal neste momento há uma certa insatisfação, até um certo desencanto às vezes com as coisas. Mas é geral tem a ver com todo o contexto político, econômico e educativo que se vive. Não é específico do ensino superior, percebe? Em Portugal, cá estamos claramente em retração (EP-14).

Mas, dentro da universidade há de fato, falo isto depois de 25 anos, há um grupo de cientistas inocentes que genuinamente lutou para que essa faculdade seja uma meritocracia. Que esteja a serviço da população, mas há um grupo da velha aristocracia os vícios de séculos da sociedade portuguesa, aristocracia, passagem dos privilégios de geração para geração. É a sociedade portuguesa no seu melhor e no seu pior (EP-9).

Não sei, mas acho que a parte da população e dos alunos também e acho que todos os cortes financeiros e que tem havido com a crise fazem com que também as pessoas não sintam, sentem-se mais desmotivadas, acho que também passa por aí[...] Não é uma pergunta fácil pra eu responder (EP-7).

Os contratos de trabalho estão precarizados, como o país está mal financeiramente, o professor mais jovem viu agregado ao seu papel a busca insana por financiamentos para compor seu salário e para manter as investigações. Desse modo, gastam parte preciosa de seu tempo elaborando projetos para concorrer a qualquer financiamento externo. Alguns já estão migrando do país. Um professor relata que até o rigor científico se viu fragilizado diante da exigência de atrair “alunos-cliente”: “nós temos um país tão mal e não vamos conseguir erguê-lo se não resistirmos (EP-5).

Desde setembro que eu e meu grupo estamos a concorrer a tudo que é projeto que aparece disponível porque estamos a precisar muito do financiamento e esse é o grande problema daqui do nosso país. É que nós temos as ideias, temos as pessoas[...] tenho um aluno do doutoramento que estou dependendo da resposta da bolsa [...] é aluno excelente e que se ele não tiver bolsa será complicado mantê-lo, não é? E isso é uma coisa que custa muito (EP-7).

[...] dependemos realmente do financiamento externo para tudo. Por exemplo, a minha bolsa de pós-doutorado termina em maio do próximo ano, e eu ainda não sei como é que vai ser a minha vida[...] a taxa de desemprego nesse país está como está, e os salários estão a diminuir, portanto, já não ganho assim tão pouco, na média [...] **Nós recebemos o mesmo valor que recebíamos há treze anos atrás, que é um pouco complicado** [...] se calhar, eu tenho que fazer, como outros colegas. Temos três casos este ano já que foram para fora de Portugal, cá no instituto (EP-8).

Além da precarização, o efeito da intensificação do trabalho se faz sentir, pois não há contratação de professores para substituir os aposentados e aqueles que migram ou desistem, sendo assim, os que ficam na universidade estão sobrecarregados.

As universidades estão a sobrecarregar algumas pessoas porque vivemos uma crise financeira grande que infligiu cortes ao financiamento das universidades e que também a Universidade do Porto tem hoje um corte suplementar, sem financiamento que impede uma melhor distribuição, enfim, das condições de trabalho dos professores [...] Sabemos que é uma conjuntura particular do país este momento de crise que está vindo a sobrecarregar todas as profissões e também a universitária (EP-11).

Em um país em intenso sofrimento, fazer a entrevista e viabilizar uma escuta foi terapêutico para alguns professores. No final da entrevista, ao serem indagados se gostariam de acrescentar algo, de registrar algo importante, duas falas foram interessantes: “não, mas gostei muito de falar consigo, principalmente sobre o tema investigação o que é muito, muito interessante” (EP-2); “não, não, muito obrigado pela sessão de psicoterapia e que ainda por cima não cobrou dinheiro (EP-9). Tal constatação corroborou com os achados de Bernardo (2014), que afirma, em suas pesquisas, que os professores apreciam este momento catártico.

As categorias analíticas são as mesmas referidas no Caso Brasil: *trabalho docente, produtivismo acadêmico, vivências de prazer/sofrimento/ladoecimento e tempo*. No entanto, a subcategoria *mercado de publicação* não apareceu entre os portugueses, a não ser em um

breve relato de dificuldade de publicação, não por haver um número reduzido de revistas, mas por conta do professor pertencer a uma área pouco valorizada pelas revistas europeias e americanas. Surgiram as subcategorias *conflito entre ensino e investigação* e *o impacto de Bolonha*. (ver Quadro 5)

6.1 Trabalho docente

Eu ainda tenho a sorte de ser professor e de fazer o que quero e de gostar de fazer aquilo que quero e achar que meu trabalho tem significado e sentido. Portanto, no fundo, também é para preservar um bocadinho a minha própria sanidade mental (EP-3).

Em Portugal, acrescentamos neste item a subcategoria “conflito investigação-ensino”, pois a tensão existente entre essas atividades está presente ao longo do discurso de todos os professores entrevistados e o “impacto de Bolonha”, visto que são os princípios de Bolonha que regem todo o fazer docente em Portugal.

- **O sentido de ser professor:**

Em um país sem esperança, ser professor é o que está dando sentido à existência de alguns, já para outros é o fator responsável pela sanidade mental. Até

porque o professor se coloca na posição de transformar o “patinho feio” em cisne a partir da crença na transformação social que pode resultar do processo educativo. Processo que é entendido como dialógico, instigador e provocativo, que só é possível quando mediado por um “interlocutor qualificado”.

É um trabalho de interlocução, de diálogo, onde eu aprendo, onde eu ajudo a aprender, onde eu também ensino. É um trabalho qualificado que me obriga a ler, a estudar e por isso a investigação é inerente, né? [...] mas também é um espaço de relação [...] de olho no olho, né? E por isso vejo-me como uma peça na transformação do mundo uma pequena peça que ajuda a fazer um mundo melhor[...] e eu acho que faço isso, faço isso de forma empenhada e implicada. Sou uma professora feliz” (EP-11).

He, he! Ser professor (*pausa*) eu vou citar o professor X: ser professor é ser um interlocutor qualificado[...]isto é, alguém que não só põe os alunos a aprender e a desenvolver-se como profissionais, mas também alguém para além de apoiar, é alguém que estimula, é alguém que constrange [...] há todo um conjunto de cumplicidades (EP-3).

Ser professor pra mim não significa ensinar ou pelo menos ensinar só indiretamente é como aquela velha história da

carne, da pesca e do peixe. E portanto, eu nunca gostei de dar aos alunos, aos estudantes a papa, o peixe, o conhecimento por si, eu gosto é de os provocar, as vezes gosto até de os surpreender ou de quase até quase de os aborrecer, mas de maneira que tenham gana, vontade de aprender comigo ou com outra pessoa (EP-1).

Eu acho que tem sentido ser professor. O que eu costumo dizer é a coisa mais extraordinária...que é a história do patinho feio e que eu gosto, porque vou transformar num cisne [...]sobretudo na nossa área que é uma área de educação que é uma área que está diretamente ligada à transformação social[...] E porque acreditamos nisso: que a educação muda alguma coisa do ponto de vista individual, até um impacto mais geral (EP-2).

Por outro lado, a docência é comparada a um vício, e dos grandes! Uma droga mais poderosa e pior do que heroína, que é dependência para vida toda. Como vamos ver adiante, o professor que compara a docência a um vício vai relatar que já foi diagnosticado com *Burnout*. É de se esperar que alguém viciado em trabalho chegue à exaustão!

E depois quando deprimio ou quando chego a casa e a minha mulher diz: 'outra vez até essa hora na universidade; e agora vais ao domingo'. Sábado e do-

mingo. Nessas alturas eu juro, juro, que vou mudar pra ela, virar o professor assalariado[...]e passear é melhor’. Isto é pior do que heroína” (EP-9).

[...]muitas vezes acontece-me isso vou ao cinema, que é uma coisa que eu gosto de fazer, e me pergunto: ‘por que eu estou aqui e não estou a fazer aquilo?’ Tornou-se um vício, Então isso começou a ficar perigoso porque, de repente, por exemplo, eu estou de férias, não consigo parar de trabalhar (EP-3).

Alguns professores dão sentido à sua atividade a partir do momento que contribuem para algo bem maior do que proporcionar um diploma para seus alunos, pois só consideram que seus objetivos foram alcançados quando desenvolvem no aluno o interesse genuíno por uma atuação impactante e que traga retorno social. Para realização desse projeto, o professor deve valorizar e investir muito mais no processo educativo do que nos resultados esperados: um diploma, um artigo etc. Este papel é estruturante, inclusive no sentido de priorizar, selecionar e organizar os conteúdos infinitos que estão disponibilizados nas mídias.

Eu acho que é uma responsabilidade enorme, porque eu sinto que os alunos, valorizam muito as nossas perspectivas, estão sedentos de aprender formas de analisarem, interpretar as mudanças

na Saúde Pública, de promover a saúde das populações, de educar pra saúde[...] darmos as ferramentas para que eles possam fazer alguma coisa que pensem na Saúde[...] é importante ter um diploma, mas porque, de fato, elas estão a lidar com populações, que poderão e deverão se beneficiar dos resultados que advém das investigações deles (EP-10).

[...] os conteúdos eles têm em excesso, o que não têm é a organização das ideias. Porque a internet é uma anarquia e, portanto, não está estruturado, nem é pra estar[...] e eu acho que o professor deve funcionar como estruturante das ideias e, portanto, dos quadros conceituais gerais; e depois aproveitar e utilizar o que existe na internet[...] eu trabalho agora mais na perspectiva do processo e menos nos objetivos finais (EP-12).

Dificuldades e desafios enfrentados:

Como era de se esperar, as dificuldades são estruturais e imensas. É denunciado por mais de um professor que há uma distorção no sistema, pois a carga horária dos professores, de acordo com cada cargo, é distribuída de forma igualitária. Os professores que têm cargo de gestão ou quem tem atividade de investigação têm que dar o mesmo número de aulas de quem não tem nenhum dos dois (gestão e investigação). Não

há uma diferenciação salarial para quem acumula cargos além da sala de aula. Como dizem os estudiosos do comportamento humano nas organizações: nada mais desmotivador do que a percepção de injustiça (ROBBINS, 2004; ZANELLI, 2004), não é à toa que as pessoas estão desencantadas e desiludidas em Portugal, são muitas variáveis envolvidas.

Sou diretora do centro, mas isso não contabiliza absolutamente em nada, quero dizer, aqui em Portugal, ou pelo menos na universidade[...] **só conta o que interessa, é a carga-horária, portanto, as aulas que nós damos aos alunos. Todo o resto é somar, pra quem tiver a somar, quem não tiver projetos de investigação, quem não tiver cargos de gestão, têm a mesma carga-horária que aqueles que têm projetos, que têm cargo de gestão. É um somar[...]** pois que recebe o mesmo ordenado, o mesmo salário ao fim do mês, independentemente da atividade que se faz [...]. O que acontece é que aqueles que mais fazem é o que são os mais produtivos. Os mais eficientes são os que estão sempre a receber mais coisas, e mais solicitados porque são os eficientes, não é? (EP-12).

Outra dificuldade apontada pelos professores que são da Saúde Pública, área que envolve várias formações (medicina, biologia, bioquímica, farmácia), é

a deficiência da formação pedagógica, muitos tiveram que aprender a dar aula em sala de aula na base da tentativa e erro. Dentre os professores entrevistados, a única professora das Ciências Sociais ressalta a dificuldade que é introduzir um paradigma marginal na Saúde Pública portuguesa, que é principalmente biomédica.

Estou a pensar assim (*um grande suspiro*) dá trabalho (*pausa*) E sinto; sinto essa falta, mas acho que é uma falha sei lá, transversal aqui, de toda a gente, acho eu; porque ninguém que está aqui tem ou teve realmente durante a sua graduação, um componente pedagógica; e acho que essa seria assim a falha maior (EP-8).

A formação de nossos alunos e todo o percurso que eles vão tendo em geral é muito na área da metodologia quantitativa e das áreas da epidemiologia tradicional[...] sinto a dificuldade é em introduzir a dimensão da flexibilidade, da crítica e da importância real da dimensão social na abordagem tradicional da perspectiva epidemiológica, essa é a maior dificuldade que eu tenho. Tenho também algumas dificuldades do ponto de vista da legitimação institucional (*risos*) de uma área que é marginal, portanto isso é complicado, porque parece que temos que fazer sempre muito mais e muito melhor do que os outros, mas nunca somos tão bons (EP-10).

Ao mesmo tempo que é uma dificuldade enfrentar um sistema de ensino muito hierarquizado, com muitos pontos de tensão, a universidade chega a ser comparada a uma instituição total (GOFFMAM, 2005), com um “regime militar”, com características de fechamento, coerção e rigidez. Sendo assim, constitui-se um desafio superar tais dificuldades de forma criativa. Este professor ainda considera que a postura do docente não poderá jamais comprometer a qualidade da formação do aluno a partir de um certo “afrouxamento” das exigências em nome de manter a fidelização do “aluno-cliente”.

“Desafios e dificuldades, hummm! É a própria hierarquia que aqui o sistema acadêmico na Europa é um sistema muito hierarquizado. Como um regime militar. E portanto isso implica, muitas vezes, na gente não poder fazer as coisas, não poder lecionar as aulas como nós queremos, com criatividade, porque é mal visto[...] acho que precisamos de mais rigor na universidade. Rigor científico, não rigor disciplinar, rigor científico. Eu acho que nós estamos descuidando[...] nós estamos facilitando a vida do aluno em termos científicos. E isso se vira contra os próprios alunos, se vira contra o país, isso se vira contra nós (EP-5).

Outro desafio decorrente da internacionalização das universidades portuguesas é que a mobilidade é muito grande e há um número considerável de alunos

estrangeiros que não falam português, então as aulas e as avaliações têm que ser feitas em inglês. Isto “rouba” tempo de um professor que poderia, por exemplo, estar investindo em aprender novas tecnologias.

[...] um outro desafio, é a primeira vez que os temos, mais de metade são estrangeiros eu tenho que falar português e inglês tudo misturado. E isso porque os de língua espanhola entendem. Mas eu acho que um dos desafios que nós temos é que nós funcionamos, de fato, em equipas que tem vantagens, mas também implica muita coordenação das equipas[...]se eu tivesse tempo, investia mais nas novas tecnologias. Isso é uma dificuldade por eu gostava mais de investir nas novas tecnologias (EP-2).

Um grande desafio refere-se a articular ensino e investigação. Tendo em vista a relevância que este conflito toma na atividade docente optamos por tratá-lo como uma subcategoria à parte. Outra dificuldade que assume também o status de um grande desafio é colocar as ciências sociais no mesmo patamar da epidemiologia tradicional, ou seja, vê-la como um saber necessário para as discussões da Saúde Pública. Uma tarefa árdua que é sentida como valendo a pena o grande esforço e investimento.

O meu papel aqui dentro é relativamente marginal, ou seja, eu não sou epidemiologista, eu não cresci junto com os

colegas que trabalham aqui dentro, portanto, eu tive um percurso de formação na escola de Ciências Sociais, e entro um bocadinho *outsider* do registro de funcionamento e pensamento da epidemiologia[...] portanto, é novamente um desafio[...] trabalhar em simultâneo nas Ciências da Saúde e nas Ciências Sociais[...]A desvalorização dos temas que nós trabalhamos[...] teoricamente é muito claro o discurso, na prática não é assim, na prática é um conjunto de piadas que se vão dizendo nos corredores e nas reuniões[...] Temos desafio de financiamento, claro, mas isso é em termos a outro nível, mas de investigação do que docência (EP-10).

- **Conflito docência/investigação:**

Este foi um ponto problematizado por todos os professores entrevistados em Portugal, pois como afirma Moraes (2006, p. 188) “[...] há apreensão quanto às carreiras de docentes e pesquisadores e à autonomia universitária”. No entanto, os posicionamentos eram diversos: alguns defendem que investigar e ensinar são faces de uma mesma moeda e que, portanto, todo professor deve “naturalmente” articular estes dois componentes em sua prática cotidiana, não era para existir conflito entre essas duas vertentes, todavia, reconhecem as dificuldades e o grande desafio que é fazer tal articulação.

Nós temos a dimensão científica e a dimensão pedagógica. E não estão suficientemente articuladas, são coisas indissociáveis. O grupo ao qual pertencemos tem a profa. “A” que é a única catedrática do grupo. É um grupo pioneiro é um grupo que temos tentado fazer esta articulação da investigação e a pedagogia e o empoderamento das pessoas não são coisas indissociáveis. Mas temos tido muitos problemas (EP-5).

Agora, claro que esta ênfase no ensino que o processo de Bolonha trouxe entra em contradição com outras exigências da produtividade à nível da investigação, que, muitas vezes, coloca os professores em situações fortemente dilemáticas, porque é difícil decidir por vezes onde é que eu vou investir mais e por onde é que eu vou orientar minha atividade (EP-13).

Outro grupo de professores considera que os dois componentes são diferentes e que deveriam existir carreiras distintas para evitar o conflito que se instaurou. A proposta é de dividir a carreira do professor em carreira de investigador e carreira de docente. Os argumentos utilizados por estes professores é que as exigências de cada um desses papéis são distintas e não há tempo hábil para se dar respostas satisfatórias nas duas vertentes, principalmente, os professores que têm contratos temporários com a universidade- uma modalidade cada vez mais comum na Europa. O investigador de

contrato temporário tem que dar orientações de teses e buscar financiamentos para seus projetos de investigação, enquanto que o docente contratado de forma temporária só precisa se preocupar com a sala de aula.

Há uma diferença fundamental entre a carreira de docência e a carreira de investigação, é que os docentes têm o seu contrato renovado, embora as questões estejam agora mais instáveis também pra eles, na verdade eles vão tendo um contrato renovado ao longo do tempo. O contrato de investigação obriga-o, por exemplo, a estar permanentemente a concorrer bolsas, e isso tira-me também tempo para a produção, o que raramente é contabilizado nas avaliações[...] os docentes não têm necessidade de estar permanentemente a arranjar financiamento para se auto sustentar enquanto profissão, enquanto eu tenho a necessidade de o fazer (EP-10).

Em relação ao professor que é efetivo - o professor de carreira- é exigido dele os dois componentes: ensino e investigação. Aí ele sofre em decorrência do dilema ético que passa a vivenciar: qual dos dois componentes deve ser priorizado? Quem responde esta pergunta é o próprio sistema de avaliação que valoriza a vertente da investigação quando pontua a partir da quantidade de trabalhos publicados. Santiago e Carvalho (2011) mostraram, na época de seu estudo, uma

ligeira inclinação para a investigação, 4 anos depois, constatamos, através do discurso dos professores, que esta *ligeira* inclinação se transformou em uma *forte* inclinação para pontuar a investigação por conta dos financiamentos.

Outros professores, por sua vez, resolvem o dilema assumindo o compromisso político de responder satisfatoriamente às demandas do aluno em sala de aula, valorizando então o componente ensino. De qualquer modo, sempre um dos dois componentes será prejudicado.

Seria interessante assumir de vez a diferença entre uma carreira e outra [...] os professores, como são avaliados como investigadores acabam por se afastar da preocupação pedagógica [...] Passam a vida envolvidos em convênios, congressos, seminários, em viagens deixando muito abandonados os seus estudantes, claro que cada um de nós vai gerindo isso conforme pode e conforme, enfim, seu sentido de honradez[...]mas alguns na verdade descuidam muito de seus alunos pra poder andar de simpósio em simpósio, de *paper* em *paper* [...] não somos avaliados como professores, mas como investigadores, tanto que há um mal estar e alguma pressão (EP-11).

Repare, nós não temos apenas o componente do ensino temos também o componente da investigação, não é? E essa dimensão de investigação parece, no

meu ponto de vista, é a mais valorizada, digamos assim, em termos de progressão acadêmica, não é? Do que propriamente a vertente de ensino. Por vezes, esta vertente do ensino fica um pouco, é, des-cuidada [...] damos pouco valor também, deveríamos investir mais nessa área de ensino, não é? [...] compatibilizar essas duas dimensões: o ensino e a investigação é muito complicado em termos do pouco tempo que nós dispomos (EP-4).

Uma iniciativa muito interessante nos foi apresentada pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, a qual tem uma prática bem sucedida a partir da formação e sedimentação de uma rede de colaboração a partir do projeto TPU (Transformar a Pedagogia na Universidade) (VIEIRA, 2009; VIEIRA *et al.*, 2009; VIEIRA, 2014). Trata-se de uma atividade de reflexão e ação sobre a pedagogia na Universidade do Minho. Após alguns percalços, em 2010, o então presidente do Instituto de Educação solicitou que um grupo de trabalho pensasse na inovação pedagógica do instituto. A rede se reorganizou e formou um grupo de trabalho em inovação pedagógica (GT-IP). Em 2013, foi solicitado, pelo presidente, a organização de um Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP): espaço coletivo de reflexão, investigação e produção de conhecimento na área, bem como espaço de promoção de seminários, grupos de estudo e assessoria pedagógica para os demais departamentos da universidade.

E esse movimento de articular investigação e ensino foi um movimento bastante, por um lado, exploratório da nossa parte, porque era uma coisa que estávamos a aprender a fazer, e por outro lado, bastante inovador face aos modos dominantes do trabalho acadêmico que separaram bastante o ensino da investigação. E o que nós queríamos, dentre outras coisas, era articular o ensino e a investigação, fazendo do ensino um campo de investigação, não só uma investigação sobre o ensino, em que o investigador está a estudar uma realidade do ponto exterior, mas eu acho que o que foi inovador no nosso trabalho foi desenvolver a investigação na pedagogia (EP-13).

- **A intensificação e precarização do trabalho docente:**

A crise que assola Portugal tem diminuído consideravelmente o repasse financeiro do Estado para as universidades, que têm buscado auxílio econômico externo e não tem contratado professores efetivos para substituir aqueles que se afastaram da universidade por reforma (aposentadoria), licença médica, desligamento voluntário etc. Desse modo, os que ficam têm assumido uma carga excessiva de trabalho. O cenário que é referido por um professor é de uma guerra, tanto é que um professor diz: “somos bombardeados com muitas

solicitações”. Bianchetti e Valle (2014) afirmam que na universidade europeia pós-moderna encontramos professores e alunos trabalhando de forma cada vez mais intensa, em menos tempo e com os mesmos recursos.

As pessoas têm muita carga. São muito solicitados [...] nós temos imenso trabalho, porque as pessoas vão se reformando, se aposentando e não há substituições. Eu, por exemplo, estou a substituir dois colegas que estão em sabática [...] Quer dizer; para além de tudo aquilo que tenho, ainda estou a fazendo trabalho d’outros [...] Não estou a culpabilizar eles, mas estou unicamente a mostrar o fato de que há cada vez menos gente para o mesmo trabalho (EP-12).

Houve um esvaziamento de recursos humanos por razões essencialmente económicas e que também trouxe uma intensificação do trabalho para os professores que ficaram [...] muitas vezes até tarefas que não são contabilizadas na carga horária, cumprindo a co orientação de teses de doutoramento, mestrado etc., mas que trazem muito trabalho para os professores[...] e que é uma intensificação também resultante da diminuição de pessoas a trabalhar no ensino superior (EP-13).

É que para além do trabalho ligado ao ensino e a investigação, há outro trabalho que normalmente as pessoas não, não

valorizam e não estão contentes, mas que é feito todo um trabalho burocrático. Certo? É preencher, é fazer relatórios [...] que é muito absorvente e que, portanto, nos ocupa demasiado com coisas que não deveria, que não nos deveria ocupar (EP-4).

Em primeiro lugar, a necessidade constante de procura de financiamento para sustentar a sua profissão, pra o salário básico, portanto, para além dos projetos paralelos que possam ocorrer [...] porque bolsa só me dá 12 meses e não 14, porque eu não tenho subsidio natal e subsidio de férias (EP-10).

Como não há concursos para professores efetivos, e vai se contratando só professores temporários para dar uma resposta imediata, em breve isso se configurará em um problema grave. A falta de renovação no quadro de professores impede a formação de sucessores, que são aqueles professores que conhecem profundamente a cultura da universidade, pois participaram de sua evolução na história e vão assumir os cargos de gestão, dando continuidade às investigações.

E há outro problema [...] **é que as pessoas vão se aposentando, mas não há substitutos**[...] O que vai acontecer é que, pode até ser melhor, quando a velharia estiver toda reformada, aposentada, tem que vir tudo novo[...] mas há

muita coisa que se vai perder [...] ali há um *gap*, um espaço em que não há gente, ou os que há são transitórios, mas mesmo muito precários; quer dizer, estão a trabalhar em projetos, são bolseiros [...] acaba o projeto, claro pode ter outro projeto mas não são da casa, não são da instituição e isso é muito complicado (EP-12).

O fato que mais nos chamou a atenção, no período do estágio doutoral em Portugal, pela gravidade e pela seriedade da situação, foi a precarização vivenciada por uma camada jovem de professores portugueses. Um fato que corrobora com a literatura, observamos, infelizmente, *ao vivo e a cores*: “diversas medidas de “racionalização” e de *downsizing* têm sido levadas a cabo, através de lógicas gerencialistas que tendem a tornar ainda mais precários os vínculos laborais dos docentes, na sua grande maioria sem nomeação definitiva” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.15).

Tivemos a oportunidade de entrevistar professores que estão há dez anos com um vínculo que depende de bolsas; um vínculo que é feito com Centros Voluntários. Um professor, quando indagado sobre a natureza de seu contrato, disse que era “contratado por tempo incerto”, outros tem um contrato *part time*. Eles fazem uma composição para ter um salário por mês: bolsa da Fundação Para Ciência e Tecnologia (FCT) para investigação e bolsa da universidade para o ensino. Quando acaba a bolsa e não tem mais verba disponível,

eles são dispensados por mais qualificados que sejam. Eles têm a maior parcela de responsabilidade na busca de financiamentos. Os depoimentos são muito contundentes e indicam a insegurança, a incerteza e a instabilidade que estes jovens estão vivendo:

[...] este *part time* poderia ser ótimo para pessoas que têm outro trabalho e que vêm e completam com a docência. Mas na maior parte dos casos não é isso que acontece. São pessoas recém saídas do doutorado que não têm, não são contratadas para carreira. São contratadas como convidadas [...] É um contrato temporário” (EP-14).

A FCT dá numa bolsa de investigação, não é um contrato então é um subsídio para a investigação[...]há a possibilidade de não ser renovado, portanto não é um emprego até o fim da vida. O meu contrato, por exemplo, acaba no dia dez ou onze de novembro, portanto, daqui há muito pouco tempo e eu não sei se vai ser renovado, pode não ser renovado com a faculdade. E é isso, eu não sei se no próximo mês vou estar contratada pela faculdade (EP-6; 34anos).

O meu contrato é tempo incerto durante no máximo seis anos. Este novo contrato começou este ano e eu sou muito de viver um dia de cada vez. Pra já quero dar o meu melhor nestes seis anos e

sempre foi esta a minha filosofia, porque sempre me habituei a viver com bolsas que também tinham um prazo curto também me habituei a isso, tipo vamos viver um dia de cada vez e aliás, daqui há seis anos tanto coisa pode acontecer (EP-7; 35 anos).

Eu não tenho um contrato efetivo com a faculdade, ou seja, eu sou do centro voluntário, portanto, eu tenho uma bolsa de pós-doutoramento que é financiada FCT. O que acontece? [...] não podemos ter oficialmente um contrato [...]

Pesquisador: E é você que tem que ir atrás?

É sim[...] voltei-me a candidatar-me a nova bolsa agora neste concurso que acabou agora em setembro; mas garantias de que realmente isso será assim, não há certeza absoluta[...] Depois é sempre uma situação nesse sentido de bolsa em bolsa; uma situação precária. Não há propriamente um contrato de trabalho[...] E sempre financiada por fontes externas[...] Mas nunca pensei chegar a hoje, quase em 2015, e estar na situação que estou. Não achei que ia ser tão precário assim (EP-8;33 anos).

O novo Plano de Carreira da Universidade não possui mais o cargo de professor monitor. O depoimento abaixo fala de um professor que em 1998 foi contratado como professor monitor e continuava até a

data da entrevista como bolsista (17 anos) e sem “subsídio natal e subsídio de férias”:

Eu não trabalhei sempre na Saúde Pública, em 98 eu comecei a trabalhar em uma escola de Ciências Sociais, o que acontece é que meu contrato de trabalho é muito precário, é aquilo que são os monitores, não sei se já ouviu falar nessa categoria[...] além de dar o dobro das aulas como monitora eu tinha um contrato como bolsista de investigação e trabalhava nesse projeto cerca de 70% do meu tempo[...] porque bolsa só me dá 12 meses e não 14, porque eu não tenho subsídio natal e subsídio de férias (EP-10).

Mesmo com um contrato precarizado, alguns professores refletem criticamente sobre o impacto desse tipo de contrato sobre a qualidade do ensino e sobre a responsabilidade de se fazer um trabalho sério e comprometido que dê um retorno satisfatório para a comunidade. O capital internacional agradece a dedicação e a coragem desses jovens professores que estão dedicando as melhores horas de seus dias e os melhores anos de suas vidas a um trabalho intenso e precário.

Acaba por ser uma situação bastante precária nesse sentido de que nós não somos pagos efetivamente para estas aulas que damos[...] Não acho que seja

o meu caso, e se calhar, não é o caso de ninguém, porque todos nós fomos convidados pra fazer isso e fazemos de muito boa fé. Mas, por exemplo, tem o reverso da medalha que é que tiramos algumas responsabilidades, o fato de não sermos pagos, tiramos alguma responsabilidade (EP-8; 33 anos).

[...] porque minha bolsa, meu contrato de trabalho beneficia também uma parte da comunidade europeia e, portanto, eu sinto uma responsabilidade tremenda de fazer o máximo possível e com maior rigor e honestidade para produzir pra comunidade científica, mas também pra população, sobretudo aquela que localmente e nacionalmente está mais próxima de nós (EP-10; 39 anos).

- **Ambiente da docência:**

Diante da pergunta sobre a estrutura física e o ambiente humano, todos os professores se mostraram satisfeitos com sua estrutura física, não tendo nada a declarar. Então, nesta subcategoria, toda a ênfase foi dada às relações dentro das faculdades e institutos.

Todos são unânimes ao afirmar que, na conjuntura atual, a formação de redes sociais é fundamental para o avanço da ciência, desde que estas redes sejam tecidas com profissionais de outros países, outras universidades ou com o pequeno grupo de pesquisa. Mas tam-

bém é importante ressaltar que, diante da precariedade e da intensificação do trabalho docente, as relações com a família e com os amigos assumem um papel fundamental de apoio e segurança emocionais, inclusive viabilizando que o trabalho aconteça em um clima de tranquilidade, principalmente quando não é possível desenvolver amizade no local de trabalho (COSTA, 2005).

Aja fluoxetina pra ajudar, mas também outras coisas, né? Uma família, um grupo de amigos, a família profundamente coesa, a família ajuda muito (EP-11).

[...] e depois tem uma vantagem brutal que não posso deixar de dizer, é que eu tenho um suporte social invejável, eu tenho uma mãe altamente disponível e um pai, uma tia que é solteira e que me dá todo apoio possível, além de sogros [...] e minha mãe disse “pode ir tranquila que eu vou cuidar deles” então assim [...] sei o que é ficar tranquila por conta disso (EP-10).

Mais uma vez, a posição do professor na teia institucional faz diferença. Todos os professores efetivos relatam tensões nos relacionamentos. A estrutura da universidade muito piramidal impede a progressão funcional, o sistema de avaliação estimula a competitividade e a individualidade, favorecendo a desorganização de redes sociais (SEIXAS, 2003; VIEIRA, 2014). Um professor relata que passou por um problema sério

com outros colegas e que, depois desse episódio, não conseguiu assumir mais nenhum cargo na universidade, sente-se em um “deserto total”, acompanhado de poucos. Outro mostra um dado bem significativo que foi em um momento muito especial de sua vida, o casamento da filha, ele se deu conta de que não convidou nenhum colega da universidade, fato que mostra quão frágil é esta relação.

No meu caso concreto não é um espaço muito gratificante, foi se desenvolvendo numa lógica que afastou os professores das relações de amizade, de fraternidade e companheirismo pra relações de competição e, portanto, os laços, os afetos foram se perdendo e, portanto, neste momento, somos companheiros de trabalho[...] o ambiente da Universidade é muito competitivo por força da organização da carreira em pirâmide né? [...] Um bando de narcisos[...] portanto, não tem, na verdade, espaço para cooperações, então cada um é sozinho[...] Todos os meus lugares de coordenação cá dentro só existiram antes desse período [*conflito com outros professores*], depois desse período é um deserto total (E-11).

[*relacionamento interpessoal*]já foi mais interessante. Eu estou há 8 anos da aposentação e espero que esses oito anos passem depressa[...]Eu estou aqui há 17 anos, a minha filha casou há 3 anos e ao

casamento da minha filha não foi nenhum colega meu, [*SILÊNCIO*] isso tem um significado[...] Sobretudo com a crise, eu acho que a gente se revela no pior e no melhor, e a sensação que eu tenho, sequer tô sendo injusto, admito que estou a falar mais emoção do que com razão. Que eu acho que essa crise nos mostrou o pior aqui nessa faculdade (EP-3).

O relato abaixo é de um professor que tem uma doença crônica e que tem dificuldades, quando está em crise, em trocar de horário com os professores do próprio departamento, pois o clima neste departamento é muito tenso. Quando se faz necessário, ele troca os horários de aula com professores de seu grupo de investigação, que são de outro departamento da universidade. Para comprovar como o clima é tenso neste departamento, o professor relata ainda que está respondendo a um processo judicial junto a outros colegas que se sentem prejudicados no concurso em que este professor progrediu à função de professor assistente.

É difícil; os meus próprios colegas entenderem que eu faço a pesquisa sobre sofrimento. É difícil[...]estou num Centro de Investigação que pertence à Filosofia, porque aqui não conseguiram entender, tive muitos problemas, então decidi ir para um outro [...] A relação não facilita para quem está doente, fazer víncu-

los em outros grupos. Mas não temos muito bom ambiente acadêmico entre colegas[...] Estou há 15 anos em tribunal com colegas meus, não fui eu que coloquei o colega em tribunal. Como é muito competitiva a carreira, poucas vagas, então eu ganhei este concurso há 15 anos e alguém teve que perder, né? [...] Aprendi o que é o luto de vivos, é muito difícil. Posso dizer que aprendi a fazer o luto daqueles que são mais próximos e trabalham comigo (EP-5).

Já o discurso dos professores mais jovens, cujo contrato é temporário, relatam um bom ambiente de trabalho dentro de seu grupo de pesquisa e dos institutos a que prestam serviço.

Não gosto de ser demasiado otimista, mas de fato é que eu gosto muito de trabalhar aqui e acho que as pessoas com quem eu trabalho são fabulosas as que eu trabalho diretamente (EB-6).

Tenho tido muita sorte. Na parte de investigação o meu grupo é fabuloso, gosto imenso da minha supervisora, da minha orientadora, digamos, e dos meus alunos. Aqui na faculdade, apesar de já estar cá dois anos, ainda me considero hoje a júnior do departamento, mas gosto muito do ambiente e sinto-me aqui já a trabalhar como sendo um pedacinho meu também (EP-7).

O ISPUP como instituição dá-nos um grande apoio; faz-nos sentir realmente um grupo, um grupo de investigação em saúde pública (EP-8).

- **Sonhos planos e projetos:**

Para fazer frente a este panorama de crise, o professor português precisa sonhar. De acordo com sua posição na universidade e de sua experiência de vida, estes sonhos incluem: “voltar a ser feliz” e acalmar o ritmo (plano dos professores mais antigos). Enquanto os mais jovens sonham em ter um contrato estável e formar uma equipe qualificada na área de investigação. Voltar a ser feliz está intimamente relacionado a ter novamente controle da própria vida, uma postura contrária a viver um estilo de vida cantado por Zeca Pagodinho: “deixa a vida me levar, vida leva eu”.

Sonho!(*pausa*) Voltar a ser feliz na universidade[...] Esse mandato está a terminar, portanto, eu sei que sendo professora catedrática é a única coisa que eu não posso deixar de fazer[...] Portanto, pretendo acalmar e trabalhar com mais gosto, realmente, pretendo mesmo isso (*risos*) No passado, era eu quem conduzia as coisas, e agora o problema é que nós somos conduzidos por elas. Portanto, meu plano para o futuro é voltar a ser eu a conduzir as coisas[...] E voltar a ser feliz é um bocado voltar a ser eu que conduzo a minha vida (EP-2).

Os professores que estão mais próximos da reforma (aposentadoria) revelam o desejo enorme de que ela chegue o mais rápido possível para que possam investir em projetos próprios, pois querem “trabalhar até morrer”. Um professor relata a angústia que vive por ter que ficar ainda 11 anos em um ambiente hostil e competidor, o qual lhe cerceia a liberdade.

Ah, nesse momento, o meu sonho e projeto é chegar o mais depressa possível aos 66 anos, que é a altura da reforma[...] depois dos 66, vou trabalhar para uma escola como assessor[...] É o que eu vou fazer; vou continuar a trabalhar até morrer. Acabam-se as conferências, acabam-se as orientações de mestrado e doutoramento, acaba-se tudo isso, por mais gozo que dê, acabam (EP-3).

Sonhos: aposentar-me rapidamente, portanto, o meu grande sonho é que seja mudada a Lei nacional, eu não posso aposentar antes de sessenta e cinco anos pra poder ir embora pra casa, quero ir embora o quanto antes[...] Vejo com alguma angústia que ainda me sobram onze anos aqui dentro[...] o meu grande sonho é aposentar pra poder então continuar a dar aulas com gente que gosto[...] Sinto uma necessidade enorme dessa liberdade de dizer ‘não venho mais, vocês são pessoas pouco interessantes’[...] estes são os projetos a curto prazo pessoais[...]

poder fazer um trabalho de residência numa universidade do Brasil e fazer pós-doc também lá no Brasil (EP-11).

Diante desta questão, um professor indagou: “posso sonhar?” Respondemos: “pode dar asas à sua imaginação, fale o que primeiro lhe vier à cabeça”. E o interessante é que ele falou que se tivesse uma “lâmpada de Aladim” ele mudaria os rumos do país. Para os professores de contrato temporário, a primeira resposta foi ter a possibilidade de ter um contrato estável com a universidade.

Aiiiiii (*suspiro longo*) Sonhos? Era que esse país desse uma volta (*risos*) e voltasse a ser um país em que desse gosto viver e construir e andar para frente, portanto, está tudo muito em depressão com essas coisas todas; com a questão da crise financeira[...] Portanto, o sonho, se eu tivesse assim uma lâmpada de Aladim era que essa crise financeira fosse à vida, e se estruturasse vida social de uma outra maneira, não é? (EP-12).

E ainda assim eu sonho em poder ter um contrato mais estável, de eu não estar de 4 em 4 anos a pensar que vou ficar sem salário e que preciso de um novo projeto altamente inovador, e dentre 1500 ser uma das 100 melhores, já cansa e cansa-me, sobretudo quando eu vejo as pessoas da minha idade que tem uma situação muito mais estável e que eu acho

que francamente que não trabalham 10%, muitas vezes, do que eu trabalho (EP-10; 39 anos).

Um professor relata que tem planos, tem projetos que impactam positivamente na Saúde Pública do país mas não tem como realizá-los, pois gasta muito tempo só correndo atrás de bolsas para montar seu salário. Outro professor, que também tem um contrato temporário, revela que uma vez que estiver com sua bolsa garantida por cinco anos, gostaria de arranjar financiamento para alguns integrantes de sua equipe que estão próximos de finalizá-la. Estas perdas comprometem o andamento dos projetos e sobrecarregam o restante da equipe. Alguns professores relataram que colegas de instituto já deixaram o país e outros assumem que, caso tenham a oportunidade, irão deixar o país o mais rápido possível.

Quero sentir que aquilo que eu faço não fica só para o artigo científico, e que realmente conseguimos juntar uma série de dados em um determinado tema, e que isso se traduza em alguma melhoria em termos de decisão política[...] eu gostaria de ser efetivada [...] como é o meu caso que estou cá há dez anos, contando bem; e colegas meus não quiseram optar por essa via de bolsa em bolsa[...] e foram embora (EP-8).

O sonho é publicarem os artigos que eu tenho agora para publicar. E um dos sonhos é ir embora daqui (*pausa*) rapi-

damente[...]Desta universidade, desta cidade e deste país. Isso é um sonho louco[...] Os meus sonhos são ir-me embora daqui para fora. É o que eu sonho todos os dias (*pausa*) ir-me embora (*risos*) (EP-9).

Estou me referindo ao ambiente de Portugal, Portugal é absolutamente deprimente. E olhe que agora eu tenho 57 anos, mas se eu tiver hipótese de sair desse país eu vou embora, Neste momento não acredito[...] não há esperança para Portugal (EP-3).

Tenho muitos sonhos, tenho muitos projetos, eu vejo, neste momento e a curto prazo, o meu sonho é conseguir garantir financiamento para manter as pessoas que estão na equipa. Eu tenho pessoalmente muito orgulho das pessoas que consegui agregar, porque são seres humanos verdadeiramente excepcionais [...]temos produzido muito, temos publicado muito, temos muitos artigos a circular (EP-10).

6.2 Produtivismo acadêmico

[...]é trabalharmos para um resultado e não trabalharmos para um processo; trabalharmos para um produto e não trabalharmos para um processo[. ..] impacto de Bolonha foi enorme (EP-2).

Um fato curioso que ocorreu em Portugal é que no decorrer da entrevista não foi preciso perguntar especificamente sobre as exigências de publicação, pois quando perguntados sobre desafios e dificuldades da docência ou sobre o impacto de Bolonha eles, automaticamente, referiam-se às categorias aqui apresentadas.

- **O Impacto de Bolonha:**

Como já foi apresentada em capítulo anterior a Declaração de Bolonha foi assinada pelo ministro da educação português e não houve participação efetiva dos professores. As exigências de implantação intensificou o trabalho docente, pois houve uma reorganização do ensino e uma revisão dos currículos, o que exigiu muitas reuniões. Após a implementação, Bolonha agregou novas tarefas às funções do professor, como o acompanhamento tutorial e as avaliações que passaram a dominar o cenário universitário.

Há razões técnicas, econômicas, financeiras, pessoais, corporativas, pedagógicas etc, que se vão somando, provocando um sentimento de incômodo que leva a que se afirme: “bom, há trabalho demais e aqui continuamos os mesmos e com condições mais precárias”. Este é o primeiro motivo de desconforto por parte de muitos professores. Depois, há outras razões,

mais de tipo ideológico, mais ou menos fundamentadas: Bolonha abre as portas à privatização, à ‘economização’ e à mercantilização; mudou o sistema de valores, de maneira que os valores técnicos predominam sobre os humanistas; os valores de cálculo custo-benefício são prioritários em relação a valores teóricos ou filosófico (BIANCHETTI, 2010, p. 278).

Moraes (2006) e Catani (2010) apresentam o processo de Bolonha como uma tentativa da Europa de se posicionar melhor e fazer frente à competitividade norte americana, afirmando que o processo aconteceu SEM a PARTICIPAÇÃO da comunidade acadêmica. A iniciativa é de chefes de estado e de ministros da educação. Este sistema tem como prioridades: diversidade, competitividade, empregabilidade (formação de profissionais preparados para o mercado) e mobilidade acadêmica. As autoras acima citadas se referem às inquietações das repercussões de Bolonha que, na altura das entrevistas, já tinham se tornado realidade, conforme relato dos professores, como: a deserção do Estado em relação ao financiamento e a transferência dessa responsabilidade para alunos e familiares.

Bolonha foi decidida exatamente pelo estado, pelo governo. Não se perguntou aos professores “você quer entrar, como é que quer entrar? A participação das universidades e dos docentes foi reduzi-

da[...] entramos e agora temos que acompanhar e é visto como algo que nós temos que fazer, que nos é quase imposto, como se não houvesse outra alternativa[...] não foi fácil[...] não é fácil (EP-14).

Bolonha trouxe para as universidades uma dinâmica diferente do desenho curricular. Digamos que dantes, os cursos eram desenhados de uma forma muito mínima e sem grande explicitação de pressupostos, resultados de aprendizagem[...] Bom, era tudo feito de uma forma muito mais simples[...] Isso acarretou uma dinâmica que tem um aspecto muito positivo, que é a maior reflexão pedagógica da universidade sobre os cursos que são ministrados; mas, por outro lado, trouxe também uma carga de trabalho maior, ou seja, há muitas reuniões para definir tais questões (EP-13).

Os professores refletem criticamente sobre os impactos de Bolonha e apresentam pontos positivos, tais como: mobilidade, possibilidade do aluno fazer o *design* de seus estudos, abertura da universidade para o novo e mobilidade do aluno. Por outro lado, os aspectos negativos apresentados foram: semestralização, redução da duração dos cursos e falta de rigor científico. Tais modificações, segundo os relatos, geraram: certa superficialidade, foco nos resultados e transformação do papel do professor, o qual se aproximou cada vez mais do proletário tradicional.

Bolonha teve como tudo, tudo tem coisa boas e coisas más, Bolonha o que teve de bom foi abrir, abriu muito, abrir o ensino a novas disciplinas, a novos cursos[...] hoje a universidade está muito mais aberta, muito mais diferente, está muito mais rica de alguma maneira. Agora o que é que teve de mal? Bolonha de alguma maneira superficializou um pouco as coisas[...] hoje os estudantes e os professores sabem tudo de uma forma mais leve, menos fugaz (EP-1).

Eu acho que Bolonha, a ideia de haver um espaço europeu no ensino superior é muito interessante. Agora, o que me parece é que a pretexto de, e a ideia de uma formação que tem o aluno como o centro – e eu sou contra isso, pois o que tem que estar no centro é a relação do aluno com o saber. A questão pedagógica é basicamente uma questão neoliberal[...] Os Estados se desresponsabilizam e, portanto, passa a se basear na lei da oferta e da procura[...] nos aproximamos muito da fábrica de encher choriços, sal-sichas (EP-3).

A relação que eles têm com as escolas, com os alunos, com a prática profissional é muito reduzida. Eu acho que isso foi uma alteração, do meu ponto de vista, negativa em relação à fase pré-Bolonha[...] Os aspectos positivos (*grande suspiro*) não sei se haverá algo(*pausa*)do

meu ponto de vista não vejo nenhuma vantagem com esta nova organização pós Bolonha. Eu acho que foi um processo que teve mais desvantagens do que propriamente vantagens. Sou um pouco pessimista em relação a isso (EP-4).

O *aligeiramento* dos cursos e a diminuição da carga horária prática faz com que alguns professores só enxerguem desvantagens em Bolonha, chegando a causar insegurança. Nesse sentido, a relação professor-aluno fica comprometida, pois não dá tempo de conhecer e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a constatação de que os princípios de Bolonha são interessantes mas o momento atual de crise não permite a sua efetivação: o aluno pode estudar em qualquer universidade do EEES, mas na realidade não pode porque a família está empobrecida e não tem condições financeiras de bancar os filhos em outro país. Uma professora inclusive afirma que não observa alteração nas metodologias em sala de aula, o professor continua dando suas aulas da mesma forma que fazia antes de Bolonha.

O tempo de permanência de alunos em contato com a universidade conosco encurtou fortemente e eu só atribuo isso a uma grande responsabilidade daquilo que se chama tempo de estudo autônomo. Aquilo a que o aluno compete fazer enquanto estudante. A mim como pro-

fessora deixa-me muito insegura porque tenho muitas poucas horas de presença com eles e precisa complementar esse trabalho em formação e o trabalho de tutoria em grupos, em seminários ou até às vezes individualmente[...]Na prática, acho que não mudou nada[...]só encurtaram os cursos[...] É como aqui, o intercâmbio não é tão efetivo como parece[...] se imaginava que as práticas docentes iam ser conduzidas pra práticas mais inovadoras, mas da relação e orientação da tutoria não estão sendo efetivas, as pessoas vão dar aulas como dantes e pior ainda, porque dantes tinham cem horas pra fazer e agora só tem cinquenta (EP-11).

Catani (2010, p. 6) afirma que a diversidade e a autonomia intelectual, características das universidades europeias, modificaram-se a partir da uniformização proposta por Bolonha. As universidades foram se voltando para uma política de mercado: o ensino é visto como um serviço e objeto de consumo; rápida internacionalização; agenda transnacional; diversificação das fontes de financiamento (Estado, famílias, sociedade civil); falta de participação dos “atores institucionais universitários” nas tomadas de decisão.

Bolonha exigiu reorganização de universidades, cursos e professores. Tudo isso em uma perspectiva *top down*. “Cada país participante está envolvido em tensões internas relativas ao processo de Bolonha cujos desenvolvimentos e consequências nem sempre se mos-

tram evidentes”. Todavia, nenhum estudo foi feito até o momento da entrevista para precisar o impacto das modificações burocráticas na aprendizagem dos alunos, ou seja, o impacto direto na sala de aula.

Em termos do ensino direto, eu acho que Bolonha flexibilizou mais o tipo de ensino... Mas é essencialmente mais interessante para os alunos, porque podem ter, vá lá, uma espécie de equivalência muito mais simples, indo para outros países, ou os de outros países virem para cá, porque é uma maneira de normalizar; de *standartizar* os níveis de formação, e, portanto, torna-se mais fácil nesse sentido. Mas, internamente, foi outra trabalhadeira a reestruturação (*risos*), foi também um período muito complicado. De resto, acho que para nós, em termos de ensino concreto, dentro da sala de aula, não altera muito (EP-12).

E houve, no início da reforma de Bolonha, a partir de 2007, mais ou menos, que foi quando nós, em Portugal, começamos a reestruturar os cursos, houve um certo entusiasmo das instituições no sentido de investirem na qualidade do ensino; investirem na inovação pedagógica[...] à medida que o tempo foi passando as coisas foram esfriando um pouco[...] as pessoas foram percebendo que investir mais no ensino significa retirar tempo para a investigação. E, por-

tanto, foram, não digo todas, mas senti um certo retrocesso[...] Bom, penso que foi mais uma mudança ao nível do *design* curricular do que, se calhar, ao nível das práticas (EP-13).

A entrevista com um determinado professor foi interrompida quando chegou um aluno turco para pedir orientações e o professor teve que falar com ele em inglês, porque ele não entendia uma palavra em português, então ele mostrou, na prática, como a internacionalização e a consequente mobilidade intensificou o trabalho do professor que tem que dar orientações e fazer avaliações em inglês. Ele também ressaltou que a resistência a Bolonha, em Portugal, foi muito menor do que certos lugares como Barcelona, visto que todas as exigências burocráticas foram logo realizadas e implementadas. A entrevista realizada por Bianchetti (2010) com o professor Josep M. Blanch confirma este dado. Na referida entrevista, o Prof. Josep discorre um pouco sobre a resistência dos espanhóis a Bolonha.

[...] em Portugal nós fomos alunos verdes[...] fizemos tudo certinho digamos nas mudanças administrativas, organizativas[...]a ideia central de Bolonha que é o paradigma centrado na aprendizagem do aluno e no trabalho autônomo do aluno, coloca também problemas[...] na Espanha durou mais tempo a implementar o processo e teve forte resis-

tência, por exemplo lá em Barcelona[...] Fortes resistências das universidades, dos próprios alunos[...] Mas a minha percepção é que a implementação do processo do Bolonha é um exemplo específico de um processo de transnacionalização das políticas educativas em que dá a ideia de que os estados pouco, ou nada fazem[...] Bolonha não começou com a União Europeia, mas a UE tornou-se um parceiro muito forte e acaba, por de certa forma, condicionar também muitas dessas decisões, certo? Através dos financiamentos, através das recomendações (EP-14).

- **Exigência de Publicação:**

A impressão que tivemos é que o professor português tem uma visão crítica sobre as exigências de publicação, inclusive comparando-as a um “jogo cínico” que nada acrescenta realmente de positivo à ciência, uma vez que só deixa a vida do professor “infernal”. Todavia, apesar desta percepção, constatamos que, de um modo geral, a ideia de publicar parece que se “naturalizou” entre os portugueses (BORSOI, 2012): “quanto à investigação, se eu não publicar artigos, nunca progredirei na carreira” (EP-9).

Quem é efetivo pode se manter na universidade, sabendo que sua opção de não publicar nos moldes exigidos pelas agências financiadoras não o retira da universidade. Suas escolhas, nesse sentido, não lhe dão

chances de progressão, trata-se de uma posicionamento política publicar livros em português que serão mais úteis aos alunos do que artigos em periódicos de língua inglesa que jamais serão lidos. O professor, apesar da consciência que seu trabalho já é bastante intensificado, evidencia pouca assertividade, isto é, dificuldade para recusar tarefas, como afirma Lopes (2006, p.41), “a impossibilidade de recusar novas tarefas produz-se a partir de um misto de encanto e compromisso com o trabalho”, como uma forma de se abastecer narcisicamente.

[...] não é qualquer um que aguenta. Temos muito o que conversar!!! Nós vivemos de tomar iniciativa, se quisermos não publicamos, se quisermos não concorreremos a projetos. Mas nós precisamos de concorrer a projetos e precisamos de publicar e, portanto, muitas vezes, nós próprios é que tomamos a iniciativa de contactar colegas estrangeiros, fazer redes de investigação para criar projetos (EP-2).

Quando o meu centro de investigação me cobra d’eu não estar a produzir artigos suficientes, eu olho pra minha carga de trabalho e percebo que quem me pressiona mais são os meus alunos que estão em minha presença, são eles quem justificam a minha presença aqui[...] porque eu vou produzindo os livros que preciso pra apoiar as minhas aulas, e eu não sei se um artigo desses publicado

numa revista da Nova Zelândia ou da Austrália vai ser tão útil assim pros meus estudantes (EP-11).

[...] um conjunto de exigências que tornam a nossa vida verdadeiramente infernal[...] as exigências que dizem respeito à publicação de artigos em revistas reconhecidas[...] Isso para mim é algo que me preocupa muito, que me faz ser muito infeliz, na medida em que estamos perante a um jogo verdadeiramente cínico[...] fui convidado para escrever um artigo sobre a influência de Dewey em Portugal[...] E quando eu disse que aquilo era para um capítulo de um livro editado por uma revista de Malta, diz uma aluna, não para me ofender, ‘Professor, essa revista não vale nada’ (EP-3).

O professor da área de ciências sociais e humanas comenta sobre a dificuldade que é publicar em revistas que são referência em Saúde Pública. Para ele há duas razões que corroboram para este fato: quando se trata de um estudo quanti-quali nem sempre as revisões são adequadas e quando o assunto é mais localizado e/ou restrito a certas populações os revisores rejeitam, não por conta da qualidade do artigo, mas em nome do público alvo da revista.

Na área das Ciências da Saúde nós temos respostas relativamente rápidas, mas na

área das Ciências Sociais não, eu posso demorar 1 ano entre a submissão à resposta final [...] porque nós temos em geral dois revisores, um muito duro da quantitativa e um muito duro do qualitativo[...] E nós temos um artigo submetido em uma revista top em que os comentários são altamente positivos dos revisores... e um editor assume claramente que não é uma questão da avaliação da qualidade do artigo e do trabalho que está a ser feito, mas porque o público-alvo é menor ou é relativamente mais pequeno (EP-10).

Os professores de contrato temporário sabem que um forte indicador que mantém o financiamento de seus projetos é o número de publicações em revistas *top*. Sendo assim, alguns assumem o compromisso ético de que seus trabalhos de pesquisa não tenham o único objetivo de resultarem em artigos para publicação, mas que tenham impacto social nas populações envolvidas direta ou indiretamente nas pesquisas.

Uma outra dimensão que eu acho que a responsabilidade é enorme, é na obtenção de fundos públicos nos projetos de investigação, se nós temos a beneficiar dos impostos que são pagos pela população, eu acho que nós temos não só a obrigação de escutar em pleno os projetos de investigação a que nos propomos,

quer em termos de indicador, quer em termos de envolvimento da população. Ou seja, não contar só o número de artigos que eu publico em revistas de topo, onde 99% da população nem faz ideia que elas existem[...] mas fazer com que a investigação seja socialmente e eticamente robusta e, portanto, ela tem que ter um impacto nas populações, e deve envolver as populações (EP-8).

- **Avaliação:**

Parece que o mundo ocidental, sob a égide do neoliberalismo, transformou as universidades em “máquina de loucos” com suas exigências de produtividade e suas formas de avaliação “centrada na quantidade pura e simples de produções, publicações, em geral pouco lidas ou que não têm maior importância científica e que serve de parâmetro básico para progressão na carreira acadêmica” (GODOI; XAVIER, 2012, p. 457).

No período da realização das entrevistas, as universidades portuguesas tinham acabado de se submeter a um processo avaliativo e um número considerável de Centros de Investigação obteve uma pontuação que os descredenciava de financiamentos. As reações são diversificadas diante das avaliações: medo e expectativa no período que antecede a divulgação dos resultados e satisfação, alívio ou indignação diante dos resultados. Estávamos com o diretor do Cintesis quando ele re-

cebeu os resultados da avaliação do centro, que foram bastante satisfatórios, ele passou a fazer ligações para outros colaboradores com um misto de alegria e alívio na voz- mais alguns anos de financiamento, mais alguns novos projetos, mais algumas contratações.

Existem avaliações que são feitas pela própria universidade, pela FCT e por organismos internacionais, o que implica relatórios e entrevistas em inglês. Um professor diz: “nós vivemos em avaliações” (EP-2) e outro afirma “porque somos avaliados[...] em termos de produção, em termos de publicações (EP-4).

A realidade das instituições, aqui em Portugal é que o financiamento dos centros de investigação dependem, sobretudo, da produção ao nível da investigação[...] recentemente houve uma avaliação da FCT que deixou de fora da avaliação, digamos assim cerca de metade dos centros de investigação em Portugal[...] Isso foi, enfim, um golpe forte perante o qual as pessoas estão indignadas[...] e, portanto, os critérios utilizados nesta avaliação nem sempre são considerados justos, adequados ou até claros. Portanto, há uma certa indignação com tudo isto (EP-13).

O sistema é *standartizado* independente das características da universidade, com ênfase na garantia da qualidade que exige mensuração e comparação, o que resulta em muita competitividade. Não se trata de

avaliação formativa, dialógica e participativa, a lógica é positivista e empresarial, visando a performance e os resultados. Parece tratar-se de um procedimento técnico que não gera nada de novo só apreensão, tensão, desgaste. Avaliar é pois uma atividade que se distancia cada vez mais da atividade acadêmica e da pesquisa e se aproxima de uma ação reguladora. Não é de se estranhar que a divulgação dos resultados junto aos *consumidores* gere rivalidade e outras reações menos nobres (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O sistema de avaliação desse modo valoriza o componente da investigação. Sendo assim, ele “força” o professor a fazer uma opção e esta escolha sempre tem repercussões negativas. Se o professor escolhe a via da investigação, seus alunos serão prejudicados, se ele escolhe a via do ensino ele, professor, será prejudicado, pois fica em um “deserto total”, sozinho, sem cargos e sem financiamentos. Até quando ele busca uma saída conciliatória entre esses polos ele sacrifica algo no altar do trabalho: a sua saúde, sua sanidade mental ou sua família.

Na avaliação só conta o que fazemos de investigação, não conta nada que fazemos na docência[...] Nós temos uma carreira muito pequenina, muito frágil e dá apoio aos investigadores[...] nós temos muito poucos investigadores na Universidade o que há são docentes, professores que fazem a investigação, e como são

avaliados por via da investigação, eles descuidam da docência pra só enfatizar o seu trabalho de investigação. Nesta faculdade, há professores que dizem a seus alunos 'lamento muito não ser melhor professor, mas ninguém me avalia se eu sou um bom ou mau professor. Eu sou avaliado pelo número de *papers* que publico, pelo número de congressos a que vou e por isso olhem meus escritos. Acompanhem-me se quiser e se não quiserem o problema é vosso (EP-11).

O sistema de avaliação incide sobre algo muito caro à universidade e aos professores: a sua autonomia, pois se não forem respeitadas e acatadas as diretrizes das avaliações, o financiamento é cortado ou diminuído e as repercussões são gigantescas em termos de manutenção de professores e de investigações, fato que compromete o avanço científico do país. Por esta razão, um professor entrevistado relata que além de tudo o que acarreta a avaliação, o docente ainda tem que se resolver com um sentimento de culpa, caso seu Centro de Investigação não obtenha bons resultados.

[...] esse golpe recente da avaliação da investigação, que nos vai obrigar a repensar o que andamos a fazer e o porquê aquilo que andamos a fazer não foi considerado válido[...] Quando a avaliação da investigação está diretamente ligada ao financiamento, que é o caso, nós fica-

mos sem grande poder de conquistação. E a avaliação acaba por subjugar as pessoas; e isso é o que se verifica (EP-13).

Neste momento com a questão da avaliação das instituições e dos cursos, nomeadamente dos cursos, o trabalho docente em termos de definição de currículo, conteúdos que era algo que o docente tinha muita autonomia. Neste momento, esta autonomia começa a ser cerceada porque começamos a ter que respeitar algumas diretrizes e orientações que vêm dessas avaliações (EP-14).

Os professores da área da educação estão começando a se perguntar quais as repercussões em sala de aula do acorde de Bolonha, das avaliações sistemáticas e da política da qualidade. Não se tem resposta ainda, mas com certeza é um empreendimento que precisa ser avaliado em um futuro breve. Um fato curioso que a internacionalização traz é um questionamento sobre o que é publicação internacional. Se um professor português publicar em uma revista brasileira ele estará fazendo uma publicação internacional?

[...]nesse momento, muitas instituições vão ter que repensar seus modos de agir; e nesse repensar, eu não sei como é que vai ficar a questão do ensino, porque, se as pessoas sentem que o seu trabalho de investigação depende muito de cumpri-

rem determinadas metas, que passam pela forte internacionalização, principalmente, a língua inglesa. Nessa universidade, já se discutiu se publicar no Brasil é publicar no estrangeiro[...] é essa lógica redutora do que é a internacionalização, que predomina e, portanto, os avaliadores avaliam por títulos, e se não estiverem em inglês, pronto (EP-13).

Eu não sou a favor d'algumas lógicas gerencialistas, não é? E que colocam exatamente essas questões da eficácia econômica, muitas vezes, é o que acontece também, infelizmente, a frente das questões pedagógicas[...]o tipo de avaliação, por exemplo, que nós temos privilegia exatamente muito a questão da investigação[...] eles não privilegiam exatamente a questão da docência e da qualidade do ensino (EP-14).

- **Micro resistências:**

Segundo Bianchetti e Valle (2014), a situação econômica, política e social de Portugal não oportuniza reações coletivas de resistência às exigências de publicação, às avaliações e à precariedade de certos contratos. A fala de um dos professores entrevistados é que são “tempos de prudência”. Medo? Acomodação? Resignação? Também, pois são tempos difíceis, sem dúvida. No entanto, existem vozes críticas que se levantam in-

dignadas, mas, ao mesmo tempo, sentem-se culpadas e ficam receosas. É como se a situação em Portugal não oferecesse saídas. Sobre este assunto, um professor afirma que: “vai haver sempre alguém que aceita uma situação dessa” (EP-8).

Eu só posso atribuir ao próprio desenho da natureza, da função docente, da produção da carreira, do desenho da própria condição da avaliação do desempenho não sei, tem vindo afastar as pessoas umas das outras, mas sinto que este é um sentimento que atravessa outros colegas e se calhar também não verbalizam isto com muita frontalidade porque são sinais dos tempos e também as pessoas vão tendo mais alguma prudência naquilo que dizem (EP-11).

Há algumas vozes críticas, como eu te disse, mas as pessoas, mesmo sentindo-se indignadas, acabam por sentir-se culpadas[...] que é uma situação que prejudica claramente as instituições[...] sentem que têm que se conformar de alguma maneira a um conjunto de critérios que nem elas próprias sabem se vão conseguir cumprir (EP-13).

Mas isso é uma situação precária que tem a ver; que a própria faculdade é que tem que saber lidar com isso, e não nós individualmente. Claro que isto é um ciclo vicioso: nós somos convidados,

aceitamos essa situação; e se queremos que mude alguma coisa, se calhar, temos que ser nós a mudar primeiro a não só aceitar, fazer alguma força[...]Vai haver sempre alguém que aceita uma situação dessa, portanto, quebra sempre para o lado mais fraco da história (EP-8).

A experiência do Instituto de Educação da Universidade do Minho com o projeto Transformando a Pedagogia na Universidade (TPU) - relatada no item anterior não deixa de ser um movimento de resistência onde um grupo de professores de áreas diversificadas tentam empreender ações inovadoras diante dos modos dominantes do trabalho acadêmico, na tentativa de fazer diferente a articulação ensino e investigação.

[...] TPU - conjunto de projetos que viemos a designar como Transformando a Pedagogia na Universidade[...]... E esse movimento de articular investigação e ensino foi um movimento bastante por um lado, exploratório da nossa parte, por que era uma coisa que estávamos a aprender a fazer e, por outro lado, bastante inovador face aos modos dominantes do trabalho acadêmico que separam bastante o ensino da investigação[...] mas mostra também uma série de obstáculos e constrangimentos que se colocam a esse trabalho[...] é um movimento ainda muito marginal, mas que é bom que exista (EP-13).

6.3 Vivências de prazer/sufrimento/adoecimento

Nós pagamos sempre algum preço (EP-1).

Estar trilhando um caminho diário ouvindo “bombas a explodir” ou tendo a sensação de que uma “catástrofe iminente” vai lhe assaltar a qualquer momento é um sofrimento muito grande, cujo preço que se paga é também muito alto: mal estar, obesidade, enxaqueca, *Burnout*, fibromialgia, câncer de mama etc. É um sofrimento que para além do corpo, atinge a alma do professor português quando este se depara também com um dilema ético: onde investir tempo, energia e inventividade? No ensino ou na investigação?

[...] depois desse ataque neoliberal, realmente, nós trabalhamos mais para os produtos do que para os processos, então destrói-se todo o caminho que se percorre. Eu também tinha uma imagem há um tempo que era a sensação de andar por um caminho e ao lado eram só bombas a explodir, que é outra sensação que se tem muitas vezes. E colegas geralmente diziam que vivemos com catástrofes iminentes, é sempre uma catástrofe iminente e qualquer coisa vai acontecer. Mas eu prefiro acreditar, e isso é o mais importante até portanto trata-se de sofrimento (EP-2).

Acho que um dos problemas para a saúde do professor tem a ver um bocadinho com o conflito, com a questão de identidade, do que é que é ser professor e com

o conflito que o professor tem em conciliar exigências que vêm, que são impostas: progredir na carreira nomeadamente da área da investigação e dar as aulas e o trabalho que a gente tem com os nossos alunos[...] E muito provavelmente vai acontecer ter de tirar tempo naquela dimensão que é menos valorizada, pelo menos por enquanto em Portugal, que é a docência. E esse é um dos problemas que poderá complicar a questão do mal estar nos docentes (EP-14).

- **Prazer/sofrimento:**

Os tempos são difíceis em Portugal, a universidade, com toda a sua tradição milenar, passou por uma reconfiguração após a Declaração de Bolonha, pois esta trouxe consequências para o comportamento e saúde do professor. No entanto, a sala de aula ainda é o espaço por excelência onde o professor pode sentir prazer, vivenciar um pouco a liberdade e a autonomia perdidas pós Bolonha. Estes elementos, portanto, têm contribuído definitivamente e dado sentido ao fazer do professor diante de tantas exigências. A sala de aula é o contraponto ao mal estar generalizado em que o professor está inserido. Exemplo deste fato está em um acontecimento após finalizarmos uma entrevista, nesta ocasião, quando o professor estava me conduzindo para fora de seu gabinete cruzou com uns alunos e disse-me “realmente o que vale a pena são os alunos, é a sala de aula” (EP-12).

[...] a melhor terapia é conviver com os alunos, é interagir com os alunos. É estar com eles em sala de aula e é um momento que nos liberta dessas preocupações[...] Eu costumo dizer que realmente esse componente do ensino, o contato com os alunos é fundamental. Aliás é um dos aspectos que nos promove esse bem-estar[...] Se nós não tivéssemos o componente do ensino nós, isto é eu, não sei se conseguiria aguentar, pois, de certa forma, é efetivamente uma boa terapia para nós (EP-4).

Estou aqui há mais de 20 anos e de fato o que gosto mais de fazer é dar aula e é o que me causa menos sofrimento de tudo. Sinto-me bem, gosto, é prazer. A gente aprende muito com os alunos. É prazer. Esforço também[...] Até porque eu dou aulas à noite também, mas é gratificante. Eu canso muito mais numa reunião, como a que vou ter agora (*risos*) do que com uma aula (EP-5).

[...] mas nós pagamos sempre algum preço, mas também, por outro lado, eu não trocava essa profissão, a bem da verdade[...] Porque aqui tenho um espaço, apesar de tudo, de liberdade que é muito grande, liberdade de ensino, liberdade de escolha (EP-1).

A docência em si, as aulas, a interação com os alunos é um prazer e, portanto,

não é verdadeiramente uma preocupação no sentido exclusivo da sala de aula, é mais a disponibilidade de tempo que nós temos para nos dedicar aos alunos, dar aos alunos a ajuda que eles precisam fora até do período letivo (EP-6).

É repetir o que tenho estado a dizer, é um privilégio porque é uma profissão em que eu tenho acesso aos meios da liberdade, da criatividade, como outras pessoas não tem, não é? Isso é um privilégio. O estressante é o ser injustiçado, não ser reconhecido. Eu acho que qualquer profissional, se calhar, diria mais ou menos essas coisas (EP-9).

Um professor refere que é feliz na sala de aula, não na universidade, enquanto outro fala com certa nostalgia que gostaria de resgatar a felicidade que um dia já teve na universidade. Relato que nos faz lembrar Samuel Becket e a sua peça “Ah, Os Dias Felizes” (1962), um relato contundente da condição humana face à morte, solidão, desespero, imobilidade quando nada mais resta a não ser recordar e falar dos dias felizes.

[...] e eu sou professora há trinta e três anos[...] na verdade é na docência que eu encontro um grande sentido pra minha vida. Não sei distinguir eu-mãe, eu- mulher, eu- amiga, eu-cidadã da eu-professora, não consigo, eu acho que isso é tudo muito simbiótico já, é um espaço

de grande prazer profissional e eu sou feliz na sala de aula. Eu não disse que sou feliz na universidade[...]digo que sou feliz na sala de aula, eu reconheço e sinto grande gratificação no trabalho com os meus estudantes[...] Sou uma professora feliz (EP-11).

[...]estávamos a nos perguntar: como isso começou? Porque agora já não temos esperança[...]organizamos um encontro sobre o ensino superior e a profissão docente, em que eu propus o tema 'como voltar a ser feliz na universidade' [...] E isso cria sentimentos terríveis, cria mal estar. Não sinto tristeza, mas sinto muito **cansaço** e muita **desilusão**, muita desilusão muito desencanto, muito desencantamento[...] Então o sentimento maior é esse **desencanto**. E quando eu digo que não é tristeza; é que não é tristeza de chorar, mas há alguma tristeza sim, a qual nos fomos habituando (EP-2).

O sentido atribuído ao ser docente está acompanhado de sentimentos agradáveis, satisfação, prazer, gozo e a sensação de ser útil. Todavia, tendo em vista o grande investimento que é feito além de ser a vertente que tem contribuído como fonte de prazer na atualidade, um jovem professor se entristece quando o aluno não reconhece isto e passa a aula inteira no computador.

Dá muito gozo, eu sinto-me feliz quando estou a dar aulas, sinto mesmo, sinto porque eu gosto muito de transmitir, porque eu adoro o que eu faço, e se eu adoro trabalho que estou a fazer de investigação, e eu adoro falar sobre aquilo que estou a fazer, e adoro falar sobre o trajeto da sociologia e os contributos pra área da Saúde Pública[...] sinto-me triste quando sinto que de 20 alunos, 10 estão com o portátil à frente a ver os e-mails e pensar em 500 outras coisas que não são as que estou a dizer, mas eu continuo a achar que se 1 deles estiver a me ouvir isso é fundamental (EP-10).

Como eu me sinto? Sinto-me útil, em termos de ver que eles vão avançando. Sinto-me bem, gosto de dar aulas; quanto mais, na verdade, quanto o nível mais elevado, mais gosto[...]São novos conhecimentos, novos projetos, novos trabalhos, novos resultados e tudo isso é uma construção interessante (EP-12).

Sinais de sofrimento presentes no discurso do professor já foram citados em categorias anteriores: infelicidade diante do jogo cínico que envolve “um conjunto de exigências que tornam a nossa vida verdadeiramente infernal” (EP-3); a insegurança e o medo que acompanham os jovens professores dos contratos temporários; desencanto; desilusão; falta de esperança; mal-estar; e “frustração imensa”. Se os professores

querem voltar a serem felizes é porque estão de alguma forma infelizes.

[*publicações internacionais*] implica um conjunto de rituais; de construção da relação com associações internacionais, com investigadores de renome. Mas eu não tenho tempo para isso, não tenho apetite para isso e, portanto, essa é a parte que, digamos, não só tenha dificuldades, mas que gera uma **frustração imensa**[...] estamos sempre saltando de tarefa para tarefa, com agendas cheíssimas. E geralmente qual é o elo mais fraco? São as aulas[...] Então se eu perco de fato a única coisa que, do ponto de vista profissional, me dá gozo e me dá sentido[...] tudo isso é feito com algum sofrimento, mas o sofrimento tem que ter um sentido(EP-3).

- **Estresse/adoecimento:**

Vale a pena ressaltar que a própria situação econômica, social e política de Portugal se apresenta como uma ameaça aos professores e, segundo Hans Seyle, citado por Filgueiras e Hippert (2002), a reação do organismo às situações ameaçadoras é o estresse. Os fatores estressores presentes no ambiente de trabalho e apontados pelos professores corroboram com a literatura existente (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2013; COUTINHO; MAGRO; BUDGE, 2011), tem-se como exemplo des-

tes elementos: competição na carreira; busca por financiamentos; exigências de publicação; falta de oportunidades para atuar em sua área de formação; avaliações constantes; falta de recursos humanos e consequente intensificação do trabalho dos restantes; e a distribuição da carga horária que não é feita de forma equitativa.

Portanto, aqui os problemas que temos de estresse são na relação com os outros docentes, portanto, a questão da competição dentro da carreira universitária, lutas absurdamente ferozes, ferozes e depois as questões dos financiamentos, das produções e etc [...]há um grupo da velha aristocracia os vícios de séculos da sociedade portuguesa, aristocracia, passagem dos privilégios de geração para geração. É a sociedade portuguesa no seu melhor e no seu pior (EP-9).

[...] em função dessa lógica da nova gestão pública que atinge os professores numa ênfase no desempenho, na performance, na medição desse desempenho[...]e que depois cria os tais problemas de estresse, não só pelo aumento das tarefas, que eu acho que tem a ver com a correria no trabalho dos professores[...] da diminuição dos recursos humanos. De resto, a questão da internacionalização, por exemplo, essa ênfase na mobilidade[...] há uma pressão com a questão do estudante internacional, não é?” (EP-14).

Há colegas que só dão as suas aulinhas e pronto, não fazem mais nada. O que acontece é que aqueles que mais fazem é o que são os mais produtivos. Os mais eficientes são os que estão sempre a receber mais coisas, e mais solicitados porque são os eficientes, não é? E, por isso, isso causa situações de estresse enorme, porque é concentrado em meia dúzia. E depois a distribuição da carga-horária não tem isso em conta. Isso é que é um absurdo (EP-12).

O comportamento do professor é diretamente afetado pelos fatores estressores e as respostas dadas são: medicação para dormir; ansiedade; diminuição da tolerância; preocupação constante com a carreira; aumento do consumo de tabaco; e diminuição das horas de sono.

[...] de vez em quando tenho que tomar um comprimido mesmo para dormir, porque o estresse fica uma bola de neve, então eu tomo assim um valium à noite, e aí nessa noite durmo bem e quebra-me o estresse da adrenalina aqui sempre a funcionar[...] mas que eu também gosto, gosto. O problema é que isso é uma bola de neve. Quanto mais uma pessoa produz, e mais contatos tem, mais é assediada no bom sentido (EP-12).

E eu sou por natureza ansioso. E fico logo muito preocupado, qualquer coisa me preocupa[...]fico logo um pouco

desorientado[...] E essa ansiedade causa-me alguns transtornos do ponto de vista emocional, do ponto de vista intelectual e físico[...] é notório, portanto a pressão a que estamos sujeitos, temos atualmente cargas eletivas elevadas com aquela opção de produção. Portanto, é tudo isso. Ah! Aliado a outros aspectos: a instabilidade na carreira que é um fato, faz com que, por vezes, portanto, isto tenha reflexos em termos de saúde. Em termos até de nosso bem estar emocional (EP-4).

Tabaco[...] quando assumi a gestão estava a fumar demasiado e a não controlar, porque sempre controlei um bocadinho, mas, de fato, tive muita dificuldade com o cigarro[...] Claro que eu também tenho uns problemas de estômago, que também tem a ver com o estresse (EP-2).

“Eu inicio as coisas em Fevereiro e sempre que acaba uma aula, fico a contar quantos dias que faltam para chegar a Junho – não pode ser assim. A vida está um bocadinho infernal nesse ambiente em que estamos a viver[...]mas acho que estou menos tolerante; tenho uma relação mais crispada com a vida. Há gente diria num estado de pré-depressão[...] eu acho de fato que não somos tão felizes como poderíamos ser e como já fomos algum dia (EP-3).

Alguns professores sentem-se culpados por não investirem tempo suficiente com família e amigos. Além disso, quando estão de férias paira um sentimento de culpa por não estarem trabalhando.

Nós temos pouco tempo para estar com os amigos; há muitas histórias em nossas vidas em que nos sentimos culpados, não tive tanto tempo com a minha mãe que achava que deveria ter dado, e com o meu pai quanto achava que deveria ter estado, e aí eles todos faleceram (EP-2).

Aliás, muitas vezes acontece-me isso vou ao cinema, que é uma coisa que eu gosto de fazer, e me pergunto: “por que eu estou aqui e não estou a fazer aquilo?”. Tornou-se um vício. Então isso começou a ficar perigoso porque, de repente, por exemplo, eu estou de férias, não consigo parar de trabalhar. Vou de manhã para a praia e na parte da tarde tem algo para fazer do trabalho[...] por vezes as férias são para fazer aquele trabalho que não foi feito antes (EP-3).

Muito provavelmente o meu currículo é um dos mais competitivos possível, mas isso é a custa de horas de sono que eu não tenho e que depois repercutem também na minha vida, é a custa de eu passar muitas horas sem os meus filhos quando eu devia estar presente[...] há alturas em que a minha presença é

importante, então eu estou, mas estou fisicamente, mas eu estou a mil a pensar em todas as outras tarefas que tenho paralelas (EP-10).

Um professor relata que para responder satisfatoriamente às exigências da carreira optou por não ter filhos. Já outro docente comenta que, com as responsabilidades que foram se somando a partir do momento que assumiu cargos de gestão, passou a engordar muito. Sobre este ganho de peso, o professor em questão brinca: melhor uns quilos a mais do que “andar com antidepressivo”. Ele mesmo faz uma interpretação, é como se ao adquirir peso se fortalecesse para suportar os outros embates do dia a dia.

Para o tipo de vida que faço era impossível ter filhos. Foi uma questão de opção. Mas não estou arrependida. Como costumava dizer, ter filhos qualquer pessoa tem, o que eu faço nem toda gente faz (*risos*) [...] Quer dizer, eu não tenho a vida de uma pessoa normal, como eu digo (EP-12).

[...] fui engordando[...] porque não é só o ser professor, é o ser gestor, é o ter pessoas sob responsabilidade[...] formar a nova unidade de investigação, formar o novo serviço, formar mais uma série de pessoas etc. Eu aumentei e, nesse momento, estou com 96kg[...] é como se eu ganhasse peso, ganhasse literalmente

peso para aguentar os outros embates[...] depois de um dia intenso de trabalho, de chatices, eu chego em casa e começo a comer e nunca mais paro[...] mas é uma forma de compensar essa ansiedade. Mas, apesar de tudo, eu prefiro estar com 96 e nunca ter consultado um psiquiatra do que estar com 76 e andar com antidepressivo (EP-1).

Os professores afirmam que o adoecimento que assola os docentes também afeta outros profissionais e tem relação direta com as exigências atuais do capital. Tais doenças estão confirmadas em estudos feitos com professores também no Brasil (GODOI; XAVIER, 2012; LIMA; LIMA-FILHO, 2009). Os professores portugueses citaram que as seguintes doenças já os acometeu ou acomete na atualidade: fibromialgia, *burnout*, dores na coluna, enxaqueca, reação alérgica e câncer de mama.

[...] os AVC's não parecem que estejam a acontecer apenas nos docentes, mas nas profissões que, tal como nos docentes, tem critérios de competitividade de avaliação tão acima do que é razoável que isso gera uma ansiedade e um individualismo nas pessoas que implica abdicar de uma série de outras coisas que são importantes para manter a sua saúde, o seu bem-estar em função da avaliação profissional (EP-10).

Sim, eu tenho Fibromialgia[...] Eu trabalho muito em casa, eu trabalho na investigação. Passo muitas tardes deitada com o computador, pois tenho necessidade de descansar o corpo. Quem tem fibromialgia tem que descobrir seus próprios limites, coisa que muda de pessoa pra pessoa[...] Então eu tenho bem a noção do que pode me fazer chegar ao limite. Eu não deixo chegar ao limite (EP-5).

O trabalho causa estresse e sofrimento[...]tive *burnout* quando vim de Londres. Os primeiros tempos ao regressar pra Portugal foram muito duros, ser rejeitado, ser hostilizado, mas fora isso este trabalho tem riscos profissionais e o risco profissional é o estresse (EP-9).

Minha saúde[...] do ponto de vista físico já afetou, porque eu tenho uma patologia cervical e então o fato d'eu estar sentada todo dia ao computador numa posição que não era a melhor ergonomicamente acabou por me afetar há alguns anos, talvez uns cinco ou seis anos afetou-me bastante, entretanto, desde que mudei as condições físicas, do sítio onde me sento e do computador tenho melhorado francamente e, portanto, isso foi um fabuloso aumento de qualidade de vida (EP-6).

Noto quando estou com o período de trabalho muito intenso as minhas dores de cabeça são muito mais frequentes

porque os períodos de descanso são menores[...] Essas são o que eu noto mais. O período de descanso é menor, o estresse é maior é certo que venha aí uma enxaqueca (EP-7).

Borsoi (2012, p. 97) afirma que o “adoecimento do professor é experimentado na esfera privada permanecendo invisível (ou quase) aos olhos do colegas, e, em especial, da instituição”. Foi o caso de uma professora que, sem histórico de câncer na família, desenvolveu a doença durante um período muito tenso no seu departamento. Todo o tratamento foi feito sem licença médica e, a partir de arranjos feitos com alunos e com alguns poucos professores, mesmo fazendo quimioterapia, continuou dando aulas.

Eu estive muito doente vai fazer quatro anos eu tive um câncer na mama que resultou não sei bem, associado há um momento muito difícil na minha vida, um processo depressivo forte. A equipa de oncologistas[...] disse que nunca saberemos se o câncer provocou depressão ou se a depressão me deixou vulnerável ao câncer. Esse câncer, essa depressão esteve associado a um momento mais difícil da minha vida aqui na Universidade, portanto, eu não posso deixar de estabelecer relações[...] não tenho dúvidas que eu adoeci por conta da Faculdade, não há outra explicação. Não tenho historial

de câncer de mama na minha família. Não tenho dúvidas que esteve associado ao momento de alguns meses nessa Faculdade de profunda desilusão, de profundo desapontamento e que arrebenta pro corpo, portanto, associado a uma depressão e um sentimento de desânimo muito grande que ela pode se manifestar de uma forma muito perigosa (EP-11).

- **Estratégias de enfrentamento:**

O professor português apresentou estratégias de enfrentamento nas três modalidades propostas por Mendes (2007). Lembramos que as estratégias de proteção são levadas a cabo de forma mais individualizada e realizada fora do ambiente de trabalho; já as de adaptação são empreendidas no local de trabalho e relacionam-se a atividades que possam minimizar os efeitos do trabalho sobre a vida e a saúde do trabalhador. A estratégia de exploração é quando o trabalhador utiliza o próprio trabalho para se defender. Tais estratégias defensivas são eficazes contra o sofrimento por um período, que varia de indivíduo para indivíduo, e quando a situação de trabalho não é modificada, elas perdem sua eficácia e o trabalhador acaba por adoecer.

Quadro 4 – Estratégias de Enfrentamento (Portugal)

ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO	ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO	ESTRATÉGIAS DE EXPLORAÇÃO
Autoanálise e/ou busca de ajuda profissional	Organizar uma lista de prioridade	Fazer o trabalho da melhor forma possível
Cantar no coro	Resolver pequenas coisas para ter a sensação que avançou no dia	Tentar equilibrar ensino e investigação
Viajar no final de semana	“Atacar” os problemas de frente e resolver uma a um	Utilizar o tempo de deslocamento para trabalhar
Passar tempo com a família	Delegar	Afastar-se das “rodas de tensão” e focar nas aulas
Atividades de desporto (hidroginástica, yoga, zumba, corrida, dança afro-latina, ginásio (academia)	Selecionar uma boa equipa	
Animais de estimação	Assertividade: dizer não para certas demandas	
Morar no campo em contato com a natureza		
Atitude positiva diante da vida		
Diariamente encarar cada problema como um desafio		
Desenvolver outra atividade (Museu)		
Se “forçar” a ver filmes		
Não trabalhar mais em casa depois do jantar		
Manter certos rituais com grupos de amigos (jantar, tomar vinho etc.)		
Sair no meio do expediente para dar uma volta - se desligar momentaneamente		
Buscar equilibrar trabalho com um período de relaxamento		
Manter regularmente atividades culturais		
Desligar o computador às 23h		

Fonte: Elaborado pela autora.

[...] forço à noite e vou ver as notícias, vou ver televisão, vou ver uns filmes, vou tentar ver coisas; mas é forçadamente, não é? Mas, claro, levo o *tablet* para onde estou (*risos*) e pronto. Se for preciso[...] pronto. Mas, pelo menos, saio do escritório, do local de trabalho do computador a sério, e pronto, para estar a ver outras coisas e pensar outras coisas (EP-12).

Eu descanso fazendo trabalhos que uso as mãos ou que uso outro tipo de instrumento, posso até mesmo continuar usando o cérebro, mas outras partes do cérebro, eu descanso e relaxo através, do que eu diria, da descoberta, preservação, estudo e contemplação do património cultural, artístico, histórico do meu país, em primeiro lugar, e do mundo de maneira geral [...] eu diria que o professor tem que ser, tem que fazer um bocadinho de autoanálise, não necessariamente no termo psicanalítico de autoanálise (EP-1).

Pra mim é uma coisa que é óbvia, eu tenho que vir de comboio[...] sei que no comboio eu não consigo escrever um texto raiz, mas sei que consigo abstrair-me para corrigir textos perfeitamente, então eu organizo meu trabalho de maneira que eu divida para ter tarefas que eu consigo fazer no comboio durante esse período de tempo. Uma das estratégias é essa, é a organização pessoal[...] Saber distribuir o trabalho pela equipa, eu

acho que é outra coisa fundamental[...] tanto de escolher uma boa equipa e saber delegar na equipa, o cada um tem um de melhor (EP-10).

A minha estratégia de *coping* é tentar fazer o meu trabalho o melhor possível; é ir tentando fazer coisas; é ir tentando escrever sobre isso (EP-3).

O que eu faço no fundo é tentar dedicar algum tempo, portanto, à investigação é ter o cuidado também de não descuidar este componente de ensino. Pode se dar o máximo em termos de ser professor, em termos da preparação das aulas, em termos da relação professor-aluno, não é? Tento dar o melhor (EP-4).

Ao observarmos o quadro acima e ler os depoimentos dos professores, podemos verificar que um mesmo professor utiliza mais de um tipo de estratégia de enfrentamento. EP-10, por exemplo, utiliza estratégia de adaptação (escolhe uma boa equipe e delega) e de exploração (trabalha até quando está se deslocando para o trabalho).

- **Reconhecimento:**

O reconhecimento apresenta-se como *retribuição simbólica* obtida por aquele que trabalha, uma resposta à *contribui-*

ção que ele oferece à empresa, e, por seu intermédio à toda a sociedade[...]é um julgamento qualitativo proferido sobre o trabalho, que passa por duas provas principais: o julgamento de utilidade e o julgamento de beleza (DEJOURS; BÈGUE, 2010, p. 38).

O julgamento de utilidade via de regra é feito pelo próprio trabalhador (autocrítica) e pela gestão, quando reconhece que o trabalhador está respondendo adequadamente às exigências de seus cargo. Enquanto que o julgamento de beleza é feito pelos pares e, no caso do professor, principalmente, pelos alunos, realçado na expressão: “que aula legal, que aula interessante”.

Em um momento em que os salários estão achatados ou até diminuídos e a universidade não reconhece as contribuições do professor, somente cobrando, avaliando e regulamentando, os professores consideram que há a necessidade de um exercício de automotivação, mas, sem dúvida, a maior fonte de reconhecimento de seu trabalho é o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Um dos entrevistados diz que o que compensa é ver “filhos e netos intelectuais” (EP-1). Os estudos de Borsoi (2012) reafirmam que acompanhar o crescimento do aluno tem um retorno muito satisfatório para o docente. Se não há o julgamento de utilidade pela gestão, o próprio professor o profere numa postura de “auto convencimento” da utilidade de seu trabalho.

[...] é um sistema que não está voltado para a iniciativa e para inovação[...] afinado para premiar o mérito, o compromisso, o interesse, a dedicação[...] não tem muitos incentivos, eu tenho que me auto convencer todos os dias de que realmente, enfim estou a fazer uma coisa muito útil e muito agradável pra mim, mas de resto, do ponto de vista, por exemplo, do salário[...] hoje o meu salário é mais pequeno do que era há uns anos atrás por causa da crise[...]No entanto, as minhas responsabilidades foram crescendo enormemente[...]tem que ter formas de auto convencimento, autossatisfação, automotivação[...]ninguém nunca me diz que estou a fazer nem bom nem mal trabalho. Porque não tenho acima de mim nem sequer ninguém que me entusiasme, e, portanto, abaixo de mim tenho os meus docentes, meus assistentes e é muito para eles que eu faço e para os alunos que faço (EP-1).

Eu digo que a avaliação será daqui uns anos quando eu estiver reformado e ir ali no jardim da cidade a jogar as cartas como fazem os reformados velhinhos[...]e eles me dirão: “eu sou o melhor médico porque tive aula com aquele tipo ou não. Eu sou útil às pessoas porque tive aula com ele (EP-9).

No sentido de fazer alguma coisa que me diga respeito e que possa, de alguma maneira, ir contribuindo para que os alunos

digam assim: “valeu à pena, professor, foi ótimo”. Acho que consigo aprender, sentir-me respeitado e fazer com que a escola melhore em alguma coisa (EP-3).

O reconhecimento em sala é algo captado de imediato, pois a reação dos alunos já dá um feedback positivo ou não em relação à aula ministrada, fato que estimula o aperfeiçoamento constante do professor, inclusive entre uma aula e outra.

Ser professora é muito interessante, pois quando uma aula corre bem e quando nós conseguimos que os alunos de fato entendam aquilo e fiquem preso aquilo que nós estamos a dizer é fabuloso, é fabuloso por que de fato nós sentimos que, eu sinto pessoalmente de fato que estou a contribuir alguma coisa pra aquelas pessoas[...] mas o sentimento é muito bom, quando as coisas correm bem, eu tenho a sensação de um dever cumprido e ter contribuído pelo menos para despertar alguma dúvida, alguma curiosidade das pessoas (EP-6).

De acordo com Dejourns e Bègue (2010), o reconhecimento tem a dimensão do próprio trabalhador, dos pares e da gestão. Na lógica gerencialista, no caso do professor, o reconhecimento vem principalmente do cliente: o aluno, mas também aparece no discurso do professor a importância das demais formas de reconhecimento.

[...] sermos do ISPUP, quem está dentro da área de Saúde Pública, sabe quem nós somos. A nível internacional também estamos bem classificados. Ainda agora nós em cancro do estômago, especificamente, fazemos parte do conselho internacional, do qual fomos convidados para participar diretamente, portanto, temos alguma facilidade nisso. E, nesse sentido, nós temos as infraestruturas todas e o apoio (EP-8).

[...] e o nosso maior objetivo foi manter o centro de investigação, porque queriam também fazer a fusão com o centro do outro lado e, felizmente, temos conseguido manter essa autonomia e agora tivemos a avaliação, e o nosso passou a segunda fase e o outro ficou-se para trás[...] E assim nós conseguimos sobreviver e, por isso, agora estamos um pouquinho mais tranquilos, porque fomos reconhecidos, portanto pela FCT (EP-12).

[...] eu acho que também vamos tendo algumas compensações[...] E é a nossa sobrevivência e a de nossos colegas mais novos depende da capacidade que tivermos de reagir e fazer bem. E, nesse aspecto, eu entro muito em conflito, o que é positivo, no meu ponto de vista. Nós fomos fazendo algum caminho e felizmente tivemos algum retorno. Conseguimos aumentar o número de artigos em revistas não sei o que; conseguimos

até este momento passar para a segunda fase da avaliação que a maior parte dos centros de educação não passaram, portanto, isso vai nos dando alguma compensação e alguma calma (EP-2).

Um fato cruel que acontece com os professores que são contratados temporariamente como investigadores, a fim de desenvolverem algum projeto de pesquisa, é que eles também têm que entrar em sala de aula. Como seus contratos não envolvem a docência, a disciplina ministrada por eles não é registrada em seus nomes, mas no nome de um professor efetivo. Todavia, quem realmente assume totalmente a disciplina é o professor temporário.

[...] a partir do momento que eu tenho um contrato de exclusividade como investigadora eu não posso ter um contrato como docente em paralelo[...] não parece desadequado do meu 100% de trabalho, 20% são dedicados ao ensino, desde que isso seja contemplado, seja reconhecido, e visível e, portanto, eu acho que isso é importante, e agora neste momento é o que acontece, mas foi uma luta pra conseguir que isso acontecesse e foi resultado também do reconhecimento do meu trabalho pessoal por via do serviço. E o fato de darmos, muitas vezes, aulas sem estarmos reconhecidos enquanto responsáveis na cadeira. Eu, por acaso, nesse momento, sou reconhecida e é o

meu nome que figura enquanto responsável, mas durante 4 anos não foi essa a realidade (EP-10).

- **Sugestões de melhoria de qualidade de vida:**

Quadro 5 – Sugestões de Melhoria de Qualidade de Vida (Portugal)

Prêmio produtividade
Reuniões mais produtivas
Organização interna
Respeitar o estatuto da carreira docente do ensino superior universitário em relação à carga horária
Preparação dos professores mais jovens pelos catedráticos
Perspectiva de carreira
Estabilidade profissional
Diminuir a pressão da avaliação
Contratar jovens professores
Separar a carreira de ensino da carreira de investigação
Formação em pedagogia para quem é professor de outras áreas
Melhorar a remuneração
Desenvolver estratégias de valorização do trabalho do professor
Renovação dos professores nas disciplinas
Desenvolver estratégias para manter o professor qualificado em Portugal
Estrutura organizacional em rede ao invés de ser em pirâmide
Estimular o trabalho em equipe
Investir mais na vertente do ensino
Rotatividade nos cargos de gestão
“intervenções institucionais e alguns psicólogos tem desenvolvido intervenções curiosas como <i>role play</i> , estimulando a festa, o passeio, atividades esportivas em grupos”
Critérios de avaliação justos

“Reuniões de paz”
Oferta de comida saudável e espaço para exercício físico (solicitação do ISPUP que não funciona na universidade)
Aumentar o número de vagas para professores

Fonte: Elaborado pela autora

Para alguns professores, só a ação de resgatar a quantidade de horas-aula prevista no Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Universitário já seria uma grande ação em termos de melhoria da qualidade de vida, pois um deles refere que, na atualidade, a distribuição de carga horária está quase o dobro do que é previsto no estatuto “porque estamos a falar de um campo de exagero” e tal retorno seria repor “alguma legalidade” (EP-11).

Acho que tinha que mudar tudo[...]Sugestões para melhorar qualidade de vida? Primeiro[...]mas há algo que é claro, que é a questão das horas de serviço serem de acordo como estatuto da carreira. As horas de docência, pois nós todos, todos temos a dar mais aulas do que o que estava previsto na carreira (EP-2).

[...] mais tempo, diminuir um pouco esta pressão (da avaliação) e maior estabilidade profissional[...] As pessoas não sabem o dia de amanhã e, portanto, esta instabilidade profissional acaba por se refletir na nossa própria saúde no nosso próprio bem estar e penso que seria

uma medida a se implantar. Veja o meu caso: já estou aqui há alguns anos, desde de 98[...] Uma pessoa com tantos anos de trabalho não tem uma ligação com a universidade ainda está numa situação de instabilidade profissional (EP-4).

Bem eu acho que para melhorar a QV do professor em Portugal nós precisávamos ter mais vaga, quer dizer, o aceso à carreira é muito afunilado, isso leva as pessoas em vez de cooperar, se vejam como inimigos, como rivais quer dentro da própria Universidade, quer entre universidades e eu acho isso horrível, acho que isto está a matar a universidade (EP-5).

[...] uma separação um pouco mais clara entre o que é carreira de investigação e o que é carreira do ensino[...] se de fato conseguir separar as duas vertentes da atividade profissional pode ser muito interessante pra melhorar a qualidade de vida das pessoas[...] Outra coisa que é interessante também é explorar algumas formas de melhorar a qualidade pedagógica das pessoas (EP-6).

[...] estrutura [universitária] deveria ser muito mais leve, ter só 2 níveis, se calhar com os grupos profissionais, tratar os problemas administrativos e depois a organização ser uma rede e uma rede com projetos que se fazem e desfazem[...] Agora, surgiu um financiamento da

FCT para investigação em cancro. Então, ia se buscar alguns especialistas em cancro” (EP-9).

As sugestões foram muito centradas na reestruturação organizacional das universidades portuguesas: contratos de trabalho estáveis; reestruturação de carreira; rever sistemas de avaliação; criação de cargos etc. Somente um professor falou sobre a necessidade de uma mobilização coletiva para a melhoria da qualidade de vida, mesmo que tal mobilização seja para se pensar essa reestruturação. Já outro professor tocou na questão da integração social como possibilidade de melhoria da qualidade de vida do docente.

Estabilidade dos contratos eu acho que é fundamental, ah! adequação dos critérios de avaliação às circunstâncias de vida reais das pessoas[...] ter reuniões de paz em que as pessoas pudessem falar sobre essas questões e, portanto, de alguma forma se ajudarem mutuamente naquilo que forem dificuldades transversais[...] e a melhoria da qualidade de vida, na minha perspectiva, tem que passar por uma mudança estrutural é a luta contra a competitividade extrema baseada em publicações de artigos científicos...no caso particular dos docentes[...] Falta de projeto de carreira, que eu acho que é algo fundamental que não existe, era importante para melhorar a qualidade de vida (EP-10).

[...] porque dançar, rirmos, comermos em grupo costuma ser uma coisa positiva. Aqui há poucas coisas e, de vez em quando, o chefe promove, no dia 11 foi Magusto: castanha e vinho, eu tinha aula nesse dia e toda a gente ali no pátio foi comer castanha e beber vinho. No natal ele arranja uma verba para ter um almoço em que toda a gente vem e convida os reformados. São estratégias típicas para lidar com o estresse: festa, comer, beber, dançar, jogar (EP-9).

6.4 Tempo e Docência

Para eu ter tempo para fazer os artigos vou ter que tirar tempo de outro lugar. E muito provavelmente vai acontecer ter de tirar tempo naquela dimensão que é menos valorizada, pelo menos por enquanto em Portugal, que é a docência (EP-14).

Outros estudos realizados com professores europeus e brasileiros também constataram que a categoria tempo é extremamente comentada pelos entrevistados, quer sob impacto de Bolonha ou da CAPES (BIANCHETTI; VALLE, 2014). Os seguintes aspectos são referidos: confusão entre tempo no trabalho e fora do trabalho; tempo de trabalho intenso e multifacetado; atividades diversificadas que não cessam nunca e, portanto, todo tempo disponível é para “botar as coisas

em dia”. Aí a pergunta recorrente que não quer calar: “como fica o tempo pra pensar, o tempo de criação?” (LOPES, 2006, p. 39). Nunca uma fala traduz tanto o dia a dia de um professor como a citação abaixo:

Vivemos correndo, pressionados por um sentimento de dívida crônica, sempre preocupados com muitas reuniões [...] mil e-mails não respondidos, correndo atrás dos atendimentos aos prazos sempre exíguos e solicitando a prorrogação de outros tantos. Trabalhando sem parar e sempre nos sentindo em atraso. Os finais de semana dedicados ao descanso e as férias de mais de uma semana são quase um luxo. Além do sentimento de que o tempo disponível é insuficiente, somos acordados às vezes durante a noite com a brusca lembrança de uma tarefa a cumprir, do email que esquecemos de enviar, da bolsa do aluno que deveríamos ter renovado, da deadline daquele parecer e outras coisas do gênero. Mais uma vez a sensação é de débito. Quase num sobresalto, pensamos naquele edital tentador, do qual recebemos a notícia durante a semana em nossa caixa de mensagens. Ficamos de ler com calma depois, mas nos afogamos em tantas outras tarefas. Já não sabemos se o prazo era ontem ou hoje. É preciso verificar. Não resistimos e ligamos o computador. A noite foi definitivamente interrompida (KASTRUP, 2010, p. 176).

Diante dessa correria, é considerado um luxo ficar um final de semana sem ler e-mail. Nem todos têm a coragem do Prof. Josep: “habitualmente sacrifico parte da minha saúde, da minha vida privada, dos meus prazeres ao altar do trabalho, por que não lhe sacrificar também alguns e-mails?” (BIANCHETTI, 2010, p. 282).

Há pessoas que se dão[...] pra mim é um luxo, que se dão ao luxo de, no fim de semana, não abrir o e-mail. Eu, se não abrir o e-mail, na segunda feira é o dia todo perdido a responder e-mails. Por isso, eu prefiro, todos os dias, mesmo sábado e domingo ver os e-mails, posso alguns não responder, quando vejo com anexo fico logo afita, (*risos*) (EP-12).

Todos os tempos são aproveitados, até o tempo de locomoção para o trabalho, como diz um professor que mora na cidade de Braga e trabalha na Universidade do Porto. Ele aproveita o período no trem para realizar atividades. É exatamente o que os autores relatam, trata-se de “uma política de prolongamento da jornada de trabalho” (ANTUNES, 2003a, p.86).

Eu tenho uma especificidade complicada porque eu vivo em Braga. O que significa que o meu turno de trabalho não é só aqui dentro do ISPUP. Eu, por norma, e como meu filho mais novo entra na escola às 9 horas e a escola só abre às 9 menos $\frac{1}{4}$, o que significa que eu deixo

na escola às 9 menos $\frac{1}{4}$, normalmente estou às 9 na central de comboios e já começo a trabalhar dentro do comboio, com o portátil, eu organizo a minha vida de maneira que consiga fazê-lo. Portanto, eu posso assumir que começo a trabalhar às 9 mas não é aqui dentro, é no comboio (EP-10).

Os professores afirmam que o trabalho ocupa todo o tempo disponível a ponto de determinar o estilo de vida. Uma professora de 58 anos relata que tem um ritmo alucinante de trabalho desde a juventude, o que a fez, inclusive, optar por não ter filhos, como já foi relatado anteriormente.

Um professor relata que Bolonha diminuiu os tempos, porque o professor tem que se equilibrar entre ensino e investigação. “Portanto, eu acho que este peso de ter que publicar e ter que publicar em revistas boas é complicado, e termos tempo para docência” (EP-10). Atividades de gestão e atividades burocráticas que foram agregadas às atividades habituais da docência dão a sensação que não dá mais tempo nem de ser professor. Estas infinitas atividades “roubam” tempo de si, da família e, por incrível que pareça, até de ser professor. A atividade de preparar aulas fica também prejudicada. As exigências de Bolonha criam tensão, pois o professor tem, por diretriz, que ter tempo de qualidade para o acompanhamento individual do aluno, para a preparação de novas aulas, para se qualificar e para fazer investigação. Contudo, o tempo *chronos* não permite.

Bolonha foi uma aprendizagem muito grande do ponto de vista da gestão do tempo. E assim, aprendizagem, a relação educativa implica tempo. Se nós tivermos tempo de duração de relação, pois a duração do encontro é também a relação; e a relação desenvolve-se no tempo (EP-2).

A única coisa que tenho pena de alguma maneira é não ter mais tempo hoje para preparar e para dar aulas e, portanto, como não tenho esse tempo, por ter muitas atividades competitivas, acho que não sou 'tão professor' como era, sou 'mais gestor' (EP-1).

De certa forma vai nos retirar tempo e disponibilidade até mental, poder canalizarmos para coisas mais importantes de nossa vida profissional quer ao nível do ensino, quer ao nível da investigação[...] quem tem algum cargo de gestão, o tempo é praticamente absorvido com essas questões[...]E depois isso é motivo de muita ansiedade e estresse porque compatibilizar essas duas dimensões: o ensino e a investigação é muito complicado em termos do pouco tempo que nós dispomos (EP-4).

Não tem como qualificar a sua aula, portanto, pra qualificar a sua precisa procurar materiais, precisa de ler, de preparar selecionar dinâmicas e com 30 horas por semana isso não é possível, isso é uma lou-

cura né? É um trabalho de proletariado, não é um trabalho de intelectual (EP-11).

[...] esta pressão para nós pormos em prática o paradigma centrado no trabalho autônomo do aluno e não termos condições pra o fazer[...] e o professor pode de fato ficar um bocado insatisfeito com a forma como os resolve[...] “olha eu queria, mas não tenho tempo, não tenho tempo pra aulas novas, eu tenho que pegar as aulas do ano passado (EP-14).

O trabalho, enfim, rouba o tempo de coisas extremamente importantes, tempo de estar com filhos, esposa, amigos, tempo para uma atividade física. Um professor relata que só passou a correr quando chegou a ficar com uma obesidade mórbida, por necessidade de se manter vivo começou o esporte, mas aí não sobra tempo para outras atividades sociais e culturais.

O trabalho nos ocupa 99% do tempo, de tal maneira que ficamos com pouco tempo para os outros e temos, às vezes, saudades de poder telefonar a um amigo ou a uma amiga: e como é que estás. E é quase impossível, vai passando, passando, passando” (EP-2).

[...] não falamos e que me parece fundamental: o bem estar com a família e há muito tempo que nós dedicamos à nossa atividade profissional e a família fica um

pouco com falta desse tempo para acompanhar os filhos para acompanhar nos seus estudos e, portanto, isso também, de certa, forma seria importante ter mais tempo para essa dimensão. (EP-4).

Não tenho nenhuma atividade física[...] Porque realmente o tempo é muito pouco, não dá, entra-se às 9 e acaba por sair às 5, 6, às vezes até mais e, portanto, não há tempo para atividades extras de modo que nos possa libertar de certa forma estas atividades de algum estresse, de alguma preocupação. Há colegas que conseguem, outros não conseguem (EP-4).

[...] se eu acrescentar isso tudo não sobra quase tempo para estudar, pra me atualizar, pra ler e eu preciso de tempo pra estudar e pra ler. A família, o lazer a gente já sabe que isso fica sempre em último lugar, mas acho essa carga louca, né? De dezoito horas (EP-11).

7. (IN)CONCLUSÕES

Toda a trajetória da pesquisa passou por percalços dignos de nota, fato que nos motivou a redigir, mesmo que em caráter (in)conclusivo, um fotograma social de todo o percurso. O que nos impôs um exercício de reflexividade interessante até que chegássemos às confluências observadas entre Portugal e Brasil.

7.2 FOTOGRAMA SOCIAL DA PESQUISA

Alguns dados da empiria são bastante significativos e corroboram com as informações obtidas ao longo do estudo quanto à intensificação do trabalho docente na atualidade. Um fato que nos chamou a atenção em Portugal foi a rápida resposta dada ao e-mail de convite para participar da pesquisa. No mesmo dia ou, no mais tardar, dois dias depois já obtivemos todas as respostas positivas com o agendamento para realização da entrevista. Acreditamos que o limite de tempo determinado para o Doutorado Sanduiche e a nossa condição de aluna estrangeira, que era especificado na nossa identificação no e-mail, acelerou tal agendamento.

Em Portugal, somente um professor remarcou sua entrevista, por quatro ocasiões, todas justificadas por reuniões ou viagens extraordinárias que tiveram que ser feitas, tendo em vista seu cargo estratégico na universidade. Inclusive, o dia da entrevista com este professor, que foi agendada para o dia 23 de dezembro, supostamente um dia em que ele não teria nenhuma convocação extraordinária, foi adiada por algumas horas, devido a uma reunião de emergência que surgiu na hora em que iríamos começar. Baseando-se no histórico de remarcações, ele optou por sair da universidade para que a entrevista pudesse acontecer. Desse modo, começamos a obter informações já no trajeto entre a universidade e seu escritório, local onde finalizamos sua entrevista.

O processo de agendamento das entrevistas no Brasil já foi um sintoma da situação do docente. Três professores solicitaram para que o agendamento fosse feito nas férias, por conta dos inúmeros compromissos já agendados com bancas, disciplinas, orientações, artigos etc. Um professor respondeu ao convite com uma exposição detalhada dos motivos pelos quais não poderia participar da pesquisa, apesar de concordar com a importância do estudo, tratava-se de uma lista imensa de projetos e artigos com seus respectivos prazos, atestando, assim, a sua impossibilidade de participar.

Três professores foram indicados como informantes chave no Brasil, por conta de sua contribuição para a formação e sedimentação do Doutorado em Saúde Coletiva em Ampla Associação UECE/UFC/UNIFOR. Dois deles solicitaram para agendar a entrevista só no final do semestre, também em função de seus compromissos já anteriormente agendados e um deles, depois de três tentativas para agendar a entrevista, solicitou que colocássemos outro professor no seu lugar, pois ele estava envolvido com uma atividade de gestão intransferível e inadiável. Só que marcar para mais tarde inviabilizaria o cumprimento dos prazos deste estudo.

Após agendadas as entrevistas, as remarcações, no Brasil, foram um caso à parte, conforme demonstra o quadro abaixo. Todos os professores que responderam “sim” ao convite o fizeram de bom grado, ressal-

tando que gostariam de participar. Contudo, 10 professores dos 15 que participaram, uma vez agendada a entrevista, remarcarão pelo menos 1 vez. Observamos, de acordo com o que já discutimos, que as causas da remarcação estão, na maioria das vezes, relacionadas ao trabalho. Mais uma informação que confirma a sobrecarga de trabalho dos docentes.

Quadro 6 – Remarcações das Entrevistas (Brasil)

	NÚMERO DE REMARCAÇÕES	CAUSAS
EB-1	1	Reunião de urgência no departamento
EB-2	3	Compromissos com a gestão
EB-4	1	Não explicou o motivo
EB-5	1	Compromisso de última hora
EB-6	2	Artigo para entregar
EB-7	1	Aula extra
EB-8	2	Foi para uma banca, voo atrasou/doença
EB-9	2	Compromissos com o pós doc
EB-12	2	Atividades na pós graduação
EB-13	4	Muito atarefado com as disciplinas

Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto em Portugal, como já foi mencionado, quanto no Brasil, ter um espaço para falar e ser escutado em seu sofrimento foi destacado. Dias depois da entrevista, o professor EB-12, ao ser indagado por minha orientadora se gostaria de fazer parte da banca de defesa, respondeu: “não devo fazer parte da banca, pois participei da entrevista, o que foi equivalente a três sessões de análise!”

No dia 10/11/15, estávamos em uma conversa informal na frente do PPG-Psicologia da Universidade de Fortaleza com duas professoras do referido programa, quando outra se aproxima e comenta: “graças a Deus terminamos o projeto segundo as exigências do edital. Gente! Como a gente consegue aguentar?” Após o comentário, ela nos cumprimenta e pergunta sobre a tese, respondemos que o tema é sofrimento psíquico e produtivismo acadêmico. Ela nos pede: “tire uma foto minha agora, pois sou a própria personificação do sofrimento diante dessas exigências sem sentido. Não quero nem saber se vou conseguir ou não publicar 4 artigos por ano”. Constatamos, a partir deste ocorrido, que até nas conversas informais os professores estão alardeando seu sofrimento diante “dessas exigências sem sentido”.

No mês de outubro de 2015, estivemos participando do IV Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho em Manaus (AM). Três fatos que ocorreram neste Congresso foram significativos e confirmaram a importância do tema deste estudo. Primeiro a fala do Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas - Dr. Gilson Vieira Monteiro - na abertura do Congresso no dia 20/10/15:

Ajudem a Pós-Graduação no Brasil a não morrer. Precisamos da ajuda de vocês porque nós estamos morrendo dentro das universidades com a lógica pesquisa-publica-pesquisa-publica. Cortamos nossas teses e dissertações em vários artigos para publicar. Precisamos mudar esta perspectiva de morte lenta nas univer-

sidades[...]Esse povo não beija na boca, não toma cerveja [...]eu não vou abrir mão, não posso parar de beber minha cervejinha, beijar na boca para ficar produzindo artigos *Qualis A*, *Qualis B*, *Qualis C*[...]vou continuar fazendo tudo isso e produzindo. Então para declarar oficialmente aberto o Congresso de Psicodinâmica do Trabalho e Clínica do Trabalho aproveitem Manaus, beijem na boca, comam muito peixe[...] então vivam, sejam felizes e aproveitem bastante.

Trata-se de uma fala muito significativa para uma plateia de psicólogos, médicos, assistentes sociais e enfermeiros que têm se ocupado em pensar e tratar do sofrimento, do adoecimento e da readaptação funcional de trabalhadores. Uma plateia que quase não deixa o Vice-Reitor finalizar sua fala, pois aplaudiram e fizeram sinais de confirmação e apoio. Uma fala que nos convoca a viver feliz e de forma equilibrada, um trabalhador que publica, mas que também equilibra seu trabalho com momentos de lazer.

Neste evento, foram apresentados trabalhos desenvolvidos por brasileiros, argentinos, colombianos, canadenses e franceses. O segundo fato que nos chamou atenção, neste Congresso, refere-se às apresentações feitas na forma de apresentação oral. Fizemos um levantamento e o maior número de trabalhos apresentados, ocupando o 1º lugar (25%), focava o sofrimento psíquico dos trabalhadores da **educação** (professores do ensino fundamental e médio, professores da universidade, educadores sociais). Em 2º lugar (15,5%), estavam os

trabalhos envolvendo profissionais de saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas etc). As demais categorias profissionais ficaram pulverizadas (servidores públicos, trabalhadores informais, desempregados, aposentados, voluntários, bombeiros, militares, bancários, policiais, eletricitas, metalúrgicos e outras categorias) com no máximo duas apresentações de cada categoria. Tais dados indicam que os profissionais da educação estão vivenciando um intenso sofrimento no seu trabalho, fato que tem sensibilizado os pesquisadores.

Quadro 7 – Apresentações no IV Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do trabalho

	SIMPÓSIO	COMUNICAÇÃO ORAL	POSTER
Total de trabalhos apresentados	07	105	23
Profissionais de Educação	01	31	02
Profissionais de Saúde	00	18	03

Fonte: Elaborado pela autora.

O terceiro fato que nos chamou a atenção refere-se à nossa apresentação e o interesse que surgiu em torno dela. Foi uma apresentação que versava sobre os sinais de sofrimento dos professores em Portugal. A maior parte da discussão se deu em torno dos recortes discursivos apresentados sobre a precarização do trabalho docente em Portugal.

Todos esses achados, ao longo da pesquisa, só confirmam a relevância e a contemporaneidade do tema e apontam para a necessidade que temos de aprofundá-lo cada vez mais de forma coletiva e em todos os fóruns possíveis.

7.2 ANÁLISE DA IMPLICAÇÃO: UM EXERCÍCIO DE REFLEXIVIDADE

A norma científica determina que o texto científico seja escrito na primeira pessoa do plural ou no modo impessoal, só que fazer um exercício de reflexividade requer a implicação total e irrestrita do pesquisador, peço então licença à Ciência para me colocar nesta sessão na primeira pessoa do singular.

Vários autores (GOODWIM, 2009; FLICK, 2009; GASTALDO; MACKEEVER, 2002; ROBLES-SILVA, 2012) falam da necessidade do pesquisador fazer um exercício de reflexividade desde a construção do projeto até a divulgação dos resultados. Este compromisso ético de se indagar sistematicamente ao longo do processo, fez-me lembrar o conceito de Análise da Implicação proposto pelos analistas institucionais André Lourau e Georges Lapassade (MANCEBO, 2007)

A Análise da Implicação refere-se “à necessidade da análise dos vínculos afetivos, profissionais e políticos dos analistas, com as instituições em análise, numa dada intervenção”(MANCEBO, 2007, p. 79). Fazer

a Análise da Implicação é pensar, indagar, verificar e analisar de que forma o analista está sendo afetado por aquela intervenção. Esta postura parte do pressuposto de que o analista não passa ileso por seu cliente, quer ele seja um indivíduo, um grupo ou uma instituição.

Tanto o exercício de reflexividade do pesquisador, quanto fazer a análise da implicação, exigem, de quem o faz, coragem para se deparar com seus medos, seus fantasmas, suas idealizações, suas fantasias e seus desejos. Relatar este exercício exige mais coragem ainda, pois trata-se de um relato pessoal e intenso sobre a forma como fui afetada por todo o processo de construção de uma tese. E, portanto, não deixa de ser uma exposição tanto de minhas fragilidades quanto de minhas fortalezas. Eu nem sei se tenho essa coragem toda, mas, vamos lá!

Eu não gostaria que este momento fosse um exercício de lamentação e de justificativa para um trabalho que não saiu segundo as expectativas, por conta das condições em que ele foi produzido. Espero que seja uma análise reflexiva de como fui afetada por esta pesquisa.

De princípio havia uma identificação, pois faço parte do campo-tema pelo fato de ser professora universitária. A diferença é que eu não tenho ainda a experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*. Daí várias questões emergiram com uma força brutal e, dada as condições de produção, que eu já irei detalhar, várias vezes me ouvi dizendo para mim mesma: “deixa de frescura e volta a escrever, você não tem o privilégio, nem

o tempo necessário pra ter uma crise histórica e travar.”

Várias questões fomentaram o referido exercício, elas martelaram a ponto de doer com uma frequência exagerada o meu fazer como pesquisadora. Estas indagações serão aqui registradas, de acordo com a ordem que foram surgindo no momento de construção deste relato:

- Como manter uma dissociação instrumental ao longo das entrevistas e da análise das informações? Isto é, como manter o equilíbrio entre aproximação e distanciamento do campo necessários para produzir uma tese quando eu sofria as mesmas dores dos entrevistados?
- Como produzir algo novo, sem necessariamente inventar a roda? Qual a lacuna do conhecimento científico que eu quero preencher com este estudo? Enfim, como construir uma tese que não seja falar sobre o óbvio ou simplesmente fazer uma denúncia?
- Por que mesmo eu fui fazer doutorado?
- Será que eu quero algum dia estar na posição de professor da Pós-Graduação após ouvir tudo o que ouvi?
- Como se faz uma tese tendo que se preocupar se as turmas do semestre seguinte vão fechar e seu dinheiro vai continuar o mesmo ou diminuir? Como ter um tempo para pensar, ocupada com a retirada das horas de pesquisa, com a água para comprar, com o almoço para fazer?

Voltemos ao princípio: fui instigada a fazer o doutorado a partir de duas fontes: minha diretora, na época, indagava-me com frequência se eu tinha outras possibilidades além dos cargos de gestão que vinha ocupando há doze anos. Outro estímulo constante foi um bom encontro que tive com a equipe de Pesquisa Operacional da Saúde Coletiva da Universidade Federal do Ceará, lá fui convidada a desenvolver grupos operativos com pacientes com hanseníase, contribuindo com minha *expertise* em grupos focais nas oficinas de Pesquisa Operacional.

Sem planejar durante muito tempo, eu já me vi com o projeto pronto e diante de uma banca examinadora com dois professores, além de minha orientadora, que relataram, no momento da entrevista de seleção, que precisavam e gostariam de participar desse estudo. Guardei essa informação no coração. Realmente, um deles participou das entrevistas.

Fazer as disciplinas do Doutorado foi fabuloso, pois voltei a estudar de forma sistemática assuntos interessantíssimos. Contudo, representou também um grande desafio para quem tem um histórico de ser *nerd*, como denunciavam meus filhos. Fui dispensada por minha diretora para dedicar 20h ao doutorado, no entanto, as responsabilidades de coordenar um curso com mais de dois mil alunos e cerca de 120 professores me fazia ir para aula pela manhã, estudar nos finais de semana e dedicar as tardes e as noites à coordenação do Curso. Claro que eu contava com Profa. Rosita, minha

vice coordenadora que, além de me incentivar a fazer o doutorado, dava um grande suporte nas atividades administrativas do curso. Sofria bastante, pois nem sempre conseguia chegar à aula com todas as leituras sugeridas, o que fere o meu perfil de estudante.

Na primeira disciplina que fiz do doutorado, com a Profa. Márcia Machado, meus olhos brilharam com a possibilidade, apresentada por ela, de fazer um doutorado sanduiche. No terceiro ano do doutorado, essa possibilidade se concretizou justamente em um momento em que estava ressignificando meu principal projeto de vida. Fui criada dentro de uma lógica protestante e calvinista, em que família é um projeto para vida toda. No semestre anterior, na minha ida para o sanduiche, vi este projeto ruir, apesar de todos os esforços empreendidos, divorciei-me. Todavia, fui incentivada pelos meus pais, irmão, amigos e, principalmente, por meus filhos a ter esta experiência fora do país.

Para me ausentar no país todo um planejamento se fez necessário: deixar a coordenação e assumir um número considerável de horas-aula para compor um salário que pudesse manter a mim e aos meus filhos quando retornasse, preparar os filhos para assumir as responsabilidades da casa, deixar a mãe em atendimento psicológico para dar conta de cuidar de meu pai com Alzheimer, interromper análise pessoal e, por fim, juntar os cacos e ressignificar meus papéis com a retirada, que espero eu temporária, do papel de esposa.

O tempo em Portugal foi bastante terapêutico, apesar de ter que lidar com o sofrimento dos professores e o meu sofrimento em estar divorciada e separada da família. Graças a Deus, tenho a meu favor um bom humor restaurador e um deslumbramento que me retirava deste sofrimento e me fazia ser grata por cada evento, cada museu, cada igreja que eu visitava. A Universidade do Porto disponibilizou atividades culturais e artísticas para os estudantes em mobilidade e eu participei de todas elas: workshop de danças folclóricas portuguesas, visitas guiadas a museus, centro histórico etc.

A ética protestante arraigada e comprometida com o trabalho não me permitiu passear pela Europa. Fui para estudar e cumpri este objetivo. Só me ausentei de Portugal duas vezes: durante 1 semana para visitar uma amiga em Madrid e outra para passar o natal com ela. Para quem vinha de um ritmo alucinante de gestão e aulas no doutorado, estar com um tempo mais livre em Portugal me fazia, muitas vezes, sentir-me culpada. Quando não estava na faculdade, ou seja, nas minhas idas a algum evento científico ou às entrevistas, eu ia logo ler alguma coisa para reafirmar meu objetivo no Doutorado Sanduiche.

No retorno para o Brasil, eu me deparei com situações bem complicadas que me colocaram diante de algumas das questões acima mencionadas. Tive que assumir 36 horas-aula por semana para dar conta de comer, colocar gasolina, enfim, de viver. Vi-me frente a frente com o dilema: produzir uma tese exige tempo

para pensar, elaborar e criar. O exercício da inventividade pressupõe “tempo solto”, não sei onde li esta expressão, mas refere-se a tempo propício ao pensamento e à construção do conhecimento. Tempo que me escapava pelas mãos como água corrente.

Esta categoria tempo me atravessou de uma forma avassaladora, pois me deparei com outro dilema: ensinar ou investigar? Qual priorizar? Não é a toa que decidi separar a categoria “tempo de docência” e quem abre este estudo é uma fala de Salomão sobre o tempo. O relato bíblico diz que, ao assumir seu reinado, Salomão foi atendido por Deus quando pediu sabedoria para reinar, mas tenho certeza que se ele tivesse que fazer doutorado ele teria acrescentado: “há tempo pra todo propósito debaixo do céu[...] tempo de começar uma tese e tempo de terminar uma tese.” Ainda bem que enquanto escrevo este relato estou cada vez mais próxima deste tempo finalizar.

O momento das entrevistas é único: sugestões importantes para o andamento da pesquisa foram dadas; vi-me já fazendo interpretações durante a entrevista; dois professores no Brasil e um em Portugal expressaram a pertinência e a relevância do meu estudo, fato que em vez de me envaidecer, apavorou-me, pois as expectativas parecem estar acima do que eu posso de fato corresponder. Vou aproveitar para culpar o tempo, ou melhor, a falta de tempo e não a minha incapacidade de fazer um trabalho brilhante.

[...] acho sua pesquisa extremamente importante pra fomentar o debate, muito debate sobre isso (EB-5).

Eu acho que, em primeiro lugar, a gente precisa abrir esse debate que a sua tese vai trazer - e parabéns pelo seu tema - dentro da universidade de uma forma muito incisiva, sabe? (EB-14).

Acho importante é ver alguém que trate de sofrimento seja em que área for[...] às vezes a gente tem que mexer na ferida das pessoas e elas não estão muito dispostas a isso e, portanto, congratulo-me com o teu trabalho, é muito importante (EP-5).

Eu assisti em Portugal a peça “AH! Os dias felizes!” de Samuel Becket, uma peça que mexeu muito comigo. Pensei bastante, sonhei com ela, uma peça que nos coloca cara a cara com a miséria humana e sua imobilidade no final da existência, quando nada mais ou tudo o que resta é rememorar os dias felizes. Na semana em que assisti a peça, como não podia deixar de ser, pois o universo conspira, entrevistei o professor que sugeriu o tema para um seminário destinado aos professores: “como voltar a ser feliz na Universidade”. Essas experiências ficaram reverberando em mim durante todo o processo de análise das informações. Será uma possibilidade ser feliz na universidade com a intensificação, precarização e exigências de produtivismo?

No decorrer das entrevistas no Brasil, deparei-me com posicionamentos que despertaram certas emoções que só me dei conta agora que estou fazendo esta análise. Fiz a entrevista com um professor que relatou como era fácil para um epidemiologista publicar, pois ele mudava alguns dados e publicava até 20 artigos de um mesmo experimento. Sem nenhuma expressão verbal, solidarizei-me, em pensamento, com este professor: “é isso mesmo!”

Dias depois, em outra entrevista, fiquei indignada quando outro professor disse que era muito mais fácil para o pesquisador das humanas porque era tudo teórico, bastava apenas mudar um pouquinho a interpretação para se fazer outro artigo. Em um primeiro momento quis separar o primeiro relato para colocar no trabalho e nem me lembrava do outro, só depois de fazer várias leituras é que consegui me dar conta do porquê da indignação e, assim, fui capaz de tomar uma decisão mais adequada para a pesquisa ao invés de ser mais adequada ao meu posicionamento ideológico.

Eu só fiz a transcrição de três entrevistas feitas em Portugal, quando retornei ao Brasil vi que não teria tempo hábil para este empreendimento. A pessoa que sempre transcrevia os grupos focais para mim estava com um problema pessoal e não pode fazer. Saí à procura e me indicaram duas pessoas que se dedicam a fazer este trabalho. Os resultados foram catastróficos. Assim que recebi a primeira delas estava toda incom-

pleta e a pessoa justificou dizendo que não entendia nada do português de Portugal e, portanto, não iria nem me cobrar.

A outra “profissional” entregou as transcrições editadas de acordo com a interpretação que ela achou conveniente. Basta dizer que em uma entrevista que ela me entregou, a qual tinha 30 páginas de transcrição, ficou com 36 após a minha correção. Sem falar que a transcrição, mesmo das fitas dos professores brasileiros, vinha com palavras que não foram ditas, trocando completamente o sentido de seu discurso.

Estes percalços tiveram um lado bom, visto que as entrevistas que já tinham sido feitas há seis meses foram escutadas por mim duas vezes, o que me ajudou a estar atenta à entonação, pausas e silêncios, elementos importantíssimos para a análise. Foram, portanto, três meses, exceto quando estava em sala de aula, com o gravador e o computador ouvindo e ouvindo as entrevistas.

No momento da análise, a hora de fazer os recortes discursivos é um parto. As escolhas são muito difíceis, pois partes significativas têm que ficar de fora para não permitir a identificação do professor. Muitas vezes, eu ficava apreensiva se a parte selecionada também não daria pistas para a identificação da pessoa. Foi um trabalho complicado, visto que sempre ficava a pergunta: “será que estou guardando a confidencialidade do entrevistado?”, pois algumas falas denunciavam o

autor de cara. Depois de ler e reler várias vezes tinha a sensação de que resguardar totalmente a pessoa é impossível em se tratando de professores que publicam suas ideias.

Em janeiro, mês de minhas férias oficiais, solidarizei-me com Viviane Mosé: “[...] Eu parei de lutar contra o tempo, ando exercendo instantes, acho que ganhei presença[...]” (<https://www.youtube.com/watch?v=BF0-DtxKkRE>). Tive que me retirar por oito dias para uma pousada para escrever sem ter que pensar em colocar roupa na máquina, apresentação de TCC de aluno fora do prazo etc. E assim, longe de tudo e de todos, consegui dar uma arrancada bem considerável para finalizar a escrita.

Apesar das inúmeras orientações dos amigos que já fizeram doutorado, “pare de ler e vá escrever”, eu caí na tentação e fui ler um artigo em dezembro “que não poderia deixar de ser lido”. Fiquei arrasada, pois Bianchetti e Valle (2014) publicaram um estudo muito parecido com o meu com professores brasileiros e portugueses na mesma época em que eu estava entrevistando os professores portugueses. Isto me paralisou em um momento crucial, mas rapidamente um choque de realidade me retirou do torpor e da paralisia: se eu não apresentar a tese no prazo vou ter que devolver o dinheiro investido pela CAPES no Doutorado Sanduíche. Este foi um excelente estímulo para voltar a escrever. Recebi também alguns conselhos de amigos e tive que, de fato, ter esta séria conversa com minha tese:

Figura 2 – Charge sobre término da tese



Fonte: www.google.com.br/search?q=Conselhos+na+pos+graduacao

Ao mesmo tempo que não queria parar de ler, senti-me, ao longo do percurso, desafiada a escrever sobre vários assuntos que surgiram: o jeitinho brasileiro para lidar com situações estressoras; as práticas do cuidado de si em tempos de produtivismo acadêmico; a importância das transcrições na abordagem qualitativa; tempo e docência. Um sintoma que não acaba nunca. Então, depois de discutir a minha relação com a tese, consegui sentar e concluí-la. A sensação que dá é que várias questões continuam em aberto, fato que me levou a pensar um desfecho em termos de (in)conclusões.

Fazer análise da implicação é mexer com afetos, com medos, com expectativas, e, no momento que parei para fazer tal análise, tive uma enxaqueca *federal*.

A mais intensa e incomum enxaqueca que eu já tive: o mundo literalmente rodou, a vista embaçou e eu tive que parar. Claro que vários fatores estavam associados: um mês intenso de trabalho no computador; o medo de não corresponder às expectativas, pois quando falava sobre o meu tema as pessoas diziam: “que tema interessante, quero ler seu trabalho”; uma semana de noites mal dormidas por conta de viroses e emergências de hospital com os filhos.

Sem ter medo de estar fazendo uma “psicanálise selvagem” ou uma interpretação grotesca, durante a crise de enxaqueca, enquanto dormia, sonhei fazendo várias coisas (andando em um parque, fazendo compras, dando remédio aos filhos) e sempre empurrando um carrinho de bebê. No sonho não dava para ver a cara do bebê, mas quando acordei tive a nítida sensação que era o tempo de entregar a “bebê” ao mundo, por mais frágil e inacabada que ela estivesse.

Desde o princípio desta pesquisa, a nossa preocupação era extrapolar uma perspectiva de denúncia pura e simples e aprofundar o estudo em torno do tema. Ao lermos o artigo de Bianchetti e Machado (2007), ficamos a nos indagar como sair desta postura passiva de “reféns da produtividade”. Todo o processo de construção deste trabalho é resultado desta tensão entre o mesmo e o diferente: como encontrar outros sentidos para o que já foi dito sobre produtivismo acadêmico? Partimos do pressuposto de que o discurso é

inacabado e como todo discurso se relaciona com outros discursos há sempre mais alguma coisa que pode ser dito sobre o assunto. Sendo assim, nos propomos a escutar esses outros sentidos.

Não deixar o tema no esquecimento, mas colocá-lo mais uma vez em pauta não deixa de ser também uma forma de resistência, pois a palavra tem o poder de tocar o outro de formas múltiplas, formas que extrapolam as intenções de quem fala. Acreditamos que esta tese pode ser também um convite à subversão do instituído, a partir do momento que suscita discussões, críticas e alertas, com vistas a transformar o que está posto. Estamos aqui nos referindo aquilo que os analistas institucionais chamam de dialética instituído/instituente, referindo-se ao movimento “natural” da sociedade de se equilibrar entre o instituído enquanto padrão social e o processo instituente, de renovação e transformação desses padrões.

Nossa intenção sempre foi pensar sobre o sofrimento do professor da Saúde Coletiva frente ao produtivismo acadêmico. O estudo realizado também em Portugal, longe de ser um estudo comparativo, viabilizou a escuta do interdiscurso e foi uma oportunidade ímpar de enriquecer esta análise, de relativizar posições, de observar como o processo se dá em contextos distintos e de obter lições preciosas aprendendo com os acertos e erros de uma realidade diferente da nossa. Um dos professores entrevistados mostrou uma grande con-

fiança nas nossas possibilidades enquanto comunidade acadêmica que pode fazer a diferença, através de nossas pesquisas e estudos. E é com entusiasmo que vamos partir para nossas (in)conclusões.

Poderíamos supor que a CAPES e a Declaração de Bolonha são os grandes vilões quando se fala de produtivismo acadêmico, no entanto, este estudo reafirma o que já foi dito por outros autores e por alguns professores entrevistados, os quais disseram que estas duas instâncias apenas instrumentalizam os ideais neoliberais e o processo de mercantilização que invadiu as universidades no ocidente a partir da década de 90 do século passado.

7.3 CONFLUÊNCIAS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Falamos a mesma língua mas falamos diferente (ORLANDI, 2000, p. 60).

Ficou muito claro entre uma entrevista e outra e entre um país e outro que falamos a língua portuguesa “mas falamos diferente”, atribuímos sentidos diferentes. Entretanto, encontramos algumas similaridades, recorrências, algum padrão. Por esta razão, ficamos atentos a não cair na tentação de fazer comparação entre países, entre universidades, entre o público e o privado e entre

professores. Nossa atenção recaiu sobre as confluências dos discursos ouvidos nos dois países.

Como toda a literatura já citada ao longo desse estudo demonstra, o ideário neoliberal invadiu as universidades no mundo ocidental e seus efeitos são sentidos no cotidiano dos professores, a partir do modelo produtivista, da intensificação e da precarização do trabalho docente. Sem dúvida, a resposta de cada país para fazer frente a esta lógica é diferenciada, como já foi demonstrado nos resultados apresentados.

Os professores se dão conta dessa lógica, têm um posicionamento crítico, mas se submetem e se deixam capturar. O discurso aponta para racionalizações diante da dificuldade de dizer não para mais um projeto, mais uma banca: “ah! Fulano foi meu colega de faculdade, já aceitou um convite meu, não posso dizer não”. Os professores dos dois países têm consciência que, ao dizer sim a várias atividades, estão alimentando demandas narcísicas, mas, ao mesmo tempo, sabem que pagam um alto preço, sacrificam no altar do trabalho sua vida, suas folgas, suas férias, seus relacionamentos e sua saúde (BIANCHETTI, 2010).

Claro que eu assumo que há um capital simbólico agregado a isso[...] E que capital simbólico é esse? É o prestígio; é a capilaridade, a visualização do seu nome; é o reconhecimento da sua obra; um impulso para você escrever livros, para você

publicar, por que também você começa a pensar que isso tem um retorno de gratificação, tem um valor agregado, e tem um preço altíssimo também (EB-5).

[...] mas nós pagamos sempre algum preço, mas também, por outro lado, eu não trocava essa profissão, a bem da verdade eu preferi estar a fazer. Porque aqui tenho um espaço, apesar de tudo, de liberdade que é muito grande, liberdade de ensino, liberdade de escolha (EP-1).

A intensificação do trabalho exige dos professores brasileiros e portugueses que seus finais de semana, feriados e parte das férias sejam utilizados para zerar a agenda que não foi possível ser zerada no período letivo, tendo em vista as inúmeras tarefas que são exigidas do professor. Vemos, nesses casos, o tempo privado sendo invadido pelo tempo do trabalho. Nos dois países, a mesma metáfora foi utilizada para se referir às tarefas que vão se acumulando em progressão geométrica e atropelando o professor como uma “bola de neve”.

[...] e o nosso lazer e as nossas férias, entendeu? Então, esse ano, eu tirei uma semana, eu tirei sete dias de férias[...] Concretamente esse ano eu tirei sete dias de férias, sete dias, dos 30 que eu deveria ter tirado (EB-12).

Mas, que é muito estressante é; mas que eu também gosto, gosto. O problema é que isso é uma bola de neve. Quanto mais uma pessoa produz, e mais contatos tem, mais é assediada no bom sentido(EP-12).

Nas duas realidades, a tecnologia é referida com essencial e indispensável, mas também como algo que compromete o tempo de lazer e o tempo com família e amigos, pois onde tiver um sinal de internet e um computador o professor pode trabalhar, isto é, em todo e qualquer lugar do planeta. Um professor português diz que ultimamente tem se “forçado” a não trabalhar à noite e após o jantar vai para sala assistir televisão, ver um filme, “mas claro, levo o *tablet* para onde estou (*risos*), e pronto” (EP-12). Nesse contexto, um grande desafio que se apresenta para os professores dos dois países é como manter a leitura dos e-mails em dia.

[...] você acorda não respondeu dez e-mails, você dorme devendo mais do que acordou. Todo dia, quando eu durmo, eu devo mais do que eu acordei; então é como se fosse uma conta bancária que você não paga nunca (EB-5).

Há pessoas que se dão...]pra mim é um luxo, que se dão ao luxo de, no fim de semana, não abrir o e-mail. Eu, se não abrir o e-mail, na segunda feira é o dia todo perdido a responder e-mails. Por

isso, eu prefiro, todos os dias, mesmo sábado e domingo, ver os e-mails, posso alguns não responder, quando vejo com anexo fico logo aflita. (*risos*) (EP-12).

Os dois países fazem críticas contundentes aos sistemas de avaliação vigentes, que exigem mensuração, comparação, competitividade de forma standartizada, fundada em uma lógica positivista e empresarial (performance, resultados), independente das características singulares de cada universidade. Quando estávamos em Portugal, os resultados parciais de algumas avaliações já tinham sido divulgados, presenciamos medo diante de resultados ainda não divulgados e alívio e indignação diante dos resultados divulgados.

Alguns professores, mesmo sem saber precisar o quê, desconfiam que há algo por traz dessas exigências exageradas de publicação. Um deles chega a falar de uma “agenda invisível” que comanda esse processo.

[...] Por isso eu costumo dizer que isso precisa uma investigação muito séria, eu acho que isso é caso de polícia federal mesmo, tipo assim; operação produção, porque tem que ter uma coisa por trás disso, os periódicos predatórios, essa coisa de o pesquisador pagar, ah o mundo todo é assim! Sim o mundo todo, que lógica que rege o mundo? (EB-6).

E que há claramente alguma coisa que ninguém quer discutir, que é como é que o nosso pensamento acaba por ser controlado por essa agenda invisível e, por parte, das grandes editoras (EP-3).

Está presente no discurso dos professores dos dois países a consciência dos efeitos negativos dessa lógica produtivista para a universidade, a ponto dos professores referirem que tudo isso está acabando com a universidade. Já fomos convocados por Boaventura Santos (2011) a repensar a instituição universidade, re-inventando-a, apesar dos ataques que ela vem sofrendo a partir da década de 90 do século passado.

Ajudem a Pós-Graduação no Brasil a não morrer. Precisamos da ajuda de vocês, porque nós estamos morrendo dentro das universidades com a lógica pesquisa-publica-pesquisa-publica (Vice Reitor da UFAM).

[...] isso leva às pessoas em vez de cooperar, se vejam como inimigos, como rivais quer dentro da própria Universidade, quer entre universidades e eu acho isso horrível, acho que isto estar a matar a universidade (EP-5).

Apesar da consciência da intensificação e precarização do trabalho, bem como das exigências “insanas”

do produtivismo, todos os professores entrevistados referem que o que dá sentido à sua atividades é o aluno e a sala de aula. Contribuir para a formação do aluno e sensibilizá-lo para o impacto social de suas pesquisas gera os sentimentos de missão cumprida, realização, contentamento, prazer, gozo, utilidade e bem estar. Os professores, em geral, comentam que tensões existem nas relações entre pares, elas raramente ou nunca acontecem em relação aos alunos. Diante da competitividade e individualismo exacerbados, as relações entre pares são mais tensas entre os professores que têm garantia de emprego: os professores das universidades públicas brasileiras e professores de carreira em Portugal. Observamos que a relação com os alunos é, na maior parte do tempo, fonte de gratificação e de reconhecimento, constituindo, dessa forma, “o lado bom da vida” dos professores.

Tem muito prazer que é o de ver o crescimento das pessoas; é algo muito gostoso porque a gente percebe, ao longo das disciplinas, por exemplo, que as pessoas realmente se colocam em movimento; refletem; se questionam; se angustiam; trazem questões que vão para além do plano teórico, já entrando no plano ontológico (EB-14).

Pra mim é sempre um prazer tá lá e dar aula, é mesmo é algo que eu gosto muito, muito, muito (EP-7).

Um aspecto dessa relação em sala de aula que gera satisfação e prazer é o fato da possibilidade imediata de feedback. Professores em Portugal e no Brasil apontam que no decorrer da aula, pela postura do aluno e a partir da experiência do professor ele é capaz de avaliar se a aula foi boa ou ruim, se atingiu ou não os objetivos.

“[...] se você tiver um mínimo de autocrítica[...] você vê logo se fez as coisas bem feitas e, na hora que você termina, você olha para as caras e vê todo mundo feliz. Você vê a maioria das pessoas ali, pelo menos, satisfeitas, lhe agradecendo por aquela aula boa que você deu (EB-13).

Ser professor é muito interessante, pois quando uma aula corre bem e quando nós conseguimos que os alunos de fato entendam aquilo e fiquem presos aquilo que nós estamos a dizer é fabuloso[...] e, por outro lado, também tem o reverso da medalha, quando corre uma aula mal, .é horrível a pessoa se sente super mal (EP-6).

Professores dos dois países afirmam que, ao se aposentarem, vão continuar “trabalhando até morrer”. Além disso, pedem ajuda para serem alertados quando chegar o momento de parar caso não tenham consciência disso, tamanha a realização que sentem ao desen-

volveram atividades de docência. Nenhum dos professores escutadas falou na possibilidade de fazer uma atividade completamente diferente da docência depois da aposentadoria. Falaram sim em retomar a liberdade perdida, deixar o ambiente hostil e competitivo das universidades, dar assessoria para escolas que valorizam seu trabalho, trabalhar em um ritmo mais lento, respeitando o seu próprio ritmo e produzir o que gostam. Os docentes também consideram importante desenvolver projetos em que acreditem.

Quando indagados sobre ações que poderiam melhorar a qualidade de vida, um professor português e dois professores brasileiros ressaltaram ser fundamental para o docente desenvolver uma prática sistemática de autoconhecimento e de autoanálise, quer esse exercício seja empreendido sozinho ou com ajuda profissional. Ainda sobre este tema, um professor português gostaria muito de vivenciar “reuniões de paz”, o que nos leva a deduzir que se ele pede isso é porque, muito provavelmente, suas reuniões podem ser comparadas a uma guerra. Três professores brasileiros consideram que a qualidade de vida poderá ser significativamente melhorada se as reuniões de colegiado pudessem ultrapassar as meras exigências administrativas e burocráticas, constituindo-se espaços coletivos de discussão de questões realmente importantes como o impacto do produtivismo acadêmico no comportamento e saúde de cada um deles, por exemplo.

As reuniões do colegiado da pós-graduação são periódicas[...] mas as pautas são absolutamente burocráticas, administrativas[...]as coisas substantivas do trabalho docente; como é que a gente está fazendo a orientação cada um de nós? Que dificuldades têm encontrado? Que soluções têm encontrado? São coisas que não são pautadas[...] Então eu acho que o próprio trabalho docente não é objeto de debate e de compartilhamento dentro do coletivo docente” (EB-14).

Eu acho francamente que era importante, algo que não é muito tradicional em Portugal, não sei qual a experiência no Brasil, mas ter reuniões de paz em que as pessoas pudessem falar sobre essas questões e, portanto, de alguma forma se ajudarem mutuamente naquilo que forem dificuldades transversais e a melhoria da qualidade de vida (EP-10).

No início da análise, levantamos alguns questionamentos sobre a tímida reação dos professores portugueses diante de Bolonha: medo? Acomodação? Resignação? Ao longo das leituras e releituras dos recortes discursivos, ficou claro que tanto os brasileiros quanto os portugueses apresentam uma reflexão crítica sobre a mercantilização das universidades e o imperativo do produtivismo. No entanto, o que poderia ser interpretado, em uma primeira abordagem como uma reação

mais tímida, na realidade, é um discurso apropriado para tempos de crise, tempos difíceis e “tempos de prudência”, como enfatizou um professor português.

Professores dos dois países que pertencem à área das Ciências Humanas e Sociais e que trabalham em uma abordagem qualitativa de pesquisa revelam que estar nesta posição é uma dificuldade e um desafio constante diante da hegemonia da biomedicina no campo da Saúde Coletiva e da Saúde Pública

[...] acho que um dos principais desafios que a gente tem aqui é tentar passar, num tempo muito curto[...]num espaço muito breve colocar uma complexidade, que é essa complexidade inerente ao enfoque qualitativo de pesquisa. Por quê? Os alunos que chegam aos nossos cursos vêm de formação biomédica (EB-5).

A formação de nossos alunos e todo o percurso que eles vão tendo em geral é muito na área da metodologia quantitativa e das áreas da epidemiologia tradicional[...] sinto a dificuldade é em introduzir a dimensão da flexibilidade, da crítica e da importância real da dimensão social na abordagem tradicional da perspectiva epidemiológica, essa é a maior dificuldade que eu tenho[...]mas é também realmente um desafio que eu acho que é importante, é uma luta que eu considero, que vale a pena travar (EP-10).

Professores dos dois países alertam para a importância da tomada de consciência dos professores de seus limites, potencialidades, interesses e motivação para alavancar a carreira docente em tempos de intensificação e precarização do trabalho. Objetivo que só pode ser alcançado através de um processo sério de autoconhecimento e autoanálise.

Fiz análise por quê? Porque eu queria, questão do autoconhecimento é[...] eu sempre achei que intelectual tem que fazer análise, de preferência permanentemente (EB-12).

Eu diria que o professor tem que fazer um bocadinho de autoanálise, não necessariamente no termo psicanalítico de autoanálise. Mas tem que perceber se tem jeito, vontade, gosto etc. para aquilo que está a fazer (EP-1).

Algumas confluências podem ser observadas no quadro abaixo. Elas retratam o impacto do trabalho no comportamento e na saúde dos professores, bem como os sinais de sofrimento que foram sendo identificados ao longo do discurso.

Quadro 8 – Impacto do trabalho no comportamento/saúde do docente (Brasil-Portugal)

	BRASIL	PORTUGAL
Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • Estresse; • Aumento de peso; • Tabagismo; • Diminuição das horas sono; • Comprometimento das relações (família e amigos); • Aceleração mental; • Não cuidar de si. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estresse; • Aumento de peso; • Tabagismo; • Diminuição das horas sono; • Comprometimento das relações (família e amigos); • Uso de medicação para dormir; • Preocupação; • Intolerância.
Doenças	<ul style="list-style-type: none"> • Enxaqueca; • Depressão; • Coluna; • Garganta; • Somatização; • Hipertensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enxaqueca; • Depressão; • <i>Burnout</i>; • Câncer de mama; • Fibromialgia.
Sinais de sofrimento	<ul style="list-style-type: none"> • Frustração; • Ansiedade; • Desencanto; • Infelicidade; • Indignação; • Inquietação; • Impotência; • Injustiça; • Desânimo; • Revolta; • Cansaço (físico e emocional); • Solidão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Frustração; • Ansiedade; • Desencanto; • Infelicidade; • Indignação; • Desilusão; • Insegurança; • Incerteza; • Instabilidade; • Medo; • Mal estar; • Falta de esperança; • Sentimento de culpa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Existem pontos de confluência entre os professores dos dois países em relação às **vivências de prazer/sofrimento/adoecimento**, como já foi mencionado no quadro acima. As vivências de prazer estão diretamente relacionadas ao aluno e à sala de aula. O impacto do trabalho no comportamento dos professores se faz sentir a partir de: estresse, aumento de peso, tabagismo, diminuição das horas de sono e comprometimento das relações (família e amigos). Episódios de enxaqueca e depressão foram constados tanto no Brasil quanto em Portugal. Os sinais de sofrimento comum aos dois países são: frustração, ansiedade, desencanto, infelicidade e indignação. Um fato interessante que se apresentou é que os professores brasileiros evidenciaram estratégias de enfrentamento de proteção e adaptação, enquanto que os professores portugueses apresentaram estratégias de proteção, adaptação e exploração.

É específico do Brasil: a aceleração mental e o não ter tempo para cuidar de si (comportamento); problemas na coluna e garganta, somatização e hipertensão (doenças). Já os sinais de sofrimento aqui apresentados são: inquietação, impotência, injustiça, desânimo, revolta, cansaço (físico e emocional) e solidão. É específico de Portugal: o uso de medicação para dormir, preocupação, intolerância (comportamento); *burnout*, câncer de mama e fibromialgia (doenças). Já os sinais de sofrimento são: desilusão, insegurança, incerteza, instabilidade, medo, mal estar, falta de esperança e sentimento de culpa.

Fato que foi realçado por professores nos dois países é que, pela própria natureza do trabalho docente, o professor pode apresentar sinais de sofrimento, chegando, inclusive, a adoecer, sem que as instâncias de gestão percebam. É um sofrimento que, muitas vezes, é vivenciado na solidão, por conta até da vergonha de relatar. Como foi o caso de um professor português, o qual se tratou com quimioterapia e a gestão da universidade, se sabia, não deu a entender.

O problema, assim, é que como, a maioria das pessoas tende a não revelar esses dados porque são, vamos dizer assim, fragilidades que dentro dessa guerra de egos, dessa guerra de prestígio, dessa guerra de reconhecimento, quem é que vai dizer, “ah, eu sou uma pessoa depressiva, ah, eu sou uma pessoa que tem transtorno obsessivo compulsivo, olha eu tenho tal[...] Eu desenvolvi tal e tal coisa por conta de todo esse estresse, ou eu sou estressado ou, eu sou ansioso, eu desenvolvi determinadas fobias (EB-12).

Em relação à categoria **trabalho docente**, consideramos importante ressaltar que os professores dos dois países ainda encontram sentido em sua atividade principalmente na relação com os alunos e na possibilidade de contribuir para a formação deles. Vivenciamos uma precarização subjetiva do trabalho quando a margem de autonomia do professor é inversamente

proporcional à intensificação de sua atividade. Contudo, é preocupante a precarização objetiva do trabalho dos jovens doutores portugueses que não têm vínculo efetivo com a universidade e vão vivendo “de bolsa em bolsa”. Mais preocupante ainda é a naturalização desse processo. Não podemos esquecer o alerta do professor EP-3. Em seu relato ele diz que não temos “que cometer os erros que os outros cometeram”.

Em Portugal, o conflito investigação/ensino ganha proporções “dilemáticas” e bem diferenciada do que acontece no Brasil. Aqui, a pressão por produção é mais forte na Pós-Graduação. Os professores da Pós-Graduação têm uma carga horária reduzida na graduação, alguns não possuem vínculo com a graduação. Lá em Portugal todo e qualquer professor, mesmo os de contrato temporário, tem que dar a mesma carga horária e são todos avaliados pela quantidade de artigos publicados. Aí surge o dilema: qual dos dois componentes valorizar, investir mais tempo?

Quanto ao **produtivismo acadêmico**, os professores dos dois países são pressionados para publicar. Observamos também que eles apresentam uma visão crítica em relação a este imperativo e não deixam de se interrogar sistematicamente sobre o impacto social de seus estudos. O professor português é estimulado a publicar em inglês, o que amplia as possibilidades de revistas para receber seus artigos, desse modo, o mercado de publicação não se constituiu uma questão para

eles como é aqui no Brasil. Verificamos ainda que os professores portugueses entrevistados consideram que, em decorrência do contexto econômico, social e político em que estão imersos, as resistências a esse processo, que se instrumentaliza a partir das diretrizes de Bolonha, são mais comedidas e a adesão mais “pacífica”.

A relação entre **tempo e docência** é fortemente sentida pelos professores entrevistados, quer seja pela falta total de limites entre tempo privado e tempo de trabalho, quer seja pela falta de tempo para responder a tantas exigências, fato que faz o professor sacrificar o tempo que seria dedicado a si e aos seus relacionamentos (família, amigos). A importância que o tempo dedicado ao trabalho vai tomando faz com que o professor se sinta “culpado” nos momentos de lazer e de férias. Professores dos dois países referem que a atividade docente exige tempo para ler, refletir, elaborar projetos antes da exigência de “publicar ou perecer”

Este estudo nos levantou uma inquietação a mais: como será o futuro da Pós-Graduação brasileira se pensarmos na atual formação de nossos doutores? Pois por um lado temos um professor que não tem tempo de orientar por conta da intensificação de seu trabalho, por outro, temos um aluno que não tem tempo para estudar, uma vez que não pode se ausentar de seu trabalho para fazer o doutorado. Há ainda professores que já têm projetos em andamento e só querem alunos que ingressem no seu projeto, fazendo com que estes estudantes não passem por todas as eta-

pas de construção de uma tese. O futuro doutor que será o pesquisador responsável pelo avanço da ciência brasileira nos próximos anos precisa de tempo para seu amadurecimento intelectual, precisa desenvolver a habilidade de pensar e analisar criticamente seus estudos e a realidade brasileira, tem que se preocupar menos com publicar em *qualis* A e mais com o impacto social de suas descobertas, mesmo que este impacto só possa ser vivenciado no futuro.

A partir das falas do professores e das leituras empreendidas, constatamos que as universidades em que realizamos o estudo estão muito distantes do conceito de “universidade promotora de saúde” diante das exigências que se impõem aos professores, tanto é que as sugestões dadas por eles para a melhoria da qualidade de vida já apontam nesta direção: criação de ambientes de convivência, maior interação social, espaço de alimentação saudável, criação de outros parâmetros de avaliação, remuneração adequada, treinamentos (gerenciamento do tempo, formação pedagógica), atendimentos médicos e psicológicos etc.

A partir das constatações apresentadas acima, confirmamos nosso pressuposto e afirmamos a tese de que **o produtivismo acadêmico compromete o comportamento e a saúde do professor da Pós-Graduação em Saúde Coletiva/Saúde Pública, gerando sofrimento e mal estar, atestando o ditado “casa de ferreiro, espeto de pau”**.

Diante das leituras e do discurso dos professores, temos a sensação de que a lógica produtivista é gigantesca e que nada pode ser feito: a captura é plena, somos reféns da produtividade. Claro que é uma tarefa hercúlea para um professor sozinho, portanto, as saídas devem e só podem ser buscadas através da via coletiva. Para o Brasil, o prognóstico parece sombrio caso a situação não seja enfrentada urgentemente. Precisamos resgatar o viver-junto no nosso dia a dia de trabalho para que além das estratégias individuais sejam pensadas, coletivamente, soluções efetivas, pois as estratégias defensivas não têm como resguardar indefinidamente o professor do adoecimento.

Vamos acatar a sugestão de um dos professores entrevistados e propor que a devolutiva da pesquisa, no Brasil, seja apresentada em um evento científico promovido pela Pós-Graduação em Saúde Coletiva e, neste evento, vamos propor a criação de um espaço coletivo de fala: o Fórum Permanente de Discussão Sobre a Saúde do Professor da Pós-Graduação em Saúde Coletiva (nome provisório).

Sugerimos que este fórum tenha um formato que mescle momentos de oficina de sugestões e de grandes assembleias deliberativas de onde sairão propostas para serem encaminhadas às instâncias adequadas: CAPES, Fórum de Coordenadores; ABRASCO, Sindicato dos professores etc. Cada Fórum trabalharia um tema e faria os encaminhamentos necessários sobre,

por exemplo: critérios de avaliação da Pós- Graduação; tempo e docência; publicação; desenvolvimento de estratégias coletivas de enfrentamento dessa situação; troca de experiências exitosas; formação dos doutores; e relação Graduação/Pós-Graduação. Como é mais difícil fazer esta devolutiva pessoalmente em Portugal a daremos em formato escrito.

A partir das reflexões feitas, das sugestões apontadas e das reconfigurações que a universidade venha a passar, o nosso desejo é que ela não perca o seu encanto como lugar de produção de saber, de prazer, de trabalho, de afeto e de possibilidade de exercício de autonomia e que possamos cada um, a seu modo, “voltar a ser feliz na universidade” (EB-2), pois como afirmou um professor “há vida feliz e pensante fora desse sistema de produtivismo e a gente pode perfeitamente escapar” (EB-5).

Que esses *escapes* possam ser produzidos tanto no coletivo de docentes como a partir de outras investigações que possam ser desenvolvidas a partir desse estudo. Temas como: o *jeitinho brasileiro* para lidar com situações estressoras; as práticas do cuidado de si em tempos de produtivismo acadêmico; a importância das transcrições na abordagem qualitativa; tempo e docência; estratégias defensivas utilizadas pelo docente, surgiram como possibilidades futuras para aprofundamentos. Outros interesses com certeza surgirão, visto que a magia do discurso está no fato de ele abrir inúmer

ras possibilidades de leituras e lacunas que podem ser preenchidas, discutidas e analisadas por outros olhares.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, dez. 2011. Opinião 3.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, R. L. C. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano II, n. 2; ano III, n. 3, 2001-2002.

ANTUNES, R. L. C. O desenho multifacetado do trabalho hoje e sua nova morfologia. **Serviço Social & Sociedade**, v. 23, n. 69, p. 107-122, mar. 2002.

ANTUNES, R. L. C. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 229-237, 2003a.

ANTUNES, R. L. C. Perenidade (e superfluidade) do trabalho. Alguns equívocos sobre a desconstrução do trabalho. **Revista Políticas Públicas**, v. 7, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2003b.

ANTUNES, R. L. C.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004.

ANTUNES, R. L. C. Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 83, p.19-34, dez. 2008.

ANTUNES, R. L. C. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez. 2010.

ANTUNES, R. L. C. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.

ANTUNES, R. L. C. As desconstruções do trabalho, sua nova morfologia e a era das rebeliões. **Caros Amigos**, n. NESP, p. 29-31, 2012.

ANTUNES, R. L. C. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 81, 2014.

ANTUNES, R. L. C.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.123, p. 407-427, jul./set. 2015.

ASSIS, J. P. **Conviver com a fraude**. Ciência Hoje, Rio de Janeiro, v. 15, n. 85, p. 1-4, out. 1992. Encarte.

AYRES, J. R. C. M. Hermenêutica e humanização nas práticas de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 549-560, 2005.

BARBOSA, L. **O jeitinho brasileiro**: a arte de ser mais igual que os outros. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BARCELLOS, P.; BORELLA, M.; PERETTI, J.; GALELLI, A. Insucesso em redes de cooperação: estudos multicaso. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, Portugal, v. 11, n. 4, p. 49-57, out./dez. 2012.

BARSOZZI, P. D. Produtivismo acadêmico: essa cegueira terá fim? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 587-590, abr./jun. 2011. Resenha.

BARROS, R. B.; BARROS, M. E. B. Da dor ao prazer no trabalho. In: SANTOS-FILHO, S. (Org.). **Trabalhador da saúde**: muito prazer! Protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em saúde. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 61-71.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 129-139, 2014. Número especial.

BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan./mar. 2010. Entrevista.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, mai./jun. 2011.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico em decorrência às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: aval.pol.pub.Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da produtividade”: sobre produção de conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30^{a.}, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-Int.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOM SUCESSO, E. **Trabalho e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Editora, 1998.

BONI, V. ; QUARESMA,S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BORSOI, I. C. F. Da relação entre trabalho e saúde à relação entre Trabalho e saúde mental. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, p. 103-111, 2007. Edição especial 1.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BOSI, M. L. M.; MERCADO-MARTINEZ, F. J. **Pesquisa qualitativandenserviços de saúde**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BOSI, M. L. M. Produtivismo e avaliação acadêmica na Saúde Coletiva brasileira: desafios para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 12, p. 2387-2392, dez. 2012a.

BOSI, M. L. M. Pesquisa qualitativa em saúde coletiva: panorama e desafios. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 575-586, 2012b.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 1439-1465, 2000.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. de (Org.). **Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto, Contexto, Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-685, out./dez. 2006.

CATANI, A. M. **Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes**. 2010. Trabalho apresentado em Mesa Redonda no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação/VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, Elvas, PT, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

CATRIB, A. M. F.; BARROS, N. F. **Ambientes universitários saudáveis e promotores de saúde**. Campinas, SP: UNICAMP, 2013. Boletim FCM.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em <www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2012.

COIMBRA JUNIOR, C. E. A. Efeitos colaterais do produtivismo acadêmico na pós graduação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 10, p. 2092-2093, out. 2009. Editorial.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface-Comunicação-Saúde-Educação**, v. 9, n. 17, p. 235-48, mar./ago. 2005.

COUTINHO, M. C.; MAGRO, M. L. P. T.; BUDDE, C. Entre prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia, Teoria e Prática**, v. 13, n. 2, p. 154-167, 2011.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. **Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde**, Motrivivência, ano XVII, n. 24, p. 59-80, 2005.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros europeus reunidos em Bolonha a 19 de**

junho de 1999. Disponível em: <<http://www.uuff.br/ich/files/2010/03/bacharelado-1.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho:** estudos de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

DEJOURS, C. Por um trabalho fator de equilíbrio. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 98-104, 1993.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho:** contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2012.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, 2004.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DEJOURS, C. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; Szelwar, L. I. (Org.). **Christophe Dejours:** da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011a.

DEJOURS, C. A metodologia em psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; Szelwar, L. I. (Org.). **Christophe Dejours:** da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011b.

DEJOURS, C.; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho – o que fazer.** Brasília: Paralelo 15, 2010.

DINIZ, E. Ética e bom senso contra o produtivismo. **Revista de Administração de empresa**, São Paulo, v. 53, n. 4, jul./ago. 2013. Editorial.

DOMINGUES, E. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 195-198, abr./jun. 2013. Editorial.

DONKIN, R. Introdução. In: **Sangue, suor e lágrimas: a evolução do trabalho**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2003.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FERNANDES, E. **Qualidade de vida no trabalho: como medir para melhorar**. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

FERREIRA, J. B. Análise clínica do trabalho e processo de subjetivação: um olhar da psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2011a.

FERREIRA, M. C. Interfaces entre a Psicodinâmica do trabalho, a sociologia clínica e a ergonomia da atividade: a face da ergonomia da atividade. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho-temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2011b.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. Estresse: possibilidades e limites In: JACQUES, M. G.; CODO, W. **Saúde mental & trabalho: leituras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FLEURY, A. R. D.; MACÊDO, K. B. O sofrimento, as defesas e patologias de professores de uma IES Pública. In: FREITAS, L. G. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente-pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

FLECK, M. P. A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVIC, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZO, V. Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100). **Revista de Saúde Pública**, USP, v. 33, n. 2, p. 198-202,1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas,1997.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASTALDO, D.; MCKEEVER, P. Investigación cualitativa, intrínsecamente ética? In: MERCADO, F. J.; GATALDO, D.; CALDERÓN, C. **Investigación cualitativa em salud em Iberoamérica - métodos, análisis y ética**. Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciências de La Salud, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GHISI, F. A.; SILVA, A. L. Implantação do *Efficient Consumer Response* (ECR): um estudo multicaso com indústrias, atacadistas e Varejistas. **RAC**, v. 10, n. 3, p. 111-132, jul./set. 2006.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. **Cad.EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 456-465, jun. 2012. Opinião 1.

GOFFMAM, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOODWIN, D. Aspectos éticos. In: POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIRADO, M. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1997.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HELOANI; LANCMAN. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 077-086, 2004.

KARAN, H. Desafio para a psicodinâmica do trabalho no Brasil: um ponto de vista. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho-temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2011.

KASTRUP, V. Pesquisar, formar, intervir. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO EM PSICOLOGIA – PESQUISA EM PSICOLOGIA: FORMAÇÃO, PRODUÇÃO E INTERVENÇÃO, 13, 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UNIFOR, 2010. p.172-186.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 4, n. 151, p.16-32, jan./mar. 2014.

LÉDA, D. B. Prazer e sofrimento no trabalho de professores: um estudo em instituições de ensino superior privadas do Maranhão. In: FREITAS, L. G. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente-pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

LEMOS, A. A. B. Publicar e perecer. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 7-8, mai./ago. 2005. Editorial.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *universidade nova*. **Avaliação**, Campinas-Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciência & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, nov. 2009.

LOPES, M. C. R. “Universidade produtiva” e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 35-48, 2006.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria *produtividade* e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Editora Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MANCIBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p.74-80, 2007.

MARTINEZ-SALGADO, C. El muestra em investigación-cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. **Ciência& Saúde Coletiva**, v. 17, n. 0, p. 613-619, 2012.

MAUÉS, O. C.; MOTA JÚNIOR, W. P. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós graduação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, mai./ago. 2011.

MATTOS, P. L. C. L. Nós e os índices: à propósito da pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresa**, v. 48, n. 2, p. 144-149, abr./jun. 2008.

MELO, D. C.; ALCÂNTRA, R. L. C., Um modelo de maturidade da gestão da demanda: um estudo multicaso na cadeia de suprimento de produtos de mercearia básica. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 22, n. 1, p.53-66, 2015.

MENDES, A. M. **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. R. K. **Clínica psicodinâmica do trabalho**: o sujeito em ação. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Notas sobre o percurso teórico da psicodinâmica do trabalho. In: **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Editora Juruá, 2013.

MEZAN, R. O escândalo dos doutores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 mar. 2005. Caderno Mais, p. 1-3.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1975-1987.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria , *método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO-GOMES, C.; THEDIN-COSTA, S. M. F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 21-32, 1997. Suplemento 2.

MORAES, M. C. M. O processo de Bolonha *vis a vis* a globalização de um modelo de ensino superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2006.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, v.19, p. 14-20, 2007. Edição especial.

NOGUEIRA, C. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 30 out. 2011.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, I, 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ORLANDI, E. P. **Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista**. [nov. 2012]. Entrevistadora: T. Fávoro. São Paulo: Globo Universidade, 2012. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. Saúde Coletiva: uma nova “saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 299-316, ago. 1998.

PALMER, R. Hermeneuein e hermeneia: o significado moderno do seu antigo uso. In: **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PATRUS, R.; DANTAS, D. G.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós graduação *sticto sensu*: uma ameaça à solidariedade entre os pares? **Cad.EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2015.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-345, abr./jun. 2014.

REINACH, F. Darwin e a prática da *SalamiScience*. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, Salvador, v. 12, n. especial, p. 402-403, dez. 2013.

REZENDE, F. C. Razões emergentes para a validade dos estudos de caso na ciência política comparada. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, s/v, n. 6, p. 297-337, jul./dez. 2011.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROBLES-SILVA, L. Dilemas éticos em El trabajo de campo: temas olvidados em La investigación cualitativa em salud em Iberoamérica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 603-612, 2012.

SANTANA, E. E. P.; PORTO, G. S. E agora o que fazer com essa tecnologia? Um estudo multicaso sobre as possibilidades de transferência de tecnologia na USP-RP. **RAC**, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 410-429, jul./ago. 2009.

SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 14, n. 143, p. 402-426, mai./ago. 2011.

SANTOS, A. F.; ALVES JÚNIOR, A. Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.45-53, 2008.

SATO, L.; LACAZ, F. A. C.; BERNARDO, M. H. Psicologia e saúde do trabalhador: práticas e investigações na Saúde Pública de São Paulo. **Estudos de Psicologia**, v.11, n. 3, p. 281-288, 2006.

SCHIMIDT, M. L. S. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia**, USP, v. 22, n. 2, p. 315-334, 2011.

SEIXAS, A.M. **Políticas educativas e ensino superior em Portugal**. Coimbra, PT: Quarteto, 2003.

SERRALTA, F. B.; NUNES, M. L. T.; EIZIRIK, C. L. Considerações metodológicas sobre o estudo de caso na pesquisa em psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 501-510, out. 2011.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais.

SÍCOLI, J. L.; NASCIMENTO, P. R. Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. **Interface: Comunicação, Saúde Educação**, v. 7, n. 12, p. 101-122, 2003.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”- é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, E. P. Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In: **Prazer e sofrimento no trabalho docente**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

SIQUEIRA, M. V. S. Gestão, violência e servidão nas organizações: contribuições da sociologia clínica e da psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2011.

SOUZA JUNIOR, J. P.; SANTOS, B. A. C.; VIGODERIS, R. B.; SANTOS, H. F. S.; HOLANDA, M. C. R. Ser ou não se: os conflitos funcionais do profissional no contexto das escolas de ensino superior no Brasil. In: COLÓQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS: RENDIMIENTOS ACADÉMICOS Y EFICACIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD, XIII, 2013, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2013. p. 27-29.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

TEIXEIRA, J. A. C. **Psicologia da saúde: contextos e áreas de intervenção**. Lisboa: Climepsi Editores, 2007.

TILLEY, S. "Challenging" resesarch practices: turning a critical lenson the work of transcription. **Qualitative Inquiry**, v. 9, n. 5, p. 750-773, out. 2003.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. **O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercadoria**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011.

UCHOA, A. C. **O campo da Saúde Coletiva. Notas do relatório de pesquisa Saberes e políticas: a contribuição do campo da saúde coletiva na organização da política de saúde brasileira**. Rio de Janeiro, set. 2000. Série Estudos em Saúde Coletiva. Edição especial-relatório de pesquisa.

UFBA.ISC. O objeto e a prática da Saúde Coletiva: o campo demanda um novo profissional? In: I SEMINÁRIO E OFICINA DE TRABALHO GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA: PERTINÊNCIA E POSSIBILIDADES, 2002. **Relatório final**. 12p.

VIEIRA, F. Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICO-PEDAGOGIA, X, 2009, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

VIEIRA, A. **A qualidade de vida no trabalho e o controle da qualidade total**. Florianópolis: Insular, 1996.

VIEIRA, F.; SÁ, J.; MORGADO, J. C.; ALMEIDA, J.; SILVA, M. Representações da vida acadêmica- um estudo na Universidade do Minho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, X, 2009, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

VIEIRA, F. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **REDU-Revista de docência universitária**, v. 12, n. 2, p. 23-39, ago. 2014.

VILAÇA, M. M.; PALMA, A. **Diálogo sobre cientometria, mal estar na academia e a polêmica do produtivismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 53, p. 467-584, abr./jun. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLI, J. C. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Patricia Passos Sampaio

Doutora em Saúde Coletiva pela Ampla Associação UECE/UFC/UNIFOR(2016). Fez Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto(2014). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1988), mestrado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2000). É professora titular da graduação e pós graduação na Universidade de Fortaleza(UNIFOR). Vice líder de grupo de pesquisa no CNPq, revisora de periódicos nacionais e internacionais indexados. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Organizacional e Saúde do Trabalhador, Psicodinâmica do Trabalho e Psicologia Institucional, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde, trabalho, instituições e grupos. E-mail: patriciap@unifor.br.

Ana Maria Fontenelle Catrib

Pedagoga. Possui Pós-Doutorado em Tecnologias e Serviços de Saúde pelo CINTESIS - Center for Health Technology and Services, da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto-UP (2018), Pós-doutorado em Saúde Coletiva pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2010), Doutorado em Educação pela Universidade

Federal da Bahia-UFBA (2002), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC (1997), Especialização em Administração Universitária pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (1993), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (1989). Atualmente é avaliadora para supervisão do MEC, avaliadora institucional e de curso de graduação do INEP-MEC, líder de grupo de pesquisa no CNPq, revisora de periódicos nacionais e internacionais indexados e Bolsista PQ do CNPq. Na Universidade de Fortaleza é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e do curso de graduação em Enfermagem e Fisioterapia. Tem experiência nas áreas de Educação e de Saúde, com ênfase em avaliação, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação em saúde, educação em saúde e promoção da saúde. Email: catrib@unifor.br

José Manuel Peixoto Caldas

Profissionalmente atua: Professor Titular de Cuidados Paliativos e Bioética da Universidade Federal da Paraíba; Cientista Convidado da USP/FAPESP na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo; Coordenador do Grupo de Pesquisa: Medicina Social: Direito, Saúde e Cidadania; Professor Titular do Máster Universitario Oficial en Políticas de Salud y Bienestar del Instituto de Humanidades y Ciencias de la Salud de la

Fundación Ortega y Gasset; Investigador Integrado do Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto; Ex-Professor Visitante da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Ex-Professor Visitante do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Pesquisador Senior da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Ex-Professor Associado do College of the Americas - Inter-American Organization for Higher Education, Ex-Investigador Auxiliar da FCT no CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Responsável pela Cátedra Educação, Género e Saúde e coordenador do Master em Género(s), Diversity, Salud Sexual y Reproductiva no Colégio de las Américas (COLAM-OUI). Exerce as funções de Director do Iberoamerican Observatory of Health and Citizenship (<http://www.iohc-pt.org/index.php/pt/>) e da Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía ISSN 2182-4185 (<http://revista.iohc-pt.org/index.php/pt/>). Académicamente é: Postdoc em Antropologia (2003) e Doutor em Sociología (2001) - Universidad de Barcelona; Mestrado em Medicina (1997) - Universidad de Barcelona e Mestrado em Sociologia (1997) pela Universidade Nova de Lisboa. Possui graduação em Medicina (1993) e Filosofia (1986) pela Universidade Nova de Lisboa. Editor Associado da University of São Paulo Nursing School Journal. É membro de distintas

redes de investigação iberoamericanas: Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud (RIUPS); CLACSO ? Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, REDIAL Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina, CEISAL Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina e LASA Latin American Studies Association. Além de pertencer a varias Associações europeias como FES ? Federación Española de Sociología, APS ? Associação Portuguesa de Sociologia e da ESHMS - European Society for Health and Medical Sociology, da Associação Lusófona de Luta Contra a SIDA, da International Sociological Association. Foi Research Fellow do Instituto de Investigación Gino Germani da Universidad de Buenos Aires - UBA, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP, investigador e professor convidado da Universidad de Barcelona, Consultor da Universitat Oberta de Catalunya. As suas principais linhas de pesquisa centram-se nos seguintes temas: Sida/HIV, Cuidados Paliativos, Promoção e Educação para a Saúde, Comportamentos Sexuais e DSTs, Violência de Género, Políticas de Saúde Pública e Cidadania, Vulnerabilidade/Risco e Antropología Social e Sociología da Saúde. E-mail: jcaldas@ccs.ufpb.br.