



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIANA AGUIAR ALCÂNTARA DE BRITO

**DESENVOLVIMENTO DO OFÍCIO DOCENTE: ATIVIDADE,
(TEMPO)RAL(IDADE) E SAÚDE**

FORTALEZA

2019

MARIANA AGUIAR ALCÂNTARA DE BRITO

DESENVOLVIMENTO DO OFÍCIO DOCENTE: ATIVIDADE, (TEMPO)RAL(IDADE) E
SAÚDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Orientadora: Prof. Dr^a. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

Coorientador: Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B876d Brito, Mariana Aguiar Alcântara de.
DESENVOLVIMENTO DO OFÍCIO DOCENTE : ATIVIDADE, (TEMPO)RAL(IDADE) E SAÚDE /
Mariana Aguiar Alcântara de Brito. – 2019.
275 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

Coorientação: Prof. Dr. Cássio Adriano Braz de Aquino.

1. Trabalho docente. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Clínica da atividade. 4. Gerações. 5. Saúde do trabalhador. I. Título.

CDD 150

MARIANA AGUIAR ALCÂNTARA DE BRITO

DESENVOLVIMENTO DO OFÍCIO DOCENTE: ATIVIDADE, (TEMPO)RAL(IDADE) E
SAÚDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Psicologia. Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr^a Maria Elizabeth Antunes Lima
Centro Universitário Unihorizontes – MG

Prof. Dr^a. Tereza Glaucia Rocha Matos
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Prof. Dr^a Maxmiria Holanda Batista
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr^a. Vlândia Jamile dos Santos Jucá
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão
Universidade Federal do Ceará – UFC

Às minhas filhas Laura, Letícia e Talita, e ao meu companheiro Hercílio, dedico meu amor incondicional e agradeço por me ensinarem a cada dia as virtudes do novo, do mutável, do constante e do possível.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, palavra proferida apenas por aqueles que conseguem chegar a salvo a um destino, momento de graça, reconhecimento agradável, por tudo o que se recebe ou que lhe é reconhecido. Sentimento profundo que não requer contrapartida ou obrigações. É assim que me sinto, portanto, gratidão Àquele que É e que me inspira a ser o que sou. Gratidão ao sagrado feminino que esteve comigo em todo momento, desatando os nós do percurso e me trazendo coragem para dar o próximo passo.

Aos meus pais, Marcelo e Rosa, pela semente plantada de amor ao saber e de respeito ao trabalho. Aos meus irmãos, Virgínia e Fábio, pelo exercício da alteridade, ao meu sogro, Brito, pela lucidez nos passos, e à minha sogra, Vânia (*in memoriam*), pela amorosidade, aos meus cunhados, Eveline, Célia, Fred, Thaís, Aline, Renata, Sabino e Bel, pela fraternidade, ao meu genro, Rafael, pela luz que irradia e disponibilidade em ajudar e aos meus sobrinhos pela esperança no amanhã.

Aos meus amigos, pela escuta, paciência, confiança e apoio em todos os momentos, em especial, *las brujas locas* Adele, Cris, Raquel e Vlândia; as Periclitantes Marselle, Max e Nagle, pela sororidade e a Gabi pela companhia nos treinos e nas dicas das séries, que ajudaram a tornar o caminho um pouco mais leve.

À comunidade, pelo aprendizado de que qualquer lugar pode se tornar sagrado, ao Pedro, meu terapeuta, pelo suporte na luta pela minha saúde, ao Akita, pela visão propositiva de futuro, à Assunção e à Fernanda, pelo cuidado comigo e com a minha casa no cotidiano.

À UNI7, à UNIFOR e à UFC, por serem continentes de aprendizados contínuos e de construção do ofício ao qual pertenço. Aos meus pares da docência e a todos os meus alunos que contribuíram com o que venho me tornando. Aos colegas de doutorado, pela honra de fazer parte da primeira turma de doutores em Psicologia da UFC, ao Curso de Biblioteconomia e, em especial, às professoras que gentilmente construíram os dados comigo, compartilhando de suas conquistas e desafios na docência.

À banca que me prestigiou com suas assertivas contribuições para a melhoria desta tese, ao meu coorientador e grande amigo Cássio Braz, pela parceria em todos os momentos e na boa vinculação entre vida e trabalho e, em especial, à minha orientadora Veriana Colaço, que me brindou com a seriedade de sua presença em toda essa jornada, com seu excedente de visão e com a generosidade de quem já viveu a plenitude do ofício.

“Sempre vos disseram que o trabalho é uma maldição; e o labor, uma desgraça. Mas eu vos digo que, quando trabalhais, realizais parte do sonho mais longínquo da terra, desempenhando assim uma missão que vos foi designada quando este sonho nasceu. E, apegando-vos ao trabalho, estais na verdade amando a vida. E quem ama a vida através do trabalho, partilha do segredo mais íntimo da vida” (GIBRAN, 1971, p.24).

“Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada” (MEIRELES, 2001).

RESUMO

Este estudo parte do campo da Saúde do Trabalhador, com foco na atividade docente, no contexto de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) pública e seu processo de expansão. Tem como objetivo geral analisar o ofício em sua função de sustentação da saúde no trabalho de docentes ingressantes e em final de carreira, frente às transformações da docência em IFES. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, em um curso da área de Humanidades de uma IFES pública, sob inspiração do aporte teórico-metodológico da Clínica da Atividade, com a construção dos dados a partir do método de instrução ao sócio e entrevistas de autoconfrontação simples e cruzada com docentes em final de carreira e com ingressantes. A análise dos dados foi feita com base no aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e através da análise interpretativa dos discursos e das imagens da atividade docente, estabelecendo categorias analíticas teóricas e empíricas. Os resultados apontam para o processo de precarização estrutural da carreira docente. Paradoxalmente, todas as instâncias do ofício em seus tensionamentos foram evidenciadas, com destaque para suas características de proteção profissional, através da instância impessoal, do arcabouço de possibilidades de ação construído ao longo do tempo pelas gerações laborais, na instância genérica, nos debates interprofissionais, que garantem a presença da instância interpessoal, e pela abertura à estilização e produção autoral que compõem a instância pessoal. Em relação às atividades integrantes da docência, ganham destaque o ensino, como atividade mestra, a sobrevalorização da pesquisa em seu viés produtivista, a extensão como atividade impedida e a gestão como contingência. A autonomia aparece como marca do ofício e como paradoxo frente ao sistema de controle institucional e o sentido do trabalho segue em consonância ao serviço ético-político de construção do conhecimento, sofrendo, contudo, o trânsito dos afetos entre a atividade e a passividade. A percepção de um cenário de ameaça é compartilhada pelas duas pontas geracionais. A vivência de insegurança e incerteza em relação ao serviço público, através das perdas na aposentadoria, têm afetado notadamente os ingressantes, por outro lado, o docente em final de carreira vivencia expressivamente a sobrecarga e o rompimento de pactos sociais. A compreensão da docência como modo de vida ganha ênfase na pertinência que a atividade de ensinar opera para além dos limites de tempo e espaço, o que tem apontado para uma colonização do tempo de trabalho nos outros tempos sociais. No contexto investigado, ganha destaque a vivência de falta de reconhecimento sofridas pelas docentes, contudo, a presença do estilo combativo na disputa por territórios também foi evidenciada.

Conclui-se que há desgastes na instância genérica advindos das perdas na solidariedade, contudo, o ofício é reiterado enquanto instrumento de sustentação da saúde, reafirmando a presença de suas instâncias e as possibilidades criativas das migrações funcionais. O estudo vislumbrou contribuir para o desenvolvimento do ofício docente e ampliação do potencial de saúde, através do estímulo à autorreflexão e interação entre os pares.

Palavras-chave: Trabalho docente. Psicologia histórico-cultural. Clínica da atividade. Gerações. Saúde do trabalhador.

ABSTRACT

This study departs from the field of worker's health, focusing on teaching activity, in the context of Federal Higher Education Institution - public IFES and its expansion process. Its general objective is to analyze the profession in its function of sustaining health at work of incoming and late career teachers, facing the transformations of teaching in federal public higher education institutions. A qualitative research, such as research-intervention, was conducted in a course in the humanities area of a public IFES, inspired by the theoretical and methodological approach of the Activity Clinic, with the application of the instructional procedure to the double and simple self-confrontation interviews and crusade with end-of-career teachers and newcomers. The data analysis was based on the theoretical-methodological contribution of Historical-Cultural Psychology and through the interpretative analysis of the discourses and images of the teaching activity, establishing theoretical and empirical analytical categories. The results point to the process of structural precariousness of the teaching career. Paradoxically, all instances of the craft in its tensions were highlighted, calling attention to its characteristics of professional protection through the impersonal instance, the framework of action possibilities built over time by working generations in the generic instance, in the interprofessional debates, which ensure the presence of the interpersonal instance and the openness to stylization and authorial production that makes up the personal instance. Regarding the activities that are part of teaching, the high spot is teaching as a master activity, overvaluing the research in its productivist bias, extension as a constrained activity and management as contingency. Autonomy appears as the hallmark of the craft and as paradox in the face of the institutional control system and the meaning of the work follows the ethical-political service of knowledge construction, suffering, however, the transit of affection between an activity and a passivity. The perception of a dangerous scenario is shared at both generational ends. The experience of insecurity and inconsistency in relation to the public service through retirement losses has noticeably affected newcomers, on the other hand, the end-of-career teacher expressively experience the overload and the rupture of social pacts. Understanding teaching as a way of life is emphasized because the relevance teaching activity operates beyond the limits of time and space, which has pointed to a colonization of working time in other social times. In the context investigated, the lack of recognition suffered by the teachers is highlighted, however the presence of the combative style in the dispute for territories was also evidenced. It is concluded that there are wearings in

the generic instance resulting from losses in solidarity, however, the craft is reiterated as an instrument of health support, reaffirming the presence of its instances and the creative possibilities of functional migrations. The study aimed to contribute to the development of the teaching profession and the expansion of health potential, by stimulating self-reflection and peer interaction.

Keywords: Teaching work. Historical and cultural psychology. Activity clinic. Generations. Worker's health.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Panorama da expansão universitária.....	35
Quadro 2 -	Expansão da educação superior nas universidades federais – por região.....	35
Quadro 3 -	Correlação do plano de carreiras e cargos de magistério federal.....	43
Quadro 4 -	Síntese comparativa entre os Regimes de Previdência.....	46
Quadro 5 -	Características dos cursos de Biblioteconomia ativos no Brasil.....	53
Quadro 6 -	Percentual de cursos de Biblioteconomia em atividade por região.....	53
Quadro 7 -	Laboratórios do DCINF.....	55
Quadro 8 -	Grupos de Pesquisa DCINF.....	55
Quadro 9 -	Projetos de Extensão ativos.....	55
Quadro 10 -	Iniciação Acadêmica do DCINF.....	55
Quadro 11 -	Iniciação Científica (PIBIC) do DCINF.....	56
Quadro 12 -	Iniciação à docência do DCINF.....	56
Quadro 13 -	Distribuição do quadro de Carreira Docentes DCINF.....	57
Quadro 14 -	Formação Docente DCINF.....	57
Quadro 15 -	Identificação dos docentes participantes da pesquisa.....	77
Quadro 16 -	Descrição sumária das etapas e atividades metodológicas.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da distribuição de funções docentes, por grau de formação – rede pública.....	36
Gráfico 2 - Docentes nas Universidades Federais.....	36
Gráfico 3 - Docentes efetivos por faixa etária em 2017.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Docentes ativos por vinculação, título e regime de trabalho 2008 a 2017....	49
Tabela 2 -	Docentes do Centro de Humanidades efetivos por classe e regime de trabalho em 2017.....	50
Tabela 3 -	Vagas ofertadas pelo sistema de cotas sociais SiSU – 2017.....	155
Tabela 4 -	Demanda por unidade acadêmica e curso - SiSU – 2017.....	156

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Local que mais me ensinou – Momento da O. na gestão.....	115
Imagem 2 -	Corrigindo e calculando nota.....	123
Imagem 3 -	Trabalhando no domingo: preparando aula.....	124
Imagem 4 -	Seminário de Informação.....	159
Imagem 5 -	SINFORGEDS.....	160
Imagem 6 -	Meu ambiente de trabalho.....	217
Imagem 7 -	Meus instrumentos de trabalho.....	218
Imagem 8 -	Momentos ímpar de troca de experiência.....	219
Imagem 9 -	Sucesso do colegiado do curso após trabalho árduo.....	219
Imagem 10 -	Trazendo a casa (humano-vida) para o trabalho.....	226

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	TRANSFORMAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES).....	29
2.1	O processo de expansão do ensino superior no Brasil.....	29
2.2	A precarização da carreira docente.....	39
2.3	A Universidade Federal do Ceará: um breve panorama.....	48
2.4	Curso de Biblioteconomia: do suporte físico à virtualidade da era da informação.....	50
3	FUNDAMENTOS E PERCURSO METODOLÓGICO.....	61
3.1	Bases Epistemológicas.....	61
3.2	Metodologia histórico-desenvolvimentista.....	62
3.3	Natureza e tipo da pesquisa.....	65
3.4	Procedimentos para a construção dos dados.....	66
3.4.1	<i>Instrução ao sócio.....</i>	<i>67</i>
3.4.2	<i>Autoconfrontações.....</i>	<i>70</i>
3.5	Procedimentos éticos.....	73
3.6	O encontro/desencontro/reencontro com o campo.....	74
3.7	Análise dos dados.....	84
3.8	Definição e características da unidade de análise.....	86
3.9	Análise interpretativa.....	87
4	OFÍCIO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS, SENTIDO E EXIGÊNCIAS.....	89
4.1	As bases da proposta da Clínica da Atividade.....	89
4.2	A docência como modo de vida.....	93
4.2.1	<i>O que é o ofício docente?.....</i>	<i>94</i>
4.3	O paradoxo da autonomia como marca do ofício docente.....	97
4.3.1	<i>O que sustenta o ofício docente?.....</i>	<i>98</i>
4.3.2	<i>Os debates de ofício.....</i>	<i>102</i>
4.4	Atividades docentes.....	106
4.4.1	<i>O ensino como a atividade mestra.....</i>	<i>106</i>
4.4.2	<i>A pesquisa e o produtivismo.....</i>	<i>109</i>

4.4.3	<i>A extensão como atividade impedida</i>	112
4.4.4	<i>A gestão como contingência</i>	114
4.5	O sentido do ofício: entre a atividade e a subjetividade	116
4.6	Ossos do ofício: intensificação e sobrecarga docente	120
5	DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE	128
5.1	Vulnerabilidade nos laços de solidariedade	129
5.2	Exigências na titulação e a primazia da pesquisa	131
5.3	Perdas na aposentadoria	134
5.4	Relações intergeracionais no ofício docente	135
5.4.1	<i>A inserção no ofício docente</i>	136
5.4.2	<i>Barreiras de entrada</i>	139
5.4.3	<i>Controvérsias geracionais</i>	144
5.4.4	<i>Compartilhando da vontade de servir</i>	149
5.5	Desenvolvimento do curso de Biblioteconomia	152
5.5.1	<i>Perfil do aluno</i>	153
5.5.2	<i>Invisibilidade do curso e estratégias de reconhecimento</i>	156
5.5.3	<i>Investimento na Pós-graduação</i>	162
5.5.4	<i>Entre a cooperação e a competição</i>	164
6	O QUE SUSTENTA A SAÚDE DO TRABALHO DOCENTE?	168
6.1	A (há) saúde no ofício docente?	168
6.2	A demanda por reconhecimento	174
6.2.1	<i>A privação do reconhecimento</i>	175
6.2.2	<i>A luta por reconhecimento</i>	178
6.3	Demarcando espaços de pertencimento	182
6.3.1	<i>Conflitos territoriais</i>	183
6.3.2	<i>Trabalho e o espaço total da vida</i>	188
6.3.3	<i>Construção de território como medida de proteção da saúde</i>	193
6.4	Temporalidades docentes	197
6.4.1	<i>A prontidão no professar</i>	197
6.4.2	<i>A negligência com as pausas: um traço do trabalho feminino</i>	201
6.4.3	<i>A aposentadoria postergada</i>	204
6.4.4	<i>Um futuro incerto: a questão geracional</i>	208
6.5	A afetividade no ofício	210

6.5.1	<i>O trânsito entre a servidão e o viço em servir.....</i>	211
6.5.2	<i>Cuidar da universidade para melhor cuidar do ofício.....</i>	216
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
	REFERÊNCIAS.....	243
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	264
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA.....	266
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.....	267
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA.....	268
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA.....	269
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CHEFE DO DEPARTAMENTO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA.....	270
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	271

1 INTRODUÇÃO

“Não venha agora fazer furo em meu futuro
 Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
 Vocês vão ter que acostumar
 Ninguém tira o trono do estudar
 Ninguém é dono do que a vida dá” (BLACK, 2017).

Propor uma tese é um exercício rigoroso de pesquisa e de produção discursiva dirigido necessariamente a outros e que se depara com inúmeras possibilidades de trajetórias e de formas de construção, demarcando que o sujeito-pesquisador está repleto de possibilidades de desenvolvimento e impedimentos, e que o objeto e o percurso escolhidos foram as escolhas possíveis frente às circunstâncias do contexto, como preconizou Vygotski (1991a).

As circunstâncias, nesse caso, foram demarcadas por uma trama de possibilidades e limites produzidos na dinâmica do ofício da pesquisadora que, além de ser estudante, também precisou manejar os papéis de docente em tempo parcial em duas instituições de ensino superior privadas, as atividades extras de consultoria para complementação de renda e atualização com o mundo do trabalho, sem contar o exercício cotidiano dos papéis de filha, irmã, amiga, esposa, mãe de três filhas, dentre outras funções sociais exercidas. No campo das possibilidades, também contou com dedicação, força de vontade, desejo de estar nesse processo de doutoramento e o apoio incondicional da família, amigos, professores e orientadores, o que possivelmente facilitou esse desafio.

Esse leque de possibilidades e limites reflete, desde o início, o campo paradoxal da construção de uma tese, que como qualquer outra produção humana é caracterizada por sua incompletude, o que, por sua vez, salvaguarda sua potência de renovação. O leitor, este outro, a quem a escrita é destinada, constitui-se também como um agente ativo desse processo de construção, que à medida que é situado, provoca uma dialogia que impõe ao escritor o exercício de aproximação e distanciamento de um gênero de discurso, que nesse fazer-se vai dando forma a um estilo próprio (ZANELLA, 2013).

Para Zanella (2013), a escrita possui uma dupla dimensão, de recriação da realidade e de recriação de si. O ato de escrever põe em fluxo o movimento do vir a ser e é a partir dessa compreensão que essa tese pôde ser escrita e aberta, sob a inspiração da mestra Clarice, que declara: “Agora é que ela notava tudo isso. Era uma iniciada no mundo” (LISPECTOR, 1998, p. 110).

Assim, a partir dessa abertura, é possível passar a escrita à primeira pessoa do singular e, dessa forma, a tese que defendo compreende o trabalho como “uma base que

mantém o sujeito no homem, visto que é a atividade mais transpessoal possível” (CLOT, 2007, p. 8). Uma das funções psicológicas que o trabalho exerce consiste em possibilitar uma oportunidade ao sujeito de sair de si e se inscrever junto aos seus semelhantes, contribuindo com sua atividade para a sua própria sobrevivência e a dos demais (CLOT, 2013a).

O trabalho é um dos gêneros da atividade humana por excelência, é ao mesmo tempo atividade coletiva e trabalho sobre si mesmo, sua função vital está na “atividade de conservação e de transmissão e na atividade de invenção e de renovação” (CLOT, 2007, p. 80). Contudo, esse engajamento envolve riscos, pois a intensificação das demandas laborais ou o seu esvaziamento reverberam na saúde de todos os envolvidos. Neste sentido, a categoria laboral, a organização do trabalho e cada trabalhador tecem contribuições e estratégias de mobilização de saúde e de adoecimento possíveis em cada contexto.

Minha tese buscou investigar a categoria docência em seus processos de desenvolvimento do ofício e de saúde, utilizando a proposta da Clínica da Atividade como interlocutora privilegiada e como fonte de inspiração, bem como o uso de seus dispositivos teórico-metodológicos propostos pelo filósofo e psicólogo francês Yves Clot e seus colaboradores.

O contexto universitário é prenhe de pluralismo e de controvérsia, o que justificou a escolha desse campo para a produção dessa pesquisa-intervenção. O trabalho docente representa sobremaneira esse processo de transmissão e renovação do conhecimento, além de servir de exemplo emblemático da dimensão transpessoal do ofício, em sua potência de reconhecimento social e em seus dilemas de autopreservação e cuidado do outro.

Minhas motivações pessoais para este trabalho partem da identificação com a categoria docente e suas especificidades, visto que atuo como professora universitária da rede privada há cerca de 20 anos, e por ter realizado uma intervenção com base na Clínica da Atividade em um contexto de empresa privada que apontou para a necessidade do cuidado com o ofício profissional. Escolher como objeto de estudo minha ocupação promoveu em mim um desafio constante de enxergar o familiar, com o envolvimento afetivo que isso provoca, ao mesmo tempo em que me deparava com o estranho, produzindo o distanciamento necessário à condução de uma pesquisa científica ao comparar o contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com o contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas em suas diferenças em relação à estabilidade, sobrecarga, engajamento, estratégias de proteção da saúde e expectativas laborais.

Em relação à área de investigação, este estudo parte do campo da Saúde do

Trabalhador, com foco na docência e seu processo de precarização do trabalho. Frente às mudanças ocorridas nos últimos anos, a categoria docente tem se tornado cada vez mais vulnerável devido à ampliação da carga de trabalho, com foco no produtivismo, e da maior exigência do uso das habilidades cognitivas, afetivas e de cunho burocrático-administrativas (LACAZ, 2007; BORSOI, 2012).

As modificações sociais, políticas e econômicas intensificadas a partir da década de 1990 ocasionaram diversas reformas na educação superior, que se traduzem por aumento da eficiência, seguindo uma lógica de mercado, com ampliação da flexibilidade e redução de custos. Diante deste panorama, o modelo de organização do trabalho passou a exigir maior qualificação profissional e controle de resultados, produzindo situações de constante pressão, competitividade entre os pares e instabilidade nos vínculos laborais, que favoreceram ao processo de precarização do trabalho docente (SOUZA *et al*, 2017).

No contexto das IFES públicas, esse cenário não foi diferente, entretanto, a presença de maior estabilidade nos vínculos laborais e a existência de um projeto de carreira sinaliza algum cuidado com a preservação do ofício docente, sendo essa uma das justificativas de minha escolha por desenvolver esta investigação com esse segmento.

Os estudos sobre docência e saúde ainda são escassos ao ser comparados com outras categorias laborais do segmento de serviços, como a dos bancários e profissionais da área de saúde, contudo, quando a categoria docente é investigada, o foco tem sido, primordialmente, na educação básica (SOUZA *et al*, 2017).

Todavia, com o processo de expansão do ensino superior e conseqüente intensificação do trabalho docente, destaca-se o crescimento de pesquisas realizadas em IFES públicas com foco no processo de precarização e impactos para a saúde (LEITE, 2015; COSTA, 2016; SOUZA *et al*, 2017) tais como: a prevalência de queixas de doenças entre os docentes; o nexó causal entre condições de trabalho e adoecimento docente; a percepção negativa sobre a saúde; os aspectos da organização do trabalho e suas repercussões na saúde e nos modos de vida dos docentes (BORSOI, 2012); e a Síndrome de *Burnout* em professores universitários (CARLOTTO, 2004).

Em recente artigo relativo à produção científica sobre a docência no ensino superior, Cintra (2018) aponta para uma tendência ascendente no número de publicações nessa área, o que reitera a importância desse campo de investigação na atualidade. Ganha destaque também a interdisciplinaridade do tema, visto que alguns dos periódicos que mais publicaram artigos sobre o assunto não são específicos da área da Educação, mas de outros

campos científicos como Química, Medicina e Enfermagem. As principais temáticas discutidas foram a respeito de práticas didáticas, sistemas de avaliação e saúde docente.

No quesito saúde, os assuntos em destaque são estresse no ambiente de trabalho, problemas vocais, violência dentro da sala de aula, qualidade de vida, assistência médica fornecida pelas instituições de ensino e estudos sobre a Síndrome de *Burnout* e fatores de riscos associados (CINTRA, 2018).

Em estudos recentes sobre a saúde dos professores no Brasil, destaca-se também o crescente aumento de doenças associadas à prática docente, como a depressão, a Síndrome de *Burnout* e o alcoolismo (PEREIRA, 2016), dentre outras investigações que enfocam a intensidade e a diversidade da atividade docente e seu impacto sobre a saúde (SANTOS *et al*, 2016). A partir dessa contextualização, a minha pesquisa ganha relevância e originalidade ao se propor a investigar aspectos psicossociais da atividade docente e suas potencialidades de saúde.

A concepção de ofício que utilizo está fundamentada no aporte teórico-metodológico da Clínica da Atividade e representa uma arquitetura social composta pelas instâncias impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal que perpassam a atividade laboral em suas possibilidades de migrações funcionais entre saberes e práticas coletivas e individuais, que podem servir de recurso psicológico para a saúde no trabalho.

A relação ofício e saúde proposta por Clot (2010a), é aqui evidenciada como cerne da minha pesquisa, em sua vertente positiva de sustentação da saúde no trabalho. A saúde é compreendida como um processo criativo, interativo, dinâmico e complexo, que envolve momentos de diminuição e ampliação do poder de agir, em sua articulação com as temporalidades e afetividades vivenciadas no exercício da docência.

Escolhi também analisar o processo de desenvolvimento do ofício a partir das diferentes vivências e relações entre as gerações laborais (docentes ingressantes e em final de carreira), visto estes se caracterizarem como os segmentos de maior vulnerabilidade laboral, seja pelas perdas de benefícios e em segurança previdenciária por parte dos profissionais ingressantes ou pelas novas exigências vividas pelos mais antigos ou, em ambas, a intensificação do trabalho e a fragilidade nos vínculos laborais (BORSOI, 2012; MANCEBO, 2010).

A compreensão do desenvolvimento se deu através da investigação das vivências de temporalidades das diferentes gerações laborais, bem como pelas mudanças na organização do tempo de trabalho frente à expansão do ensino superior, possibilitando um excedente de

visão acerca do ofício. Aliado a isso, o uso dos dispositivos metodológicos da instrução ao sócia e das entrevistas de autoconfrontação simples e cruzada possibilitou o desenvolvimento da atividade através da revitalização da situação de trabalho, pondo a atividade em movimento e as instâncias do ofício em interação.

Diante desse percurso, é possível apresentar minha pergunta de partida: **frente às transformações na carreira docente em instituições de ensino superior público federal, o ofício tem servido como sustentação da saúde no trabalho de docentes ingressantes e em final de carreira?**

Para elucidar esse questionamento é necessário contextualizar a atividade docente no cenário econômico e social atual. As diversas transformações no mundo do trabalho e a decorrente substituição progressiva do modelo fordista de produção, juntamente com as políticas liberais baseadas na redução do papel do Estado, serviram de base para o processo de flexibilização laboral, que se refere à capacidade, tanto do mercado, quanto do trabalhador em adaptar-se às circunstâncias econômicas, sociais e tecnológicas da contemporaneidade (AQUINO, 2008; MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2007).

Esse fenômeno, por sua vez, alicerça o processo de precarização do trabalho que, diferente da precariedade, que é um estado, representa um processo dinâmico de fragilização dos vínculos laborais e que já alcançou uma parcela expressiva da população dos países desenvolvidos e, na realidade brasileira, caracterizada pela desigualdade social, já é parte integrante das relações de trabalho (AQUINO, 2008; MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2007).

Todo esse processo de desestruturação do trabalho ampliou a vulnerabilidade social, que desde a década de 1990, vem sendo estudada com foco naqueles profissionais que estão inseridos no mercado de trabalho, inicialmente no setor informal urbano e, depois, nos setores formais da economia (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2007).

A conceituação da vulnerabilidade social é tomada de Castel (1997) como uma zona intermediária instável que conjuga precariedade do trabalho e fragilidade dos suportes de proximidade. Essa zona intermediária de risco estaria entre as situações extremas de inclusão e de exclusão social. O termo vulnerabilidade encaixa-se sobremaneira para os países da América Latina, pois sai da dicotomia entre incluído x excluído, além do fato do termo exclusão caracterizar-se como inadequado nos países periféricos, que não tiveram uma política de bem-estar social de inclusão anteriormente. Isto é, na realidade brasileira, que não contou com uma política integrada de bem-estar social, mesmo os trabalhadores formais

podem ser considerados vulneráveis frente à falta de consolidação de políticas públicas protetivas (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2007).

Esse processo que envolve menor capacidade de enfrentamento das situações de risco acomete notadamente alguns grupos sociais mais vulneráveis, a saber, jovens, doentes crônicos, idosos, deficientes, pobres, negros, mulheres e imigrantes (COELHO; AQUINO, 2009; ROCHA; GOIS, 2010). A intensidade desse processo tem impactos maiores ou menores conforme a modalidade do vínculo de trabalho, o nível de qualificação profissional e a capacidade de mobilização dos trabalhadores. No entanto, de acordo com Borsoi (2012, p. 82),

Muitas vezes, mesmo a existência de vínculos formais e o elevado grau de qualificação de algumas categorias profissionais não têm sido suficientes para proteger os trabalhadores da condição precarizada de determinados setores ou atividades - como pode ser notado na maioria das instituições públicas de Ensino Superior, atingindo uma categoria até então aparentemente protegida, dada as características específicas de suas atividades.

O processo de expansão do ensino superior e o crescimento da oferta de cursos de pós-graduação, notadamente nas instituições federais, ampliaram significativamente a demanda de trabalho docente que não contou, proporcionalmente, com o aumento de seu quadro de efetivos. Este fator, aliado à imposição de parâmetros de produtividade, à busca de financiamentos de pesquisa e à própria natureza do trabalho docente, que permite que este seja realizado, pelo menos em parte, fora do espaço institucional, contribuiu para a ampliação da vulnerabilidade da atividade docente (BOSI, 2007; BORSOI; PEREIRA, 2012; SOUZA *et al*, 2017; LOCATELLI, 2017).

Diante da materialidade e, também, da imaterialidade constitutiva da atividade docente e a jornada laboral intensiva e extensiva, favorecida pelo uso das novas tecnologias da informação, perdem-se os limites entre tempo de trabalho e de não trabalho e os impactos para a saúde e modos de vida não ficam imunes (BORSOI; PEREIRA, 2012). Vale ressaltar que o processo de precarização na carreira docente é analisado nesta tese, dentro do contexto do magistério público federal, pondo em comparação os docentes das IFES com eles mesmos, em uma perspectiva histórica e processual.

A relação entre precarização e saúde pode se tornar ainda mais evidente sob o enquadramento das vivências de temporalidade das diferentes gerações laborais. Docentes ingressantes, recém-saídos do período probatório, representam o professor que foi aprovado em concurso público e nomeado para cargo de provimento efetivo, mas que ao entrar em atividade ficará sujeito a estágio probatório pelo período de 36 meses de efetivo exercício. Só

após ter concluído com aprovação o referido estágio, o docente poderá adquirir estabilidade, na forma das leis nº 8.112/90 e nº 12.772/12 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2016a). O docente em final de carreira pode contar com o benefício de abono de permanência, onde opta por permanecer em atividade, mesmo tendo completado as exigências para a aposentadoria voluntária. Neste caso, o servidor continua recolhendo a contribuição previdenciária, mas recebe um abono de permanência equivalente ao valor da referida contribuição. Para gozar dessa situação, é necessário, no caso de docente do sexo masculino, ter 60 anos de idade e 35 anos de contribuição e, no caso da mulher, a idade de 55 anos e 30 anos de contribuição previdenciária (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2016b).

Escolhi investigar essas duas pontas geracionais da carreira docente por identificar em ambas uma maior facilidade em analisar o ofício, seja pela postura do ingressante em movimento de apropriação dos saberes docentes, ou pela postura do veterano de estilização do seu fazer. Além disso, a interação provocada pelos dispositivos metodológicos entre as gerações foi capaz de revelar os debates do ofício.

O docente ingressante tem por exigência de qualificação e inserção possuir as especificações relativas aos editais do concurso prestado, que, dependendo do local onde foi realizado, podem exigir as titulações de mestrado e doutorado, não havendo, por sua vez, uma exigência de curso específico para atuar como professor universitário e nem a obrigatoriedade de experiências prévias em sala de aula. A ênfase maior recai nas atividades de ensino com uma elevada carga horária, em detrimento das atividades de pesquisa e extensão, que juntas formam o tripé da educação superior. Muitos docentes ingressantes vivem a fase de iniciação na carreira que é caracterizada por um período de adaptação e descobertas, que impõe tensões e solidão profissional na busca da apropriação dos saberes docentes e na construção da identidade laboral (SOUZA *et al*, 2017).

Por outro lado, o profissional veterano, em condições de aposentar-se e com o direito ao abono de permanência, obtém uma redução de carga horária de ensino e uma sobrecarga em pesquisa e produção científica para manter-se ativo e é, por vezes, sobrecarregado em seu ritmo e intensidade laboral, penhorando sua identidade e saúde em nome de reconhecimento (DEJOURS, 2007).

Em ambos os contextos, os processos psicossociais advindos dessas situações de vulnerabilidade ficam demarcados e compartilham da intensificação do trabalho, do aumento do sofrimento e, por consequência, da ampliação das doenças relacionadas ao trabalho

(AQUINO, 2008; AQUINO *et al*, 2016; DEJOURS, 2007; SATO; LACAZ; BERNARDO, 2006; BORSOI; PEREIRA, 2012).

Acrescenta-se a esse cenário todo um processo de reforma da previdência, que desde 1998, com sua última reformulação em 2013, vem retirando benefícios dos servidores e os aproximando do sistema de aposentadoria privado; aliado à queixa recorrente da falta de investimentos das IFES no desenvolvimento profissional e nos cuidados com a saúde dos docentes, o que amplia mais ainda o quadro de precarização do trabalho (BORSOI; PEREIRA, 2012; OLIVEIRA FILHO; NETTO-OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012; SCHNETZLER; CRUZ, MARTINS, 2015; PEREIRA, 2016; LEITE, 2015).

Para a concretização deste trabalho, elegi o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Dentre os argumentos para esta escolha, destaco o reconhecimento da construção histórica e cultural solidificada em seus mais de 50 anos de existência e as possíveis alterações vividas e suas estratégias de preservação. Diante do advento da Sociedade da Informação e sua migração do meio físico para o virtual, o perfil dos professores também se transformou, somado à recente implementação da Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Informação e seus impactos sobre a atividade docente. Outro motivo de interesse no curso é o fato de pertencer à área de Humanidades, e a consequente compatibilidade com todo o *corpus* da pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2017).

Minha pesquisa configura-se na área de Psicologia Social do Trabalho, de vertente sociológica (FARR, 2013). A compreensão social desta psicologia é a de um social constitutivo do humano, presente em sua dimensão intrapessoal e interpessoal (BARROS, 2012).

A via de apropriação psicológica da categoria trabalho está centrada na via clínica, que prioriza a relação trabalho-subjetividade e o reconhecimento do vínculo entre consciência e poder de agir (BENDASSOLLI, 2011). O trabalho representa o “centro de gravidade da identidade pessoal” e um operador do desenvolvimento psicológico, impactando na saúde do trabalhador a partir da ampliação de seu poder de agir e no seu inverso, por conta da atividade impedida (BENDASSOLLI, 2011, p. 81).

Essa perspectiva clínica, por sua vez, está ancorada na abordagem da Clínica da Atividade desenvolvida por Yves Clot e seus colaboradores (2007, 2010a, 2013b), que recebe influências da Psicopatologia do Trabalho de Le Guillant (2006) e seus estudos sobre as condições sociais e históricas do adoecimento; da Ergonomia Francófona de Wisner (1995) e

sua ênfase na relação entre atividade e saúde; da Psicologia do Trabalho e Saúde de Oddone (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005) e seu foco no protagonismo dos trabalhadores. A Clínica da Atividade também está fundamentada sob as bases da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, compreendendo a “subjetividade como constituída pela e na atividade” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 10), que por sua vez, constitui-se como atividade dirigida, histórica e processual, sendo capaz de criar e recriar novas formas de viver.

A Clínica da Atividade propõe a crítica e a controvérsia como motor de sua abordagem, para isso, seu objeto é o desenvolvimento das atividades dos sujeitos e seus impedimentos. O trabalho é tomado como atividade coletiva capaz de transformar os objetos, os outros e a si mesmo (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

A atividade dirigida traz uma equivalência à noção de saúde, que é compreendida de forma ampliada em suas relações com o mundo do trabalho, representando uma potência de ação e recriação da realidade e das normas reguladoras da vida (CANGUILHEM, 2001). Essa concepção de saúde envolve a responsabilidade pessoal pelos atos e a intenção de criar relações entre as coisas, além da capacidade de reconhecer as normas e transformá-las para melhor viver e agir (CANGUILHEM, 2002).

O desenvolvimento do ofício constitui o *lócus* simbólico desse jogo de forças, que é habitado pelas migrações funcionais das instâncias impessoais, interpessoais, transpessoais e pessoais da atividade. Essas migrações envolvem a dinâmica da conquista e conservação da saúde e poder de agir dos docentes em seus processos de apropriação e singularização do trabalho (CLOT, 2010a, 2014).

A relação idade e atividade está posta em tensionamento. “Sabe-se que é possível trabalhar em qualquer momento da vida, embora nem sempre se consiga um emprego em todas as fases etárias, seja por critérios legais, culturais ou de organização societária” (TOMÁS, 2012, p. 17). No contexto atual, o mundo do trabalho valoriza o imperativo da juventude e os princípios de flexibilização e maleabilidade profissional em detrimento da valorização da experiência dos anos e de uma possível rigidez oriunda do acúmulo da prática. A idade é compreendida como um instrumento de regulação social valorizada de forma desigual nos diferentes grupos sociais e profissionais.

A noção de geração laboral e a relação entre gerações também será levada em consideração nesta investigação e em seus contrastes. A vivência temporal da atividade docente, pautada nos cernes da segurança, da estabilidade, da integridade e da confiança serão confrontadas com vivências pautadas na incerteza, na gestão de riscos e no

descompromisso com o longo prazo (SENNETT, 2012).

Para esclarecer o escopo da minha pesquisa, o objetivo geral que norteia esta tese é analisar o ofício em sua função de sustentação da saúde no trabalho de docentes ingressantes e em final de carreira, frente às transformações da docência em instituições de ensino superior público federal.

Os objetivos específicos que serviram de meio para responder a pergunta de partida e, conseqüentemente, atender ao objetivo geral, foram: elencar as transformações na carreira docente em Universidades Públicas Federais; analisar a dinâmica do ofício docente em suas instâncias impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal; compreender o ofício docente, a partir das atividades (prescritas, realizadas e o real da atividade) que lhe constituem nas suas características, no seu sentido maior e nas suas exigências; discutir as transformações na carreira do magistério superior, através do recorte do curso de Biblioteconomia da UFC, em suas repercussões nas vivências e relações intergeracionais, entre docentes ingressantes e docentes em final de carreira; e analisar o que sustenta a saúde do trabalho docente e a função do ofício nesse processo.

Levando em consideração os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural acerca do processo de desenvolvimento, a centralidade do trabalho na contemporaneidade e a atividade em sua inter-relação com a subjetividade e com a saúde, sugiro as seguintes hipóteses como respostas ao presente problema de pesquisa, hipóteses estas, elaboradas através de leituras prévias e maturadas a partir de minha entrada no campo:

- a) as transformações nas IFES têm contribuído no processo de precarização da carreira docente e ampliado os riscos à saúde;
- b) estão presentes e interligadas na atividade docente todas as instâncias que compõem o ofício em seu movimento dinâmico, o que favorece a sustentação da saúde;
- c) a docência é composta, para além das atividades prescritas e objetivas referentes à função do professor, de uma série de atividades invisíveis e, portanto, não contabilizadas no conjunto de responsabilidades e nem na organização temporal do trabalho docente;
- d) as vivências geracionais estão perpassadas pela provável diferença de idades e das implicações disso na compreensão e nos sentidos atribuídos à atividade docente. As relações intergeracionais entre os docentes apresentam-se paradoxalmente permeadas por relações de poder, distanciamento e

competitividade, mas também baseadas em cooperação, laços sociais e solidariedade entre os pares;

e) a estabilidade e a existência de um projeto de carreira em IFES públicas favorecem o desenvolvimento do ofício docente e servem como operadores de saúde no trabalho. Isso é possível por conta do rigor burocrático e transparência dos processos administrativos e de comunicação na instância impessoal; nas diversas possibilidades de interação interpessoal proporcionadas pelo ambiente acadêmico; na construção de um gênero profissional alicerçado e reconhecido pela Instituição e por seus membros; e na possibilidade de autonomia estilística de atuações e intervenções na atividade docente.

Para responder aos objetivos e conferir as hipóteses desse estudo, propus uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, em um curso da área de Humanidades de uma IFES pública, sob inspiração do aporte teórico-metodológico da Clínica da Atividade, com a aplicação do procedimento de instrução ao sócio e realização de entrevistas, por meio dos dispositivos da autoconfrontação simples e cruzada, com quatro docentes, sendo duas docentes em final de carreira e duas docentes ingressantes na carreira.

Proponho, para esta tese, trabalhar de forma integrada a base teórica e os dados empíricos. Desta forma, o texto é composto pela presente introdução, seguida pela descrição do cenário, que retrata as principais transformações ocorridas no contexto das universidades e seus impactos na carreira docente, passando pela caracterização do campo investigado (a UFC e o curso de Biblioteconomia) e pelo percurso metodológico, seguidos dos capítulos que discutem os resultados e que articulam as categorias conceituais com as categorias analíticas teóricas e as categorias empíricas. Esses capítulos versam, respectivamente, sobre o ofício docente; o desenvolvimento da carreira; e a discussão sobre o que sustenta a saúde do trabalho. Finalizo a tese com as considerações finais que sintetizam todo o percurso realizado, com a discussão objetiva acerca da pergunta de partida e com as sugestões de possíveis encaminhamentos decorrentes desta investigação.

2 TRANSFORMAÇÕES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES)

“Las universidades parecen inútiles, pero se ahí salen los mártires y los apóstoles. Para estudiar las posibilidades de la vida futura de los hombres es necesario dominar el conocimiento de las realidades de su vida pasada. Lo que hacemos día a día, es historia” (MARTÍ, 1995).

Neste capítulo, será apresentado um breve cenário das crises sofridas pelas universidades e seus processos de reestruturação e políticas de expansão, buscando situar a dinâmica atual de funcionamento das universidades federais brasileiras com foco na carreira docente e seus desmontes.

2.1 O processo de expansão do ensino superior no Brasil

O termo *universitas*, originário do latim, traz como possibilidades de significados a noção de universalidade, conjunto, totalidade, corpo, companhia, corporação, colégio, associação, comunidade (MACHADO, 1990). A universidade, por sua vez, constitui-se enquanto espaço, lugar de formação cultural e humana e traz como missão promover e difundir conhecimentos e fomentar múltiplas formas de ver o mundo. Seu intento é servir de instrumento para transformação e integração social entre povos e nações, comprometendo-se com o ideário social de justiça, equidade e paz.

Ao longo do tempo, a universidade, criada dentro do contexto da Idade Média europeia, vem passando por crises e desafios no cumprimento de sua missão. Santos e Almeida-Filho (2008) situam três crises que têm afetado primordialmente as universidades públicas desde o século passado e que precisam ser compreendidas a fim de se intervir no futuro destas.

A crise da hegemonia, resultante da contradição entre a função da universidade na produção da alta cultura e formação das elites e a produção de padrões culturais médios, com conseqüente instrumentalização para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A incapacidade da universidade em lidar com essa contradição fez com que o Estado procurasse outros meios para cumprir esse objetivo, o que gerou a perda da hegemonia da universidade na produção e difusão de conhecimentos.

A crise de legitimidade, provocada pelas restrições de acesso à população, por um

lado, e as reivindicações das camadas populares pela democratização das oportunidades de educação aos seus filhos, por outro.

Por fim, há a crise institucional, produto da contradição entre a autonomia universitária, seus valores e objetivos sociais, e a pressão por produtividade e critérios de eficácia de interesses mercadológicos.

A universidade tem buscado resolver essas crises de forma pontual e reativa, sem um aprofundamento crítico de suas causas e consequências, o que tem dificultado o cumprimento pleno de sua missão e a superação dos desafios (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

No fundamento dessas crises está demarcada a primazia do desenvolvimento econômico engendrado no paradigma neoliberal, que, a partir da década de 1980, se impõe globalmente, retirando a prioridade das políticas sociais como um todo, desde a educação, a saúde e a previdência. O processo de mercantilização da universidade se dá pelo desinvestimento do Estado na universidade pública e sua globalização mercantil. A universidade é induzida a buscar receitas próprias a partir de parcerias com o capital, mantendo a sua autonomia e diferenciação, desde que privatize alguns de seus serviços, passando a reduzir suas diferenças em relação às universidades privadas (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

Além da questão do desinvestimento em educação, ganha destaque também o processo de internacionalização, que pode ser ilustrado pelo modelo europeu da educação superior, elaborado em 1999 como Declaração de Bolonha, cujo principal objetivo foi promover o sistema europeu de educação superior em todo mundo, expondo com clareza os princípios de competitividade e racionalidade mercantil, revelando abertamente a perspectiva eurocêntrica (SOUZA *et al*, 2017).

Esses processos ocorrem de forma globalizada, no entanto, são significativamente diferentes, no tocante às suas consequências para cada país, contribuindo para aumentar o fosso das desigualdades entre as universidades do norte e do sul (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

No Brasil, a maior parte das universidades federais surgiu antes da década de 1970, alicerçadas pelos ideais de universalidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e autonomia. No seu início, os cursos de graduação foram criados para favorecer a formação nas profissões tradicionais, como o Direito, a Medicina e a Engenharia e, por um longo período, o ensino superior estruturou-se para essas carreiras elitizadas, contando apenas

com uma pequena parcela da população de jovens saídos do ensino médio. Contudo, o direcionamento do ensino superior por ocasião de seu surgimento estava voltado para a oferta de um ensino público e de qualidade. “O período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público, sendo que, durante esse intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes”, porém, mesmo com esse avanço, é preciso pontuar que o ensino superior não absorvia nem 10% da população de jovens de 20 a 24 anos (MARTINS, 2009, p.17).

Na década de 1960, houve um intenso movimento visando reformular o ensino universitário brasileiro, o que culminou na Reforma de 1968, produzindo efeitos paradoxais. Por um lado, trouxe modernização e investimento em pós-graduação em uma parcela das universidades federais, estaduais e confessionais, aproximando ensino e pesquisa. Foram abolidas as cátedras vitalícias, introduzido o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica e a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. A Reforma também abriu condições para o surgimento do ensino privado, reproduzindo o antigo padrão brasileiro de escola superior, com instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos, de cunho profissionalizante e distante do pensar crítico e da atividade investigativa.

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (MARTINS, 2009, p. 17).

O ensino superior com prevalência privada ganha força, dentre outros fatores, devido às modificações ocorridas no campo político nacional em 1964, por ocasião do golpe militar e seu impacto na formulação da política educacional.

Com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes se combinaram com propostas de modernização e de expansão do ensino superior (MARTINS, 2009, p. 18).

A Reforma universitária de 1968 vem ressaltar o papel estratégico do ensino superior no processo de desenvolvimento econômico sob o princípio da expansão com contenção de gastos, criando condições favoráveis para a privatização do ensino, ancorado na criação de estabelecimentos isolados. A partir da Reforma, ampliou-se o cadastramento de instituições privadas de ensino superior, muitas delas escolas particulares isoladas e de pequeno porte que estenderam seus serviços, trazendo uma mentalidade empresarial e de

controle do comportamento de alunos e professores, através de uma vigilância ideológica no interior de suas instituições, dificultando a produção de um conhecimento crítico e a defesa do ensino público, o que foi consonante com o regime autoritário adotado pelo país.

A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, esse movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Esse processo de expansão ocorre pela crença na ampliação de vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior (MARTINS, 2000).

Na década de 1980, em função da crise econômica vivenciada pelo país, expressa pelo descontrole da inflação e das elevadas taxas de desemprego, ocorreu uma desaceleração da expansão do ensino superior. Surgiram, nesse mesmo período, críticas sobre a qualidade do ensino privado por parte de várias associações profissionais e de outros segmentos da sociedade civil. Face a essa insatisfação, o governo suspendeu temporariamente a criação de novos cursos nos estabelecimentos existentes. Nesse mesmo período, as instituições públicas passaram a se instalar em áreas geográficas de menor interesse econômico para a rede privada. Frente esse contexto, foi possível perceber uma pequena diminuição das matrículas do setor privado e um aumento nas matrículas do ensino público.

Contudo, o processo de mercantilização da educação superior pública ocorreu de forma pujante na década de 1990, mobilizada pela suposta crise do Estado, com a reformulação do aparelho estatal brasileiro. Sob a influência e financiamento do Banco Mundial (BM), se propõe a redefinição do Estado, que passa a reduzir seus investimentos em educação superior, reduzindo a formação à sua dimensão instrumental, a fim de satisfazer a demanda por trabalhadores flexíveis.

Sob essa nova configuração, as universidades brasileiras que transitavam pelos modelos clássicos napoleônicos ou humboldtianos, que vinculam o ensino à produção do conhecimento, passaram também a adotar os modelos de ocasião, caracterizados pela heteronomia, competitividade e neoprofissionalismo (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

As políticas educacionais da década de 1990, que se expressam de forma contundente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e posteriormente no Plano Nacional de Educação (PNE), indicando direcionamentos e metas

para o período de 1996 a 2006, acabam por negligenciar parte das bandeiras propostas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (DOURADO, 2002).

A LDB de 1996, seguida do PNE de 2001, passam a classificar as universidades como organizações que oferecem programas de pós-graduação credenciados e institucionalizados, e, dentre outros aspectos, minimizam o poder do Estado, fragilizam o modelo de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e fortalecem procedimentos de avaliação institucional que submetem a educação à lógica neoliberal do sistema globalizado de gestão.

Diante desses aspectos, percebe-se que a LDB “sugere uma reforma universitária estruturada em torno de dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia” (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 84), buscando o controle dos resultados e a ideia de flexibilidade. Além disso, proporcionou à educação superior um estilo empresarial em detrimento do comprometimento com o caráter de transformação social, uma vez que possibilita que a universidade seja apresentada como uma organização social (SILVA; ANDRADE, 2015, p. 430).

Desta forma, os indicativos de políticas para a educação superior perpassam as seguintes características:

[...] diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, [...] ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. [...] a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esferas pública e a privada (DOURADO, 2002, p. 243).

Essas políticas contribuíram para a centralidade do sistema de avaliação, resultando na diversificação e diferenciação da educação superior, produzindo impactos na cultura institucional das universidades e alterando as condições do trabalho acadêmico, que se torna refém da competitividade e das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior (RODRIGUEZ, 2008; SANTOS, 2012).

De forma paradoxal, no início do século XXI, sob a vigência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorreu o processo de maior expansão e democratização do ensino superior e o investimento em políticas de ações afirmativas. No período de 2003 e 2007, foram criados campi e novas universidades federais no sentido da interiorização do ensino superior público federal, a fim de oportunizar formação universitária para aqueles que

residiam distantes dos grandes centros. Contudo, o processo de ampliação do ensino superior também se deu nas instituições privadas através de subsídios financeiros e facilidades que poderiam ter sido utilizados em benefício do fortalecimento da universidade pública e gratuita.

Entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento exponencial no número total de matrículas no ensino superior, na ordem de 262,52%, com maior aumento nas instituições privadas, com crescimento de 347,15%, seguidos pela rede pública, com 134,58% (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015).

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005), colaborou nesse processo de expansão, visto que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas, que passam a receber isenção de tributos. Aliado a isso, houve a ampliação de investimentos para o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), que é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, o que é garantido pela Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001) e conduzido pelo Ministério da Educação (2019a).

Em 2007, foi criado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) através do Decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), com o objetivo de ampliar e criar condições para a permanência na educação superior pública, a partir de recursos financeiros que favorecessem a expansão das atividades, o programa mais ambicioso já implantado no sistema educacional brasileiro.

O Reuni engloba diretrizes de expansão, em especial para matrículas no turno noturno, diversificação da graduação, ampliação da mobilidade estudantil, articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, juntamente com a inclusão social e assistência estudantil. Contudo, para o repasse dos recursos, seria preciso que as universidades se comprometessem com altas metas de eficiência, expressas em taxas de conclusão de 90% e ampliação da relação aluno/professor para 18/1. Mesmo sendo facultativa a opção pela inserção no programa e sob intensas mobilizações estudantis contrárias à proposta, todas as universidades federais aderiram ao programa. O Reuni representou um poderoso indutor de eficiência institucional e de qualificação pedagógica (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008).

O paradoxo se delinea pela presença notória de investimentos nas IFES públicas, seguidas por políticas inclusivas e de permanência do aluno no ensino superior, o que pode ser

ilustrado pela Lei nº 12.711 de Cotas (BRASIL, 2012c) – que, desde 2012, gera a obrigatoriedade da reserva da metade das vagas oferecidas a grupos historicamente pouco representados na educação superior, como estudantes oriundos de escolas públicas, dentre eles alunos pretos, pardos e indígenas – , concomitante aos incentivos à oferta do ensino superior privado.

Nesse processo de expansão, tem destaque, conforme Quadro 1, a ampliação de campi, o aumento na oferta de cursos, de vagas nas modalidades presenciais e a distância, bem como a ampliação do número de matrículas em ambas as modalidades, seguidos pelo aumento da oferta na pós-graduação, que cresceu 316%, redesenhando a universidade federal no Brasil.

Quadro 1 – Panorama da expansão universitária

	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Câmpus	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: Secretaria de Educação Superior (SESu, 2015, p. 31).

Ganha destaque também, conforme o Quadro 2, os esforços de interiorização a partir da ampliação de campi e o aumento na oferta de vagas prioritariamente nas regiões Norte e Nordeste, devido a assimetria de oportunidades dessas regiões e o restante do país.

Quadro 2 – Expansão da educação superior nas universidades federais – por região

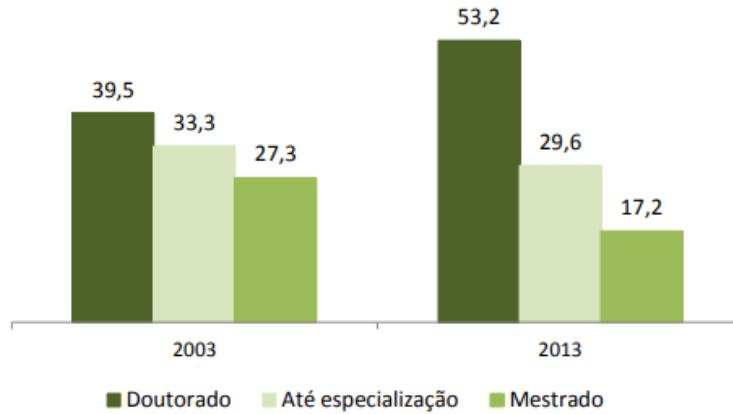
REGIÃO	IFES			CÂMPUS		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUL	6	11	83%	29	63	117%
SUDESTE	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: Secretaria de Educação Superior (SESu, 2015, p. 34).

Em relação à carreira docente, ganha relevância o investimento em educação

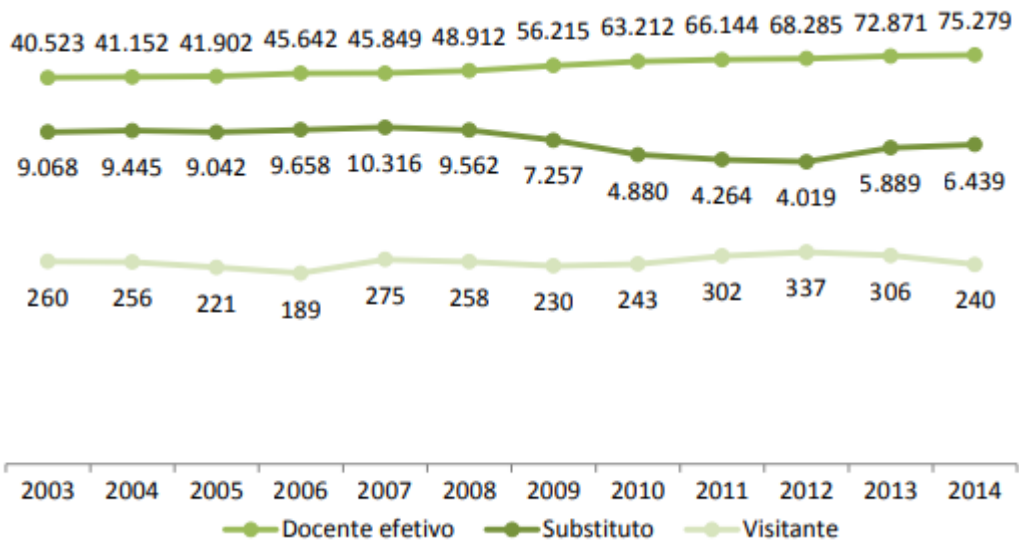
continuada, o que possibilitou o crescimento do número de professores doutores na rede pública e a ampliação do quadro de docentes efetivos, conforme mostram os gráficos abaixo.

Gráfico 1 – Evolução da distribuição de funções docentes, por grau de formação – rede pública



Fonte: Secretaria de Educação Superior (SESu, 2015, p. 25).

Gráfico 2 - Docentes nas Universidades Federais



Fonte: Secretaria de Educação Superior (SESu, 2015, p. 44).

Apesar do reconhecimento da importância do processo de democratização e expansão das universidades públicas e do maior investimento em programas governamentais e promoção de inclusão social, a educação superior permanece a serviço dos interesses do mercado, através das parcerias público-privadas de cunho neoliberal, de isenção de impostos e incentivo ao aumento de procura de vagas em instituições de ensino superior privadas, alavancadas notadamente pelo ProUni e FIES. Assim, o processo de privatização do ensino superior engendrado no período de ditadura militar permanece em curso, causando graves consequências para a formação superior, para a produção do conhecimento e para o trabalho

docente (CHAVES; AMARAL, 2016).

As políticas educacionais descritas, aliadas ao contexto de discordância política, com posteriores cisões sofridas entre as entidades estudantis e representativas da categoria docente em meio à construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024), acabam por aprofundar a postura de conciliação de classes adotada pelos governos petistas, o que produziu mudanças expressivas na educação superior.

Além disso, docentes-pesquisadores de instituições públicas passam a participar de processos de captação de recursos para a pesquisa, firmando contratos com empresas privadas que buscam investir em tecnologia e inovação, reduzindo a autonomia das instituições federais a serviço do mercado. No contexto atual de configuração do trabalho, conhecimento e educação são considerados bens econômicos de vital importância para a ampliação do poder de competição entre as nações de um mundo globalizado. As universidades estão situadas no centro do processo de produção da inovação, ciência e tecnologia, o que denota seu caráter estratégico e de disputa.

Assim, as consequências perversas desse processo de expansão tem sido “a diluição das fronteiras entre público e privado; a concentração institucional – com as incorporações de pequenas instituições por grandes organizações – e a financeirização e a internacionalização da educação superior” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 38). No tocante ao trabalho docente, ganha destaque a intensificação, gerada pela ampliação do número de vagas discentes, do aligeiramento do ensino devido à flexibilização de currículo e o uso da Educação a Distância (EaD), que tem sido usada com foco apenas na atividade de ensino, sem maiores investimentos em infraestrutura e com prejuízo para o trabalho do professor, que passa a ser desenvolvido por tutores que não possuem reconhecimento e nem vínculo empregatício, muito embora desenvolvam atividades do campo da docência.

Todas essas transformações, por mais pertinentes que tenham sido em um dado momento, impactaram na atual estrutura institucional universitária, que, regida pelo paradigma gerencial de cunho empresarial, passa a ser cada vez mais cobrada em eficiência e qualidade e questionada em seus processos e objetivos de retorno social dos serviços prestados. Mesmo sob pressão e em menor número, as universidades públicas seguem apresentando os melhores resultados e índices de qualidade de ensino e produção de pesquisa (SOUZA *et al*, 2017).

Contudo, no contexto de golpe institucional de 2016, sofrido com o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, engendrado pelas forças parlamentares, jurídicas e

mediáticas aliadas aos poderes econômicos, políticos e geopolíticos do capitalismo neoliberal em sua fase de crise estrutural, vivemos um projeto de desmonte da universidade pública e das políticas públicas.

Uma das primeiras medidas tomadas pelo presidente ilegítimo Michel Temer foi propor o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, incluindo as áreas de saúde e educação, concretizado com a aprovação da Emenda à Constituição (PEC 55) no Senado Federal, em dezembro de 2016. Nas IES públicas o impacto imediato foi o refreamento do processo de expansão de matrículas e cursos, em função do corte de verbas de manutenção e renovação da infraestrutura física dos campi (MANCEBO, 2017).

Seguindo a esteira de perdas, ganha destaque a fusão dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTi) com o Ministério das Comunicações (MC) sinalizando a falta de prioridade em relação aos investimentos em pesquisa, seguida do corte orçamentário anunciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os programas de fomento de pesquisas de 2019, com a suspensão do pagamento de 105 mil bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, atingindo mais de 93 mil discentes e pesquisadores e afetando mais de 245.000 beneficiados, entre alunos, professores, tutores e coordenadores, o que aponta para a vulnerabilidade da universidade pública (CORREIO DO POVO, 2019).

Sob a atual presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022), a educação pública superior sofre seus ataques mais profundos, o que pode ser evidenciado pelo contingenciamento, anunciado em 30 de abril de 2019 e já operacionalizado, de cerca de 30% dos recursos usados em gastos discricionários pelas IES federais. Soma-se a isso o Decreto nº 9.725, de 12 de março de 2019 (BRASIL, 2019a), que prevê a extinção de cargos, funções e gratificações, e o Decreto nº 9.794, de 14 de maio de 2019 (BRASIL, 2019c), que dispõe sobre as funções de confiança e cargos comissionados da administração pública federal, afetando diretamente o sistema de gestão universitária e sua autonomia.

Nesse contexto, é proposto o programa Future-se, reforma financeira da educação superior pública federal, elaborado pelo Ministério da Educação, que prevê a alteração da condição de autarquia das IFES, que passariam a ser subordinadas ao regime jurídico de direito público, o que sinaliza a possibilidade de contratações pelo regime celetista ou de contrato temporário (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 2019).

Essa medida incorre em riscos à carreira pública de servidores federais de

educação, gerando concorrência e desigualdades entre os pares, contribuindo com a retirada de responsabilidade do Estado pelo financiamento da educação superior pública e favorecendo a privatização que fragiliza o recente processo de inclusão de pessoas de classes mais baixas nas universidades. Contudo, essa precarização tem servido para reorganizar as formas de resistência e levado diferentes segmentos da sociedade para mobilizações populares na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

Todo esse cenário tem impactado a carreira docente, historicamente tida como elite profissional do conhecimento, e produzido intensificação laboral, sofrimento e perdas relativas aos processos de segurança e estabilidade, que serão objetos de discussão do próximo tópico.

2.2 A precarização da carreira docente

A precarização social e do trabalho consiste em um processo multidimensional de institucionalização da instabilidade derivada de diferentes formas de precariedade e de exclusão. Esse processo se apoia na diminuição dos custos de produção a partir da flexibilização do trabalho, reduzindo as políticas de proteção social e de cidadania (MAUÉS; SOUZA, 2016).

Para Alves (2007), há uma distinção entre os termos precariedade e precarização. Enquanto precariedade é uma condição própria ao trabalho assalariado, precarização remete ao processo de conservação e atualização da precariedade, promovendo “uma ruptura na aliança estabelecida anteriormente entre a sociedade de mercado e o estado de bem-estar, retirando do Estado as suas funções essenciais, como a assistência e a seguridade social” (MAUÉS; SOUZA, 2016, p.75).

Nas épocas de crise, se assiste a persistente tendência à precarização estrutural do trabalho em escala global. As consequências desse processo têm impacto direto na organização do trabalho, que amplia seu controle sobre o processo produtivo com gradativa diminuição na autonomia dos trabalhadores, que passam a ser geridos através de metas, se submetem a avaliações de desempenho e produtividade contínuas e são premiados por disciplinamento (NAVARRO; PADILHA, 2007; ANTUNES; PRAUN, 2015).

No processo de precarização estrutural do trabalho,

[...] os capitais convertem o trabalho em potencial gerador de mais-valor, o que inclui desde as ocupações, tendencialmente em retração em escala global, que ainda

estabelecem relações de trabalho pautadas pela formalidade e contratualidade, até aquelas claramente caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais (ANTUNES, 2018, p. 31).

Desta forma, o docente que segue a carreira do magistério superior público federal não está isento desse processo e de seus impactos, compondo a noção ampliada de classe trabalhadora em sua nova morfologia, com suas heterogeneidades, diferenciações e fragmentações, sem perder, contudo, a homogeneização resultante da precarização, que implica na corrosão dos direitos do trabalho e de regulamentação contratual.

A consequência dessa condição para a subjetividade tem sido nefasta e servido para intensificar a polaridade negativa do trabalho, através da ampliação das vivências de sofrimento e adoecimento laboral engendrados pelo acirramento da individualização do trabalho e da ruptura do tecido de solidariedade antes presente entre os trabalhadores (ANTUNES; PRAUN, 2015).

Ante as transformações no mundo do trabalho, o docente não ficou imune aos desdobramentos que estão levando a um estado profundo de precarização. Para os professores vinculados às instituições públicas federais, as inúmeras políticas desenvolvidas nos últimos 30 anos, quando se caracteriza o fim do pacto social firmado entre o capital e o trabalho, são as responsáveis pelo processo de precarização (MAUÉS; SOUZA, 2016). Esse processo de precarização, deve ser situado, não em comparação com docentes de instituições privadas, mas cotejando as alterações na carreira docente do magistério público federal em suas perdas e vulnerabilidades ao longo dos último 30 anos.

A revolução produzida pela Era da Informação, que caracteriza a sociedade do conhecimento e transforma este último em força produtiva, vem exigindo que a produção de ciência e de tecnologia seja continuamente geradora de inovação, em conformidade com o mercado e atendendo as suas demandas. O aumento da produção de conhecimento vem acompanhado de uma maior exigência na produção do trabalho docente, e paradoxalmente, da uma diminuição de sua autonomia pela sua submissão aos critérios externos de avaliação e produtividade acadêmica. No intuito de ampliar a compreensão sobre esse processo e elencar as transformações na carreira docente em universidades públicas federais, explorarei suas principais reformas.

O marco do desenvolvimento da carreira docente nas universidades federais se deu a partir da aprovação do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, com a implantação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos aos servidores públicos das

Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 1987).

Apesar dos avanços contidos no Decreto 94.664/87, ao unificar a carreira e estabelecer um só padrão para os docentes das instituições federais de ensino superior, a profissão sofreu diversas modificações e perdas salariais ao longo da década de 1990, e que se mantiveram no século XXI.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ocorreu a Reforma do Estado que instituiu o neoliberalismo no país e consolidou o processo de reestruturação produtiva com vistas a reduzir as responsabilidades do Estado e estabelecer as parcerias público privadas, numa relação de promiscuidade com o mercado. “É nesse governo que a privatização da educação superior se aprofunda e que o docente das instituições federais inicia as perdas de direitos duramente conquistados, tais como a aposentadoria integral” (MAUÉS; SOUZA, 2016, p.76).

A vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) surge nesse cenário como possibilidade de consolidação de uma base social no poder, advinda das mobilizações populares da década de 1980, que se converteram, em duas décadas depois, em preocupação política e prática de governabilidade viável em nível institucional (ANTUNES, 2018).

No governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve uma divisão, com posterior enfraquecimento do movimento político docente e suas representações, em prol da postura de conciliação dos interesses entre capital e trabalho, privilegiando a negociação em detrimento da mobilização (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 2019).

Nesse sentido, é possível demarcar alguns ganhos para a categoria, já apontados no tópico anterior, relativos à expansão e interiorização das universidades públicas federais, com ampliação na contratação de professores e de investimentos na formação docente. Contudo, o avanço na reforma da previdência e a prática de uma política social menos voltada para a classe trabalhadora organizada acabou por acirrar a vulnerabilidade social dos professores.

Uma das medidas desfavoráveis à categoria docente foi a implantação da Lei nº 10.887/2004 (BRASIL, 2004a), que aumentou a idade de aposentadoria e instituiu o pagamento da Previdência pelos aposentados e pensionistas, seguida pela Lei nº 10.973/2004 (BRASIL, 2004b), acerca da inovação tecnológica, que permite às universidades compartilharem laboratórios, equipamentos, instrumentos e instalações com empresas privadas, permitindo que os pesquisadores recebam recursos diretamente das empresas para a

realização de seus projetos.

Em relação ao Reuni, foi estabelecido no Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007) a elevação da taxa de conclusão média da graduação para 90% e o aumento da relação professor/aluno para 1/18 em troca de investimentos financeiros, o que contribuiu para intensificação do trabalho docente (MAUÉS; SOUZA, 2016).

No governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) cria-se o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais, segundo a Lei nº 12.618/2012 (BRASIL, 2012b), limitando aposentadorias e pensões ao valor do teto do benefício pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). A Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (Funpresp) criou os fundos de pensão (executivo, legislativo e judiciário) que funcionam a partir da capitalização das contribuições dos servidores pelo governo federal.

Em meio a insatisfações e mobilização do movimento docente universitário através das greves de 2012, houve a implantação da Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012, que previu a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal com implicações no campo salarial e nas garantias previdenciárias para os docentes ingressantes (BRASIL, 2012a). De acordo com esta Lei, fica, portanto, mantida a estruturação das carreiras em classes e níveis, num total de 13 posições. Para o Magistério Superior, continuam existindo as classes de Professor Auxiliar, Assistente e Adjunto e é acrescentada mais uma classe, a de Associado, além da alteração da classe de Titular, que passa a ser uma posição acessível por meio de promoção, não mais na dependência de vaga ocupadas através de concurso público (BRASIL, 2012a).

Em relação ao ingresso do docente na Carreira de Magistério Superior, esta deve se dar sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. A instituição federal de ensino pode dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor e demais titulações de nível de pós-graduação, desde que a área de conhecimento ou localidade se caracterize por grave carência de pessoal com essa qualificação (BRASIL, 2012a).

No tocante ao desenvolvimento da carreira, esta pode ocorrer mediante a progressão funcional, através da passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe e promoção, através da passagem do servidor de uma classe para outra subsequente. A titulação e aprovação em processos de avaliação de desempenho são fundamentais para o desenvolvimento na carreira docente.

Quadro 3 – Correlação do plano de carreiras e cargos de magistério federal

SITUAÇÃO ANTERIOR			NOVO PLANO		
CARREIRA	CLASSE	NÍVEL	NÍVEL	CLASSE	CARREIRA
Carreira de Magistério Superior do PUCRCE, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987	Titular	1	1	Titular	Carreira de Magistério Superior do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal
	Associado	4	4	Associado	
		3	3		
		2	2		
		1	1		
	Adjunto	4	4	Adjunto	
		3	3		
		2	2		
		1	1		
	Assistente	4	2	Assistente	
		3	1		
		2			
		1			
	Auxiliar	4		2	
		3	1		
		2			
1					

Fonte: Brasil, 2012a. (Anexo II à Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012).

A estrutura de remuneração é composta por vencimentos básicos e retribuição por titulação e dependem do regime de trabalho, que pode variar de 40 horas semanais, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou tempo parcial de 20 horas semanais.

O estágio probatório representa uma avaliação especial de desempenho do servidor ingressante na carreira de magistério federal e deve ser realizada durante os primeiros três anos de ingresso do docente por uma Comissão de Avaliação de Desempenho designada por cada instituição. Os principais fatores avaliados se referem à adaptação do professor ao trabalho, ao cumprimento de deveres e obrigações do servidor público, análise de relatórios que documentem as atividades acadêmicas realizadas, além de assiduidade, desempenho didático-pedagógico, produtividade e responsabilidade (BRASIL, 2012a).

Esse plano de carreira criou o processo de aceleração da promoção, permitindo

mobilidade a classes mais altas em função da titulação, tão logo o estágio probatório seja concluído. Contudo, gerou um achatamento salarial que tem contribuído com a desvalorização social da categoria (MAUÉS; SOUZA, 2016).

Ganha destaque também a Lei nº 13.183/2015, responsável pela adesão automática ao Funpresp dos novos servidores, permitindo o cancelamento, em até 90 dias, da inscrição (BRASIL, 2015). Muitos não têm conhecimento dessa possibilidade e, por vezes, perdem esse prazo.

A Lei nº 13.243/2016 (BRASIL, 2016a), sobre estímulos ao desenvolvimento científico, um aprofundamento da Lei nº 10.973/2004 (BRASIL, 2004b), possibilita o incentivo à privatização das instituições públicas através do compartilhamento da sua infraestrutura e do pessoal com empresas privadas. Esta abertura põe em risco a carreira docente, pois permite a ampliação da carga horária de trabalho para os professores de dedicação exclusiva, a fim de que estes se dediquem a pesquisas privadas, recebendo uma remuneração extra. “Outro aspecto dessa lei é que ela contribui para a transformação do professor em captador de recursos para a instituição” (MAUÉS; SOUZA, 2016, p.78).

Logo após o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, o ainda vice-presidente Michel Temer sancionou a Lei nº 13.325/2016 (BRASIL, 2016b), que amplia as perdas salariais da Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012a), alterando regras de promoção, gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos federais da área de educação. Seguindo no processo de desmonte do serviço público federal, ganha ênfase o Projeto de Lei do Senado nº 116 de 2017, complementar ao Art. 41, § 1º, III, da Constituição Federal, com parecer aprovado em 10 de julho de 2019, que dispõe sobre a perda da estabilidade do cargo público por insuficiência de desempenho do servidor público estável (BRASIL, 2017).

Todo esse contexto tem gerado transformações na carreira docente, que é caracterizada pelas atividades “relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica” (BRASIL, 2012a, p. 3).

Além das transformações sofridas na carreira, destaco também as principais reformas da previdência e suas consequências para os servidores públicos federais. Foi a partir da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998), no governo do Fernando Henrique Cardoso, que se instaura o Regime de Previdência Complementar, caracterizado como um regime privado, sendo facultativo aos servidores. Esse

regime é subsidiado por investimentos feitos com o dinheiro dos trabalhadores no mercado financeiro, sem as garantias existentes na previdência social oficial. Esse foi o primeiro passo da reforma da previdência dos servidores, na medida em que apontou as bases de uma previdência única para todos os trabalhadores, tirando dos servidores as prerrogativas de um sistema diferenciado e preparando a efetiva reforma dos regimes de aposentadoria que viriam nos anos seguintes (BRASIL, 1998).

Em 2004, no governo Lula, a reforma da previdência dos servidores públicos avança em direção à unificação dos regimes previdenciários. Essa reforma acabou com a integralidade (quando o servidor tem na inatividade o mesmo valor de proventos que tinha na ativa) e a paridade (quando os reajustes salariais dos aposentados são os mesmos dos ativos, sendo uma consequência da integralidade) dos servidores que ingressaram após sua vigência, criando a aposentadoria baseada na média das contribuições e instituindo a contribuição previdenciária dos inativos (BRASIL, 2004a).

Em 2012, no governo Dilma Rousseff, é realizada mais uma reforma na previdência através da Emenda Constitucional 70/12 (BRASIL, 2012d), seguida da aprovação da Lei nº 12.618/12 (BRASIL, 2012b), que institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais com a criação da Fundação de Previdência Complementar do servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe). Nesse modelo, a União garantiria o pagamento dos proventos até o teto do INSS. Caso o servidor opte pelo Funpresp, a outra parcela dos seus proventos dependerá das aplicações feitas por esta entidade no mercado financeiro. O servidor contribuiria com um percentual incidente sobre o valor de sua remuneração que ultrapassasse o teto do INSS, acrescido pela contribuição patronal em paridade, contudo, limitada, sem nenhuma garantia de retorno.

Essas reformas trazem consequências nefastas aos servidores, por romper com o pacto geracional da previdência social no tocante ao princípio de paridade, representando mais um ataque ao sistema de seguridade social e favorecendo a desvinculação do servidor de sua carreira, pois, ao se aposentar, seus rendimentos não estarão pré-estabelecidos na forma de lei e, portanto, não serão corrigidos simultaneamente e com os mesmos percentuais dos servidores da ativa (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, 2013).

Quadro 4 - Síntese comparativa entre os Regimes de Previdência

Regime de Próprio de Previdência Social – RPPS	FUNPRESP – Exe
<ul style="list-style-type: none"> - É de repartição simples: funciona em regime de caixa, fazendo com que as contribuições do trabalhador na ativa sejam utilizadas para o pagamento de benefícios dos já aposentados; <ul style="list-style-type: none"> - Acolhe servidores afastados, aposentados por invalidez permanente, ou por idade ou tempo de serviço; - Os planos ofertados são de Benefício Definido, o Regime Financeiro é de Repartição Simples e faz parte do orçamento fiscal; - É público e de caráter obrigatório para os detentores de cargo efetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - É de capitalização: as contribuições dos trabalhadores são aplicadas no mercado financeiro, em contas individuais, para a formação de uma reserva que na ocasião da aposentadoria será transformada em benefício; <ul style="list-style-type: none"> - Fim da paridade e da integralidade; - A complementação dos vencimentos de aposentadoria depende das contribuições individuais de cada servidor, acrescidas da contribuição patronal, paritariamente, e da rentabilidade dos investimentos feitos no mercado; - Penaliza quem se aposenta com menor tempo de contribuição: mulheres, professores e outras aposentadorias especiais; <ul style="list-style-type: none"> - Os planos são de contribuições definidas e benefícios ao sabor do mercado, ou seja, o servidor sabe com quanto irá contribuir, mas quanto aos proventos de sua aposentadoria, há uma grande insegurança.

Fonte: adaptado de Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (2013, p. 20).

Desta forma, os impactos não são somente financeiros, mas afetam a carreira docente ao enfraquecer o coletivo profissional, que passa a se diferenciar por gerações de direitos a aposentadoria, a depender da data de seu ingresso no serviço público.

A primeira geração representa os aposentados antes da Emenda Constitucional 41/03 (BRASIL, 2003), onde permanecem as regras antigas de aposentadoria, mesmo para os

que se aposentaram após dezembro de 2003. Os inativos, contudo, passam a contribuir com 11% do que exceder o teto do Regime Geral da Previdência Social (RGPS). A segunda geração é composta por aqueles que ingressaram antes da EC 41/03, mas se aposentaram depois, mantendo a integralidade e paridade desde que cumpram todos os requisitos de aposentadoria por tempo de contribuição. Os que têm tempo de contribuição suficiente podem pedir abono de permanência, que é a devolução da contribuição paga no Plano de Seguridade Social (PSS), e seguir na ativa. A terceira geração são os ingressantes entre a EC 41/03, de 19 de dezembro de 2003, até a instalação da Previdência complementar, em 3 de fevereiro de 2013. Para esses servidores acabou a integralidade e a paridade. A aposentadoria é calculada pela média das 80% melhores contribuições, sem relação com ativos ou aposentados antigos (das 1ª e 2ª gerações). E os reajustes serão os mesmos do RGPS (mudança trazida pela Lei nº 11.784/08). A quarta geração é formada por aqueles que ingressaram após a vigência da Lei que criou a Previdência Complementar - Lei nº 12.618 de 30 de abril de 2012 - em 04 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2012b). Esses servidores só terão direito ao teto da aposentadoria do RGPS, responsabilizando-se, caso queiram, por complementar seus ganhos com contribuições mensais (FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – PROIFES, 2013).

Na atual vigência do governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), a Proposta de Emenda à Constituição 6/19 (BRASIL, 2019b), que modifica o sistema de previdência social, votada em primeiro turno em 13 de julho de 2019 pela Câmara dos Deputados, é possivelmente a mais dura mudança na Previdência já proposta por qualquer governo, e na prática encerra o ciclo de garantias de proteção social instaurado na Constituição Federal de 1988.

A análise inicial dos impactos para os professores federais mostra que as mais prejudicadas serão as mulheres, os que estão próximos da aposentadoria, que terão que trabalhar muito mais para ter o direito à integralidade. Os professores contratados nos últimos tempos terão que trabalhar e contribuir por 40 anos e ainda assim terão rebaixadas as médias de suas remunerações contributivas, pois não poderão mais descartar as 20% menores. Os aposentados não têm como se planejar nem se defender do confisco que lhes está sendo imposto, nem da redução de pensões a que teriam direito (FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – PROIFES, 2019).

2.3 A Universidade Federal do Ceará: um breve panorama

A Universidade Federal do Ceará (UFC), *locus* de minha investigação, é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, foi criada pela Lei nº 2.373, de dezembro de 1954, com início de seu funcionamento em 25 de Junho de 1955 como demanda de um amplo movimento social. Foi constituída originalmente através da união da Escola de Agronomia, da Faculdade de Direito, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Farmácia e Odontologia. Sua missão é formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018a).

A UFC é composta por 8 campi: Campus do Benfica, Campus do Pici, Campus do Porangabussu, todos situados em Fortaleza, além do Campus avançado de Sobral, de Quixadá, de Cratêus, de Russas e de Itapajé, oferecendo as atividades de ensino, investigação científica e extensão, beneficiando cerca de 4 milhões de pessoas distribuídas por todo o Ceará. A UFC, em 2017, ofertava 118 cursos presenciais de graduação, além de 9 cursos na modalidade a distância. Disponibiliza também 45 cursos de doutorado e 71 cursos de mestrado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018a).

Em termos de indicadores, a UFC é a 19ª melhor universidade da América Latina, segundo o *Times Higher Education* (THE), e se posicionou em 13º lugar no âmbito geral do *ranking* das universidades brasileiras apresentado pelo jornal Folha de São Paulo, ocupando o 8º lugar quando situada dentre as instituições federais de ensino superior e o 1º lugar entre as universidades do Norte e Nordeste, segundo *ranking web of universities* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2019a).

Em relação ao seu quadro de professores, contava em 2017 com 2.166 docentes, dos quais 2.020 efetivos, 145 substitutos/visitantes e 1 temporário, apontando para uma crescente ampliação no quadro de professores doutores, seguido de aumento no vínculo de professores efetivos e em regime de dedicação exclusiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018a).

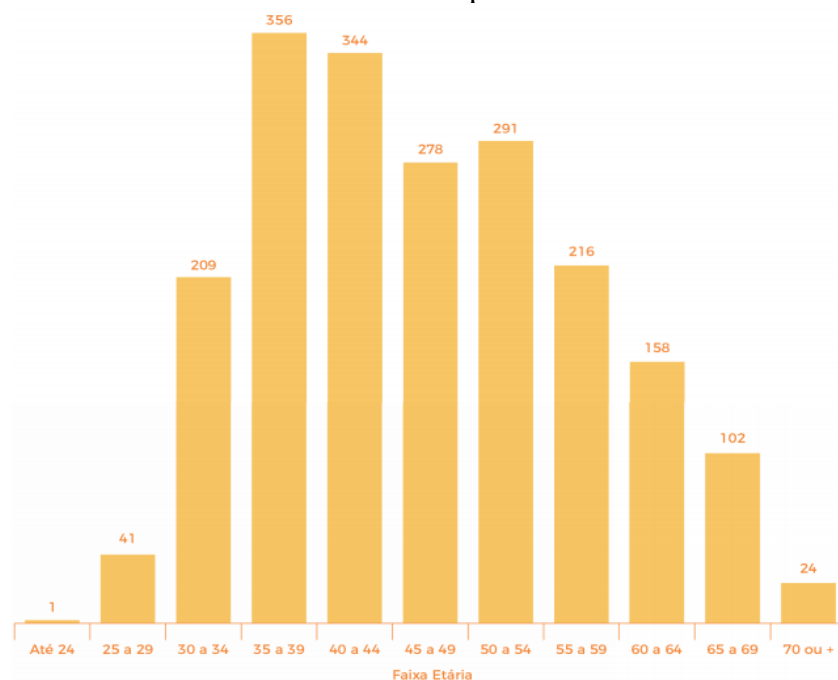
Tabela 1 – Docentes ativos por vinculação, título e regime de trabalho 2008 a 2017

TIPO		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*	2015	2016	2017	% Variação 2017/2016
TITULAÇÃO	Graduação	165	310	138	99	87	109	63	90	83	76	-8,43
	Aperfeiçoamento	-	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
	Especialização	140	84	98	87	70	63	38	40	36	77	113,89
	Mestrado	465	490	552	568	548	543	430	434	416	354	-14,90
	Doutorado	1.002	1.081	1.216	1.269	1.346	1.436	1.424	1.526	1.634	1.659	1,53
	Total	1.772	1.956	2.005	2.024	2.052	2.152	1.955	2.090	2.169	2.166	-0,14
VÍNCULO	Efetivo	1.419	1.651	1.842	1.865	1.883	1.984	1.877	1.932	2.015	2.020	0,25
	Substituto	336	291	152	155	158	148	61	144	132	125	-5,30
	Visitante	17	14	11	4	11	20	17	13	21	20	-4,76
	Temporário	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	0,00
	Total	1.772	1.956	2.005	2.024	2.052	2.152	1.955	2.090	2.169	2.166	-0,14
REGIME	20 horas	210	237	178	185	181	187	130	172	184	176	-4,35
	40 horas	347	329	262	255	256	251	178	221	225	211	-6,22
	Dedicação Exclusiva	1.215	1.390	1.565	1.584	1.615	1.714	1.647	1.697	1.760	1.779	1,08
	Total	1.772	1.956	2.005	2.024	2.052	2.152	1.955	2.090	2.169	2.166	-0,14

Fonte: Anuário Estatístico - UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018a, p. 330).

No tocante à distribuição dos docentes por faixa etária é possível observar que há uma predominância na faixa de idade entre 35 a 54 anos, o que pode configurar como meio da carreira. No entanto, há também uma clara participação de docentes com mais de 50 anos, o que remete à questão das oportunidades de ingresso através de concurso público, onde a idade não deve constituir um obstáculo de entrada, aliada à natureza da atividade profissional, que preconiza a construção e a consistência da aquisição do conhecimento.

Gráfico 3 - Docentes efetivos por faixa etária em 2017



Fonte: ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018a, p. 329).

Em relação ao regime de trabalho, há predominância de docentes nas classes mais altas da carreira, notadamente nos níveis de professores Adjuntos e Associados em regime de dedicação exclusiva. Esse dado pode ser relacionado à composição etária e ao elevado nível de escolaridade requisitado para essa atividade laboral.

Tabela 2 -Docentes do Centro de Humanidades efetivos por classe e regime de trabalho em 2017

	Titular	14	-	-	14
	Associado	80	-	-	80
	Adjunto	68	-	1	69
Centro de Humanidades	Adjunto A	21	-	-	21
	Assistente	18	1	-	19
	Assistente A	6	-	-	6
	Auxiliar	6	-	-	6
TOTAL		213	1	1	215

Fonte: ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018a, p. 337).

O campo da pesquisa foi realizado na UFC, com os docentes do curso de Bacharelado em Biblioteconomia. A escolha pela Universidade Pública ocorreu devido a maior possibilidade de manejo do ofício docente em condições de estabilidade e a existência de um projeto de carreira para essa categoria. A escolha do curso de Biblioteconomia se deu pela sua trajetória histórica na Universidade e pelos possíveis impactos das novas tecnologias para o curso, bem como, as transformações advindas, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, na carreira docente. Esse curso funciona no campus do Benfica, em Fortaleza, e faz parte do Centro de Humanidades, sendo ofertado de forma presencial nos turnos vespertino e noturno.

2.4 Curso de Biblioteconomia: do suporte físico à virtualidade da Era da Informação

A Biblioteconomia é uma das disciplinas mais antigas que se ocupa do acesso e transmissão da informação, oriunda do surgimento da biblioteca na sociedade, que por sua vez, foi criada por conta da necessidade do homem, desde o surgimento da escrita, de organizar, arquivar e divulgar os documentos produzidos. Seu significado etimológico é composto por três elementos gregos: *biblion* (livro); *théke* (caixa); *nomos* (regra) aos quais se adicionou o sufixo *ia*. Etimologicamente, portanto, “biblioteconomia é o conjunto de regras de acordo com as quais os livros são organizados em espaços apropriados: estantes, salas, edifícios”

(FONSECA, 2007, p. 1).

Com a criação das primeiras bibliotecas da antiguidade surgem também os primeiros passos no nascimento da Biblioteconomia e pela demanda por profissionais aptos a organizar e disseminar informações, em espaços como a biblioteca. As primeiras escolas de Biblioteconomia do mundo foram fundadas, respectivamente, na França (*École National de Chartres*), nos Estados Unidos (*Columbia University - School of Library Sciences*) e, seguidamente, no Brasil. “Desde que o curso foi instituído no Brasil, a partir do Decreto 8.835 de 11 de julho de 1911, na Biblioteca Nacional, multiplicou-se por todo o país” (NASCIMENTO; MARTINS, 2017, p. 38).

A história do ensino profissional de biblioteconomia no Brasil é marcada por diversas características, que podem ser divididas em seis fases. A primeira fase ocorre de 1879 a 1929, sob a influência da Biblioteca Nacional, com ênfase no modelo de formação francesa de cunho humanístico. A segunda fase, que vai de 1929 a 1962, é marcada pela influência do curso de formação profissional fundado em São Paulo, sob a inspiração tecnicista do modelo norte-americano. A terceira fase ocorre a partir de 1962, caracterizada pela uniformidade dos cursos desenvolvidos a partir do currículo mínimo. Na década de 1970, ocorre a quarta fase, onde destaca-se o fortalecimento e proliferação dos cursos de graduação e de pós-graduação. A partir de 1982, surge a quinta fase, com o enfoque nas reformulações dos programas de ensino (MUELLER, 1985). A sexta fase, no final da década de 1990, é demarcada pelo advento da Sociedade da Informação, um fenômeno global, que produz uma verdadeira revolução caracterizada pelo uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que geram profundas transformações na cultura, economia e relações sociais, trazendo à cena a virtualidade nos fluxos globais que transcendem o tempo e o espaço, servindo para amplificar, acelerar e reduzir barreiras na aquisição de informações, o que trouxe consequências indeléveis para a construção do conhecimento e todos os agentes envolvidos nesse processo (SANTOS; BERNARDINO, 2013).

A oferta do primeiro curso de Biblioteconomia de nível superior no Brasil ocorre em 1944, após reformulações e ampliação na proposta de formação da Biblioteca Nacional, que passa a dividir seus cursos em níveis fundamental e superior. A proposta para o nível superior visava preparar pessoas para serviços especializados e de direção das bibliotecas e as disciplinas ofertadas eram: Organização e Administração de Bibliotecas; Catalogação e Classificação; História da Literatura (aplicada à Bibliografia); além das disciplinas optativas, escolhidas entre: Noções de Paleografia; Catalogação de Manuscritos, Livros Raros e

Preciosos; Mapotecas; Iconografia; Bibliotecas de Música; Bibliotecas Infantis e Escolares; Bibliotecas especializadas e Bibliotecas Universitárias; Bibliotecas Públicas, ou qualquer disciplina cursada em escola de nível superior, cujo conteúdo fosse julgado de interesse (MUELLER, 1985).

O reconhecimento da profissão de bibliotecário em nível superior e o consequente estabelecimento do currículo mínimo do curso de Biblioteconomia contribuíram para que, em 1962, se desse o processo de regulamentação da profissão com a Lei nº 9, 4.084/62, que influenciou de forma favorável na procura pelo curso. Nesse mesmo ano, “havia dez cursos de biblioteconomia funcionando no País, com um total de 424 alunos” (MUELLER, 1985, p. 5).

Todas essas transformações foram contribuindo para moldar o perfil profissional do bibliotecário, que se torna um elemento chave no desenvolvimento de produtos e serviços de análise, recuperação, disseminação e gerenciamento de informação e proteção de conhecimento. O que antes era uma profissão carregada de preconceitos e discriminações – a própria história relata ser uma profissão predominantemente feminina –, vem hoje se preocupando com a sua atuação e com o reconhecimento na sociedade.

O advento da Sociedade da Informação, bem como as demandas advindas deste contexto, exigem do profissional da informação habilidades condizentes com a crescente mudança tecnológica que a sociedade vem sofrendo, o que nos leva a crer que esses bibliotecários encontrarão, além de dificuldades, muitas oportunidades de atuação profissional (ÁVILA ARAÚJO; POMIM VALENTIM, 2019). As oportunidades e tendências de crescimento são visualizadas notadamente no campo de pesquisa da Ciência da Informação que estabelece relações com as áreas de graduação em Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, contemplando a formação e a pesquisa em nível de pós-graduação (ÁVILA ARAÚJO; POMIM VALENTIM, 2019).

No cenário atual, o ensino de Biblioteconomia está presente em todas as regiões do país, sendo ofertado prioritariamente por universidades federais e concentrando um maior índice de cursos em atividade nas regiões Sudeste e Nordeste.

Quadro 5 – Características dos cursos de Biblioteconomia ativos no Brasil

TOTAL DE CURSOS NO BRASIL: 50	
Nº de cursos presenciais:	47
Nº de cursos à distância:	03
Nº de cursos com o grau de bacharelado:	49
Nº de cursos com o grau de licenciatura:	01
Nº de cursos em atividade no país:	47
Nº de cursos em extinção e/ou descredenciamento voluntário:	03
Nº de cursos ofertados em instituições particulares:	06
Nº de cursos ofertados em instituições públicas:	44
Nº de cursos com contato direto com a coordenação /centro acadêmico/departamento e/ou links de fale conosco:	28
Nº de cursos com site próprio na internet:	25

Fonte: NASCIMENTO; MARTINS, 2017, p. 49.

No Nordeste, o curso está presente em todos os seus estados. No Ceará, o curso é ofertado na capital e na região do Cariri, o que pode sugerir uma tradição, interesse ou maior oportunidade de inserção laboral nessas localidades. Outro ponto digno de nota é a prevalência da oferta do curso de Biblioteconomia em instituições públicas, mesmo com a expansão do ensino superior privado, o que pode apontar para possíveis estratégias de proteção pelos seus conselhos profissionais ou pela falta de apelo mercadológico que o curso pode suscitar, o que é paradoxal frente à emergência da Era da Informação.

Quadro 6 – Percentual de cursos de Biblioteconomia em atividade por região

Sudeste	40,90%
Nordeste	22,72%
Sul	13,63%
Centro-oeste	9,09%
Norte	6,81%

Fonte: NASCIMENTO; MARTINS, 2017, p. 50.

O curso de Biblioteconomia da UFC foi criado para atender à necessidade interna da instituição em possuir pessoal especializado para organizar e gerenciar os acervos de suas bibliotecas, como também formar profissionais para atuar em outras instituições do Estado do Ceará e localidades vizinhas. O curso surgiu da Resolução nº 153, de 17 de fevereiro de 1964, no âmbito do Conselho Universitário (CONSUNI) e foi instalado em junho de 1965 (COSTA, 2011).

No seu início, o curso de Biblioteconomia que pertence à Unidade Acadêmica do Centro de Humanidades (CH), funcionou como curso isolado e, logo depois, veio a fazer parte da Faculdade de Letras, pelo período de três anos, sob a denominação de Curso de Biblioteconomia e Documentação, formando sua primeira turma em dezembro de 1967. Seu reconhecimento pelo MEC foi publicado em Diário Oficial da União, em 21 de fevereiro de

1972. Em 1970, passou a pertencer ao Departamento de Comunicação Social e Biblioteconomia, onde permaneceu por 31 anos. Com o advento da Sociedade da Informação, com consequente ampliação das demandas relativas à profissão do bibliotecário e o crescimento do curso e do seu quadro docente, tem início o processo de reivindicação para a criação do novo departamento de Ciências da Informação. Em 2001, após diversos grupos de discussão e engajamento docente, foi criado oficialmente o Departamento de Ciências da Informação (DCINF) que abriga, desde então, o curso de Biblioteconomia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b). Esse processo representa um marco na história do curso, que ganha maior autonomia e visibilidade dentro e fora da instituição e expande a atividade docente, antes restrita à atuação em ensino-pesquisa-extensão, às responsabilidades da gestão do departamento.

Em 2006, por ocasião do processo de expansão e interiorização universitária, foi criado o curso de Biblioteconomia na cidade de Juazeiro do Norte. No início, a diretoria do Centro de Humanidades da UFC assumiu a tutoria desse e dos demais cursos criados, até ser constituída uma unidade acadêmica específica para esse fim no Campus do Cariri. Atualmente, o curso conta com estrutura física, equipamentos e quadro de professores e técnicos adequados às suas necessidades. O curso tem reconhecimento pelo MEC com conceito 4 e consolidou-se no cenário acadêmico através da oferta do curso de Mestrado Profissional em Biblioteconomia nas linhas de pesquisa em Informação, Cultura e Memória, Produção e Comunicação e Uso da Informação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI - UFCA, 2018).

Em 2010, o curso de Biblioteconomia da UFC de Fortaleza passa a ocupar um espaço renovado, situado no 2º piso do bloco Ícaro de Sousa Moreira, onde se localiza sua parte administrativa, coordenação do curso, secretarias, laboratórios, gabinetes de professores, sala de reuniões e de pesquisa; além das salas de aulas no térreo e auditório comum à área de Humanidades (COSTA, 2011).

O DCINF abriga o curso de Graduação em Biblioteconomia, na modalidade Bacharelado, e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação com a oferta do curso de Mestrado Acadêmico. Além disso, possui laboratórios de pesquisa e é responsável pela Revista Informação em Pauta e pelo Portal de Periódicos da UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).

O Departamento possui 7 laboratórios vinculados ao curso de Biblioteconomia:

Quadro 7 – Laboratórios do DCINF

Laboratórios
Laboratório do Núcleo de Pesquisa
Biblioteca Laboratório (BibLab)
Laboratório de Tecnologia de Informação (LTI)
Laboratório de Audiovisual
Laboratório de Preservação Descritiva da Informação
Laboratório de Pesquisa e Informação (LPI)
Laboratório de Restauração e Preservação de Acervos

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b.

Atualmente, o curso possui 4 grupos de pesquisas certificados no CNPq:

Quadro 8 – Grupos de Pesquisa DCINF

Grupo de Pesquisa
Cultura, Mediação e Gestão da Informação
Aplicações em Tecnologias Assistivas e Usabilidade
Representação da Informação
Tecnologias Aplicadas à Gestão da Representação da Informação

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b.

O Departamento conta também com diversos projetos que envolvem extensão, iniciação acadêmica, científica e em docência. Os projetos ativos são:

Quadro 9 – Projetos de Extensão ativos DCINF

Projetos
Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER
Seminário Cultura e Mídia - 20 anos
Repositório Institucional: preservação da memória científica dos docentes do Centro de Humanidades
Práticas Leitoras nas Escolas Públicas do Conjunto Ceará
Biblioteca Comunitária do Conjunto Ceará
Café com CI

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b.

Quadro 10 - Iniciação Acadêmica do DCINF (continua)

Projetos
Desenvolvimento de atividades de pesquisa do Laboratório do PPGCI/UFC
Formação docente no âmbito da conservação e restauro de obras especiais
Biblioteca Laboratório: espaço de ensino e aprendizagem
Contribuições na melhoria dos processos e apoio da Chefia do Departamento de Informação
Repositórios Institucionais: informação científica dos docentes do Centro de Humanidades
Repositórios Institucionais de acesso aberto: gestão e visibilidade da informação

científica
Quadro 10 – Iniciação Acadêmica do DCINF (conclusão)
Gestão Informacional e Documental
A produção e organização da informação econômica no Brasil: perspectivas para uma política de indexação
Gestão Documental do Departamento de Ciências da Informação
Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b.

Quadro 11 - Iniciação Científica (PIBIC) do DCINF

Projetos
Repositórios Institucionais de acesso aberto: gestão e visibilidade da informação científica
Convergências entre as práticas sociais de acesso à informação e os saberes locais na perspectiva da inovação social
Seminários Cultura e Mídia 20 anos
A Mediação da Informação nos estudos de usuários das bibliotecas universitárias
Análise das competências em informação dos bibliotecários do setor de referência de bibliotecas universitárias
Mediação da Informação em seus aspectos correlacionados a Arquitetura da Informação
Construção de um vocabulário eletrônico de nomes populares das doenças: contribuições para a organização, representação, recuperação e preservação de conhecimentos

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b.

Quadro 12 - Iniciação à docência do DCINF (continua)

Programas
Monitoria de Iniciação à Docência na Disciplina Fontes Gerais de Informação
Ensino de Informática Aplicada à Biblioteconomia e Ciência da Informação
Recuperação, descrição e normalização da informação: teoria e prática
Práticas Docentes em Representações Descritivas e Técnicas de Arquivo
Monitoria de Iniciação à Docência na disciplina Gestão de Recursos Humanos em Unidades de Informação
Monitoria de Iniciação à Docência na disciplina de Editoração
Monitoria da disciplina Cultura e Mídia
Informação e Sociedade: relações entre teoria e prática
Fundamentos teóricos em Biblioteconomia e Ciência da Informação
O suporte da tecnologia ao aprendizado e prática da Biblioteconomia
Monitoria de Iniciação à Docência na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico
Comunidade e Usuários de Informação
Projeto de Iniciação à Docência da Unidade curricular de Processamento de Informação
Iniciação à Docência na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação
Práticas Pedagógicas nas disciplinas de Gestão de Unidades de Informação e Organização, Sistemas e Métodos em Unidades de Informação

Quadro 12 - Iniciação à docência do DCINF (conclusão)

Iniciação à Docência na disciplina Teoria e Prática da Leitura
Iniciação à Docência em Recursos de Informação
Iniciação à Docência em Serviços de Informação
Iniciação à Docência na Unidade de Recursos e Serviços de Informação
Monitoria de Iniciação à Docência da unidade curricular de Gestão de Unidades de Informação

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b.

Atualmente, o DCINF conta com um quadro de 19 docentes efetivos, com 12 doutores e 7 mestres, sendo 3 em processo de doutoramento, 2 destes com licença para os estudos e 01 com redução de carga horária por cursar sua pós-graduação internamente. O departamento conta ainda com 03 servidores técnico-administrativos lotados em secretarias da coordenação, departamento e pós-graduação.

Quadro 13 – Distribuição do quadro de Carreira Docentes DCINF

CLASSE/NÍVEL	DOCENTES
Titular	1
Associado IV	1
Associado III	1
Associado II	1
Associado I	1
Adjunto III	1
Adjunto II	3
Adjunto I	4
Assistente II	3
Assistente I	3
Total:	19

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

A formação do quadro de docentes atual é prioritariamente de bacharéis em Biblioteconomia, incluindo outras áreas de formação, seguindo uma proposta interdisciplinar:

Quadro 14 – Formação Docente DCINF

Graduação Superior	Número de docentes
Biblioteconomia	15
Ciências da Computação	01
Comunicação Social com habilitação em Jornalismo	01
Informática	01
Engenharia Elétrica	01

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

A Pós-Graduação *lato senso* teve início em 1988, com o curso de especialização em Organização e Administração de Bibliotecas Públicas e Escolares, seguido de Sistemas de

Informação Automatizadas em, 1991, e Aperfeiçoamento em Planejamento Estratégico, em 1995. Em 1999, passa a ofertar o curso de Especialização em Tecnologia da Informação Aplicada ao Gerenciamento da Informação em parceria com o Departamento de Computação, assumindo sua coordenação logo após a criação do seu departamento próprio, em 2001. Em 2002, passa a ofertar o curso de Leitura e Formação do Leitor e, em 2010, o Curso de Tecnologia Aplicada ao Tratamento, Recuperação e Gestão da Informação (COSTA, 2011).

No intuito de fortalecer o DCINF e alinhar a graduação e a pós-graduação, houve uma força tarefa do colegiado em realizar um doutorado interinstitucional com a UNESP e priorizar a formação de 10 docentes do departamento. Em dezembro de 2015, o Programa de Pós- Graduação conseguiu o credenciamento junto à Coordenação de Avaliação de Pessoal de Nível Superior (Capes), do curso em nível de Mestrado acadêmico em Ciência da Informação com área de concentração em Representação e Mediação da Informação e do Conhecimento, com duas linhas de pesquisa: Representação da Informação e do Conhecimento e Tecnologia e Mediação e Gestão da Informação e do Conhecimento, tendo sua primeira turma ingressado em 2016. Em 9 de maio de 2018, houve a defesa da primeira dissertação do curso de Mestrado em Ciência da Informação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).

O curso de Biblioteconomia da UFC tem como missão formar profissionais com habilidades gerenciais e tecnológicas. Com capacidades técnicas, políticas e sociais que os capacitem para a interpretação da sociedade contemporânea, no que tange à gestão da informação para a tomada de decisão, crescimento e competitividade. Para isso, o perfil esperado do egresso em biblioteconomia é de um profissional, capaz de interagir no processo de transferência da informação, desde sua geração ao seu uso, realizando registros do conhecimento e participando criticamente da realidade social. Seu campo de atuação engloba os setores tradicionais, como bibliotecas, unidades de informação de empresas públicas e privadas, Organizações Não Governamentais (ONGs), além de universidades e demais instituições de ensino; empresas de comunicação em geral, hospitais, agências de turismo, bibliotecas virtuais de bancos ou qualquer outro setor que pretenda organizar e disseminar informação e colaborar na produção e gestão do conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).

A estrutura curricular do curso vem sendo atualizada em meio as transformações produzidas pela Era da Informação e suas TICs. O curso teve início com uma proposta mais tecnicista, voltada às necessidades emergentes do mercado em formação “demonstrado pelas

disciplinas ofertadas, na época, destacando-se Catalogação, Classificação, Bibliografia e Documentação. Nessa época, enfatizava-se uma formação eminentemente prática com aspectos ligados apenas para os acervos de bibliotecas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2006, p. 4).

O curso funcionou durante 20 anos com a mesma composição curricular de sua implantação, quando por ocasião da discussão de âmbito nacional sobre a formação do bibliotecário, deu-se início a criação de diversas comissões e grupos de estudo, sob a coordenação da Associação Brasileira de Escolas de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), a fim de se propor uma formação mais abrangente, humanística e interdisciplinar. Todo esse movimento contou com o engajamento dos docentes da UFC, que implantaram o novo currículo do Curso de Biblioteconomia em 1985. Em 1988, o colegiado realiza pequenas alterações curriculares, incluindo novas fontes bibliográficas e formulários. A implantação da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação brasileira, suscita uma nova mudança na estrutura curricular, que passa a vislumbrar uma formação profissional mais contextualizada com a era da Sociedade da Informação.

Em 2005, com maior autonomia na proposição de suas disciplinas frente à conquista do Departamento de Ciência da Informação em 2001, há uma nova alteração no quadro curricular, adequando melhor a realidade dos estágios, instituindo a atividade complementar e incluindo a monografia como componente curricular obrigatório. Atualmente, o curso se encontra na sua sexta versão curricular, desde sua fundação em 1964. Em sua configuração atual, elaborada em 2016.2, o curso é ofertado em formato de bacharelado, nos turnos tarde e noite, em 8 semestres, com carga-horária de 3.200 horas e 312 horas de disciplinas optativas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).

Seu currículo atual está estruturado em unidades curriculares que contemplam as seguintes áreas: fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Ciência da Informação; processamento de informações; recursos e serviços de informações; gestão de unidades de informações; tecnologias da informação; pesquisa e estágio. Todas essas áreas de conhecimentos pretendem formar “um profissional da informação qualificado para interagir no processo de transferência da informação, da geração ao uso, dos registros do conhecimento e participar de interpretação crítica da realidade social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2006, p. 12).

Sobre o perfil discente, são ofertadas 35 vagas por semestre e atualmente o curso conta com 297 alunos, com uma média de 20 egressos por semestre (UNIVERSIDADE

FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).

Com base em pesquisa realizada por Tabosa e Félix (2018), sobre mapeamento e análise do mercado de trabalho dos egressos do curso de graduação em Biblioteconomia da UFC dos últimos 10 anos (2007 a 2017), destaca-se uma predominância de jovens mulheres com idade entre 25 a 30 anos, atuantes no setor público e em bibliotecas universitárias, sendo absorvidas, em sua maioria, no mercado da sua própria área de formação. A remuneração praticada encontra-se predominantemente abaixo de R\$2.500,00 e suas principais atribuições são de gestão/administração, atendimento ao público/serviços de referência e processamento técnico, o que situa os bibliotecários no mercado informacional tradicional de trabalho. Ressalta-se ainda que as principais barreiras de entrada no mercado de trabalho citadas pelos respondentes foram: baixa oferta de vagas, exigência de experiência, remuneração pouco atrativa e pouco prestígio da profissão de bibliotecário na sociedade.

Feita a caracterização do contexto e do campo investigado, sigo com a apresentação dos fundamentos e percurso metodológico dessa tese no capítulo que segue.

3 FUNDAMENTOS E PERCURSO METODOLÓGICO

“Esperteza, paciência, lealdade, teimosia
 E mais dia menos dia a lei da selva vai mudar
 Todos juntos somos fortes, somos flecha e somos arco
 Todos nós no mesmo barco, não há nada pra temer
 Ao meu lado há um amigo, que é preciso proteger.
 Todos juntos somos fortes, não há nada pra temer”
 (BARDOTTI; ENRIQUEZ; HOLLANDA, 1977).

Neste tópico apresentarei as bases epistemológicas e o percurso metodológico trilhado, juntamente com os dispositivos utilizados sob inspiração da Clínica da Atividade, situando o processo de produção dos dados, cuidados éticos e bases para a análise e interpretação dos resultados.

3.1 Bases Epistemológicas

Em relação às bases epistemológicas da tese, sigo sob a inspiração do Materialismo Histórico Dialético em consonância com a perspectiva vygotskiana. Utilizo a base materialista na medida que os elementos de análise partem da realidade concreta que determina a experiência. Concebo a categoria trabalho como exercendo uma função psicológica por excelência (VYGOTSKI, 2013). O trabalho é visto como uma ação mediada (VYGOTSKI, LURIA 1994), instrumento mediador e mediatizante (CLOT, 2007, 2010a) dos recursos pessoais e sociais do trabalhador, que constrói instrumentos e realidade, ao mesmo tempo em que é construído por ela em uma perspectiva dialética (VYGOTSKI, 1991b). A dimensão histórica, por sua vez, considera o estudo do processo de mudança, seu desenvolvimento, isto é, a atividade em movimento, em transformação, incluindo seus momentos de paradas, retrocessos e pontos de viragens em toda sua complexidade (VYGOTSKI, 1991a). Considero também o método dialético e a busca de unidade de análise, utilizando o conflito como cerne para a compreensão da relação individual e social, docente ingressante e docente em final de carreira, trabalho prescrito e real, dentre outras.

Os princípios do método para a análise das funções psicológicas superiores, propostos por Vygotski (1991b), serviram de fio condutor para toda a tese, no que concerne à análise dos processos e não dos objetos, destacando as características da metodologia desenvolvimentista experimental em busca de uma análise dinâmica da atividade laboral da docência.

O foco da pesquisa se deu na explicação e não apenas na descrição dos fenômenos

encontrados na investigação, permitindo a revelação dos vínculos dinâmico-causais desde sua gênese, no curso da atividade laboral de docentes ingressantes na carreira e docentes em final de carreira. Atento também para o comportamento fossilizado¹, visualizado através do trabalho prescrito e de seus automatismos, que serviu como início de análise da atividade laboral e apontou não apenas para o que foi feito, mas como foi feito e, também, para o trabalho não realizado, para o real da atividade enquanto dispositivo de saúde e reinvenção do trabalhador (CLOT, 2007, 2010a).

A concepção de sujeito também segue essa tradição, sendo compreendido como ser ativo, tecido na mediação das relações sociais através da articulação entre o uso de instrumentos e de signos, assentado sobre as bases históricas e culturais que engendram a experiência humana e em constante devir em seu processo de interação entre atividade e afetividade (VYGOTSKI, 1991a, 2000a, 2001, 2013).

3.2 Metodologia histórico-desenvolvimentista

A concepção de desenvolvimento é privilegiada nessa abordagem de psicologia do trabalho, posto perpassar tanto a compreensão do seu objeto quanto do seu método de investigação. Vygotski (2001), ao estudar as deficiências em crianças, acreditava que as privações culturais estariam no cerne das questões relativas às psicopatologias, e que o ser humano possuía uma plasticidade para lidar com suas limitações e ampliar, por vias colaterais, seus caminhos de saúde.

Para isso, sugere a metodologia histórico-desenvolvimentista, uma experimentação clínica e social que consiste em provocar o desenvolvimento psicológico através do estudo da gênese e das bases dinâmico-causais do problema em questão e enfatizar a alteridade fundante do sujeito. O estudo da gênese implica uma investigação histórica e em processo de mudança.

Vygotski (1991b), ao estudar os significados da crise da Psicologia em busca de uma Psicologia Geral, discute acerca do desenvolvimento da ciência e algumas de suas considerações podem ser contextualizadas em relação ao desenvolvimento da atividade psicológica. Investigado de forma dialética, partindo do superior ao inferior, do atual ao

¹ O estudo do comportamento fossilizado remete às ações que são perpetuadas pelas significações que medeiam o movimento de apropriação da produção humana. Trata-se de condutas instituídas no comportamento humano ao longo do tempo e que tem se conservado sem muitas alterações (VYGOTSKI, 2001).

antigo, no intuito de revelar sua história e possibilidades de seu devir. Nesse processo, é comum o aparecimento de crises que podem ser geradoras de regressões, que devem ser compreendidas como potência para a superação dos conflitos.

Esse fluxo dinâmico não ocorre de forma retilínea e nem necessariamente em direção a um resultado. Pode ocorrer mediante avanços e recuos, de crises, paradas e até mesmo saltos, por meio dos processos de mudança. O desenvolvimento psicológico é mediado pelo outro, e o sujeito só se constitui como tal, quando faz sozinho e de outra forma o que já havia experimentado com os outros (CLOT, 2010a).

A Clínica da Atividade propõe-se a ser uma intervenção frente a uma demanda originária de um meio profissional, dessa feita, seu intento maior é “provocar o desenvolvimento para poder estudá-lo e compreender seus movimentos” (ROGER, 2013, p. 113). Intervenção e pesquisa na Clínica da Atividade são processos que possuem objetivos, recursos e exigências distintas. Inicia-se com a intervenção e só ao finalizar esse momento é que é possível realizar a pesquisa. O papel do interveniente, isto é, aquele que maneja a intervenção, não deve confundir-se com o de expertise ou de alguém que possui um saber, o que dentro de uma proposta de investigação científica tradicional poderia se apresentar como um problema. Contudo, esse impeditivo não significa que uma intervenção não possa se transformar em uma pesquisa futuramente, pois a ação deve servir de fonte e recurso para novas ações (CLOT, 2010a). Desta forma, produz uma dupla dinâmica de intervenção, o desenvolvimento do poder de agir e a elaboração de conhecimentos sobre esse processo que se efetua sobre “a base teórica de desenvolver para compreender” (ROGER, 2013, p. 113).

A partir dessa compreensão e sob inspiração da Clínica da Atividade, proponho colocar em curso, através da fala dos docentes, o retorno sobre o vivido da experiência laboral, provocando um pensar diferente sobre seu fazer e uma abertura para a renovação da ação através de trocas dialógicas.

Essa metodologia cria processos que permitem, dentro de um contexto regulado, fazer emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgirem os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade e as soluções que são apresentadas. Ela visa a organizar, no quadro de uma intervenção com profissionais voluntários, uma segunda atividade sobre uma primeira atividade de trabalho (ROGER, 2013, p.113).

De acordo com Lima e Batista (2016, p. 114), a proposta metodológica da Clínica da Atividade pretende: “[...] como seu objeto é o desenvolvimento, o que ela busca é provocar o desenvolvimento das atividades para transformar as situações de trabalho e, apenas

posteriormente, estudá-las”. Nessa tese, por conta de diversas limitações da pesquisadora, do tempo do processo de doutoramento e do grau de engajamento dos participantes, foi realizada uma pesquisa-intervenção e não o seu contrário, como é a proposta original da Clínica da Atividade. Dentre outros aspectos, esse viés foi balizador para que essa tese se constituísse inspirada nessa abordagem e não como um relato puro de sua aplicação/intervenção clínica.

Dessa forma, a relação pesquisa e intervenção é aqui posta em tensionamento e compreendida sob uma perspectiva dialética, dentro das limitações já situadas. É preciso colocar a atividade em movimento para estudá-la, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKI, 1991a, p. 68). A intervenção é indispensável para a produção do conhecimento, e se torna recurso para outras ações possíveis, por outro lado, a pesquisa também pode servir como matéria-prima para descristalizar o comportamento fossilizado e produzir novas formas de agir e de viver.

Nessa tese é realizada uma pesquisa inspirada no aporte teórico-metodológico da Clínica da Atividade, utilizando sua metodologia de coanálise do trabalho e o uso de seus métodos indiretos. Os métodos propostos são tidos como indiretos, por não serem restritos à observação direta do comportamento e nem reduzidos à percepção da realidade dada pelo sujeito pesquisado.

O psiquismo, objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural, só é acessível de forma indireta através da interpretação e recriação do fenômeno estudado, visto que este representa um órgão superior de escolha que distorce subjetivamente a realidade em favor de melhores formas de viver. Os métodos indiretos captam os vestígios da atividade psíquica através da mediação entre conhecimentos conceituais e das análises das regularidades anteriormente estabelecidas do objeto em questão (FRIEDRICH, 2012).

A experiência vivida não pode ser acessada diretamente, pois, na medida em que a contamos, somos afetados por essa narrativa e a transformamos em outra experiência. Para Vygotski (2001), isso se dá porque a ação, ao passar para o pensamento, configura numa outra ação. Isso também ocorre porque a ação ordinária produz uma luta entre diversas possibilidades de ação, e a ação de contá-la já indica uma outra disputa a ser travada através de trocas dialógicas, agora com outros destinatários (CLOT, 2010a). Assim, a atividade psicológica tem que ser posta em movimento para que seu desenvolvimento possa ser identificado e analisado. Os métodos indiretos garantem esse caráter histórico-desenvolvimentista por servirem de recurso para ação, provocando migrações funcionais da atividade psicológica, que passam da atividade vivida para a atividade contada e,

posteriormente, para a possibilidade de serem recriadas. Essas migrações podem ocorrer de forma conservadora ou quiçá criando novos recursos e instrumentos psicológicos para transformar a ação (BRANDÃO, 2012).

3.3 Natureza e tipo da pesquisa

A natureza dessa pesquisa é qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, que é compreendida como um dispositivo de transformação da realidade social e um tipo de pesquisa participativa capaz de revelar as dimensões histórico-culturais presentes no contexto investigado (ROCHA; AGUIAR, 2003). A intervenção é posta como um recurso disponível aos profissionais, que podem analisar e interpretar sua própria atividade com protagonismo, transformando-a, caso achem necessário.

A pesquisa-intervenção problematiza o papel do pesquisador e do pesquisado, questionando a totalização dos saberes e os mitos de objetividade e neutralidade na ciência. Situando o pesquisador como um agente integrado ao processo de construção dos dados e interpretação dos resultados que, longe de lidar com a subjetividade de forma a ser superada ou justificada, a dispõe no processo de construção do conhecimento.

A escolha por esse tipo de pesquisa como caminho para a construção desse trabalho ocorre na recusa do enfoque da individualização e da psicologização dos conflitos. A pesquisa-intervenção favorece as condições de um trabalho compartilhado, por sua ação crítica e implicativa dos condicionantes sociais, onde são interrogados os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições e é conclamada a ação transformadora da ciência. “A pesquisa afirma, assim, seu caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer” (ROCHA; AGUIAR, 2003, 67).

Essa escolha metodológica implica ainda em um cuidado adicional do pesquisador com o rigor científico em suas dimensões de validade, fidedignidade e generalização dos resultados. Além de requerer um posicionamento e uma mobilização subjetiva maior do pesquisador, posto que a análise dos resultados não se limita aos roteiros pré-estabelecidos e demanda humildade científica, perda de controle e solicita sensibilidade, criatividade e desenvolvimento de habilidades interpessoais do investigador (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Essa pesquisa também se afirma, em sua abordagem clínica, uma clínica situada, que preconiza a escuta de um sofrimento inerente a atividade docente, imersa nas

contradições presentes e atualmente intensificadas do mundo do trabalho. Essa abordagem busca a “análise do particular para extrair dele o geral, ela é qualitativa antes de quantitativa, ela privilegia a compreensão dos processos mais do que as explicações causais e ela inscreve a questão do regime de produção do saber numa relação dialética entre conhecimento e ação” (LHUILIER, 2012, p. 35).

O viés clínico da psicologia caracteriza-se, a partir do âmbito metodológico, em um debruçar-se junto ao leito onde se encontra o paciente, por um cuidado descritivo acerca de uma conduta normal ou psicopatológica, uma investigação aprofundada de casos individuais podendo também ser extensiva a grupos e ao uso de observações diretas com a interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado (LIMA, 2011). Na proposta de Yves Clot (CLOT *et al* 2006, p. 102), a clínica é “um dispositivo de ação e do conhecimento para ação, para a transformação”. Não se trata de uma psicologia clínica do trabalho, mas de uma clínica que visa a ação sobre o campo profissional e busca potencializar o poder de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre seu campo.

3.4 Procedimentos para a construção dos dados

Em relação aos procedimentos, foram inspirados pelas proposições da Clínica da Atividade. Nesse aporte, a metodologia aborda a fundamentação do método, já apresentada no tópico 3.2, ao tratar da metodologia histórico-desenvolvimentista e a terminologia método é utilizada em referência aos dispositivos adotados para a construção dos dados. Os dados são produzidos e não coletados, pois é papel do pesquisador oportunizar situações que liberem os profissionais de seus modos usuais de pensar e agir, os engajando nas atividades de observação e análise da sua atividade e a de seus pares (OSÓRIO DA SILVA; BARROS DE BARROS; LOUZADA, 2011).

Para essa investigação realizei pesquisas documentais em sites com informações sobre as transformações na carreira docente de IES públicas, sobre a UFC e sobre os cursos de Biblioteconomia ofertados no Brasil, com foco no curso da UFC. Realizei também entrevistas semiestruturadas com professores e servidores do curso em questão, além de observações e construção de diário de campo com o registro de todos os momentos e impressões produzidas.

No tocante aos procedimentos próprios da Clínica da Atividade em sua dimensão interventiva, o primeiro passo seria a identificação de uma demanda de um coletivo de trabalho. No caso dessa tese, por se tratar de uma pesquisa-intervenção, como já explicitado

no item 3.2, não houve esse endereçamento de início, o que houve foi uma proposta da pesquisadora em realizar esse trabalho e não um pedido ou solicitação ativa do colegiado e nem de nenhum de seus membros. Contudo, à medida que os passos metodológicos iam sendo dados, foi possível formular uma demanda de intervenção que serviu de base para o desenho metodológico realizado. As técnicas foram utilizadas como dispositivos mediadores entre os docentes, os seus pares e a sua atividade laboral, seguindo a inspiração da Clínica da Atividade, e não em seu sentido pleno de ação e transformação das situações de trabalho. Visto que a proposta aqui descrita seguiu a primazia da pesquisa e suas contingências.

O segundo passo na intervenção foi recrutar um grupo de trabalho composto por docentes enquadrados no critério de inclusão, a saber: ingressantes e em final de carreira, que realizassem uma mesma atividade e que concordassem em ser voluntários na pesquisa, buscando uma aproximação com a proposta de grupo homogêneo de trabalho formulado por Ivar Oddone (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005). Entre os nove que se voluntariaram, foram selecionados quatro docentes dentro dos critérios de inclusão já apresentados, coincidentemente, todas mulheres. O terceiro passo foi solicitar que cada docente elege-se uma sequência de atividade para compor a instrução ao sócia e produzisse fotos de seu trabalho para as entrevistas de confrontação.

A orientação que antecede a instrução ao sócia é a de que cada indivíduo eleja uma sequência de seu trabalho cotidiano que represente um desafio, um problema, um dilema a ser realizado, cujo objetivo é também o de delimitar uma parte específica dentro da amplitude que toda atividade cotidiana de trabalho representa. “Para facilitar a suposta substituição do trabalhador pelo sócia, é importante que se construa uma projeção para um futuro próximo e concreto, com dia e hora marcados” (BATISTA; RABELO, 2013, p. 4).

3.4.1 Instrução ao sócia

O método de instrução ao sócia foi criado por Ivar Oddone numa fábrica da Fiat em Turin nas décadas de 1960 e 1970, a partir da demanda dos trabalhadores no sentido de melhor enfrentar os efeitos nocivos do trabalho para a saúde, em meio ao momento histórico vivido pelo movimento sindical italiano que, por sua vez, deu origem ao Modelo Operário Italiano (MOI), que validava a experiência e a subjetividade operária em detrimento da visão dos experts nos locais de trabalho, sendo os responsáveis pela formação dos grupos homogêneos. Os grupos homogêneos representavam a validação do coletivo do trabalho, a

base da formação sindical e da consciência de classe. Nele, os trabalhadores discutiam suas dificuldades, contextos, compartilhavam experiências e validavam coletivamente todo conhecimento produzido (MUNIZ *et al*, 2013).

O método da instrução ao sócia era usado para confrontar o trabalhador com seus próprios planos, possibilitando críticas e melhorias no seu processo de trabalho. A instrução versava sobre como o sócia devia se comportar em relação às tarefas, aos colegas de trabalho, à hierarquia e à organização sindical. À medida que o sócia questionava o instrutor acerca das minúcias do trabalho, tinha início um processo de debate e de escolhas sobre formas de fazer o trabalho, visto em sua complexidade, abria-se espaço para a criação de pequenas comunidades científicas capazes de criar estratégias de transformação em prol da afirmação da saúde, inaugurando o lugar dos trabalhadores na produção de conhecimentos sobre o seu trabalho (MUNIZ *et al*, 2013).

A instrução ao sócia foi apropriada por Clot (2007, 2010a), que a utiliza não mais com o foco na construção da consciência de classe, mas salvaguarda seu uso enquanto dispositivo que mobiliza a função psicológica do coletivo e a valorização da experiência do trabalhador, representando uma formação informal do trabalhador aos seus pares, capaz de possibilitar a organização, validação e transmissão da experiência nos níveis individuais e coletivos. Diferentemente da proposta de Oddone (MUNIZ *et al*, 2013), na Clínica da Atividade a transformação ocorre no âmbito da ação dialógica, reflexiva e gestual, e seus efeitos não estão necessariamente atrelados aos movimentos sociais e às transformações na estrutura de poder, mas no desenvolvimento do poder de agir sobre o trabalho, tanto em nível individual quanto coletivo, a partir da noção de desenvolvimento psicológico de Vygotski e das trocas dialógicas de Bakhtin (BRANDÃO, 2012).

Para Roger (2013, p. 114):

A instrução ao sócia é um “meio desviado”, um “contato social” artificial consigo mesmo. Pede-se ao indivíduo, na presença dos outros membros do grupo de trabalho, que dê a um interlocutor – o clínico é quem faz o sócia – as instruções mais precisas para que este possa substituí-lo no trabalho, sem que essa substituição seja perceptível aos outros. As solicitações de precisão do sócia visam conduzir o indivíduo a se explicar com mais clareza e explicitar os detalhes de suas ações. O trabalho prossegue com uma transcrição do diálogo pelo próprio indivíduo, acompanhada de seus comentários antes de ser restituída ao grupo de trabalho.

Assim, a solicitação feita a cada docente entrevistada foi que ela se imaginasse substituída plenamente em sua atividade por outro e, descrevesse quais instruções ela transmitiria para que ninguém percebesse que havia sido a substituição (CLOT, 2007, 2010a).

O sócia deve ser o pesquisador que, de preferência, não conhecesse a atividade a fundo, configurando-se como um ingênuo e não um expert. Na instrução ao sócia, o trabalhador deve de fato assumir a posição de instrutor, para clarificar esse posicionamento, é interessante que suas falas sejam realizadas na segunda ou terceira pessoa do singular, criando um contexto onde o sócia-pesquisador se situe ocupando o seu lugar. Nessa troca dialógica, o instrutor deve se referir à sua atividade usando o “tu” ou “você”, e não o pronome “eu”.

O processo deve ocorrer junto aos grupos de pares de profissionais, que inicialmente escutam a instrução em silêncio e depois podem revezar com o pesquisador clínico o lugar de sócia. Nessa tese, todo o processo foi gravado em áudio, apresentado à docente por ocasião da entrevista de autoconfrontação simples e disponibilizado aos pares no momento da autoconfrontação cruzada. Por conta do formato da pesquisa e da intensificação do trabalho docente, as transcrições foram feitas pela própria pesquisadora e não pelos instrutores, conforme prevê o método em sua concepção. No entanto, foi disponibilizado para todas as participantes um *pen drive* com todos os áudios e transcrições feitas.

O método de instrução ao sócia busca favorecer a transmissão da experiência profissional e é uma forma de coanálise do trabalho, uma psicologia praticada pelos trabalhadores. Esse procedimento não é capaz de recolher o comportamento total ou a competência implícita do trabalhador, mas a representação que ele faz de seu comportamento, colocando o trabalhador como centro do processo de investigação. O lugar do pesquisador também é revisitado:

Não se trata de uma relação clássica, do tipo ‘eu vi’, ‘eu estudei’, ‘eu descobri’. Trata-se de uma relação diferente. Trata-se de um sistema em que os dois sujeitos (investigador e trabalhadores) se beneficiam e se transformam progressivamente. O centro de gravidade da investigação psicológica desloca-se. Passa do diagnóstico à invenção de um quadro e de um dispositivo onde os implicados podem pensar coletivamente o trabalho para o reorganizar (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 41).

Assim, o sócia não serve apenas como um receptor das instruções, ele funciona como um questionador das escolhas feitas, investigando o como e não os porquês das ações. Ao finalizar o processo de instrução, que costuma levar em torno de uma hora, o pesquisador lança mão de uma estratégia clínica e pergunta ao trabalhador o que o exercício provocou/causou nele, possibilitando uma reflexão sobre os efeitos da experiência para o sujeito. Depois da entrevista ser transcrita e trazida à presença dos pares, é possível conferir também as motivações, os porquês das escolhas feitas e manejar a injunção entre atividade e subjetividade.

Devido as nuances próprias à pesquisa e o respeito a soberania do campo em seu ritmo e demandas, as instruções ao sócia não seguiram seu formato prescrito, conforme preconiza a Clínica da Atividade. A pergunta disparadora foi efetuada, contudo, seja por inabilidade minha na condução do método, seja por dificuldade das participantes em usarem a segunda pessoa do singular no processo de instrução, mobilizando um sair de si e assumindo uma posição de observadora da própria atividade, o dispositivo funcionou, cumprindo seu papel de recurso de mediação na construção de dados e somente de forma sutil, pode provocar um efeito interventivo.

3.4.2 Autoconfrontações

O dispositivo das autoconfrontações foi criado pelos ergonomistas franceses e sistematizado por Clot (2007, 2010a). Está ancorado no princípio da dialogia de Bakhtin e parte da premissa vygotskiana de que o diálogo é o motor do desenvolvimento. Baseia-se na organização de uma atividade dialógica repleta de dissonâncias entre o diálogo interior do sujeito consigo mesmo e com seus pares (ROGER, 2013).

A autoconfrontação simples trata-se de um procedimento no qual o trabalhador expõe sua situação de trabalho para o pesquisador, tornando o sujeito um observador exterior de sua atividade, na presença do pesquisador, privilegiando a dimensão interpsicológica da atividade, convocando ao ofício um interlocutor para análise de seu fazer pedagógico, com função de recurso psicológico da atividade pessoal (CLOT, 2010a).

Na autoconfrontação cruzada, a mudança do destinatário produz mudanças na análise. “Ela é em cada caso re-direcionada a um dado destinatário” (CLOT, 2007, p. 135), voltando-se para seu objeto, para a atividade do outro e para si mesmo, configurando-se como uma atividade dirigida. Nessa ocasião, as controvérsias se fazem presentes, pondo em marcha a via do desenvolvimento do ofício, que aparece como um enigma a ser decifrado pelos trabalhadores que buscam identificação com o feito do outro, ao mesmo tempo em que se separam, criando condições para a regeneração do gênero profissional, fazendo surgir a dimensão pessoal do ofício, apontando para o devir da atividade e sua incompletude (CLOT, 2010a).

Na autoconfrontação simples, o trabalhador se confronta com sua imagem filmada em uma sequência de atividades, com as fotos produzidas e com trechos do áudio da instrução ao sócia e faz os comentários na presença do pesquisador. Na autoconfrontação cruzada, o

mesmo trabalhador se confronta com a imagem filmada da autoconfrontação simples, na presença do pesquisador e de um colega de trabalho que também tenha passado por esse processo, analisando uma mesma sequência de atividade que será mostrada na mesma sessão (CLOT, 2010a).

De acordo com Bueno e Rocha (2016, p. 182),

Na clínica da atividade, defende-se que, na autoconfrontação simples, o destinatário seja um não especialista para que não ocorra cumplicidade entre trabalhadores [...] Todavia a convivência entre os trabalhadores especialistas como nos aponta Clot (2007), não pode ser deixada de lado, pois ela também pode ser importante para compreendermos melhor as relações que se desenvolvem no trabalho.

A autoconfrontação é um dispositivo metodológico que busca a construção de sentidos por meio da imagem para a confrontação e ressignificação do eu através do outro. Tais métodos possibilitam uma reinterpretação das dimensões da atividade, provocando reflexões sobre o trabalho prescrito e abrindo espaço para o trabalho real.

Para Anjos (2016, p. 104), estabelece-se “um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem sobre o que fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos dizem”, já que, ao se confrontar com o que faz, o sujeito tende a se estranhar e é absorvido em um diálogo com vozes internas e externas, que instigam um desejo de recriação de sentidos sobre o seu agir.

A autoconfrontação provoca uma tomada de consciência da alteridade, pois o sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que já foi familiar. Esse método é bem apropriado para uso na formação docente e em programas de desenvolvimento docente (OSÓRIO DA SILVA, 2007; BRASILEIRO, 2011).

Nessa tese, a forma de registro do *corpus* foi por meio de fotografias, diário de campo e gravação das entrevistas, de acordo com as devidas autorizações. Não foram realizadas filmagens por conta dos possíveis obstáculos na autorização desse procedimento e necessidade de uma maior disponibilidade de tempo e de colaboradores na pesquisa para esse feito.

Desta forma, propus o uso do dispositivo clínico da oficina de fotos com base nas intervenções de Osório da Silva, Pacheco e Barros de Barros (2013). Na oficina de fotos, os próprios trabalhadores são convidados a produzir as fotos a serem analisadas, diferente do modelo original proposto por Clot (2007, 2010a), onde o pesquisador produz a filmagem acerca do trabalho a ser analisado. O fotografar produz um efeito de distanciamento da atividade, facilitando a abertura ao diálogo interior e também com o gênero profissional. “As

fotos tomadas são discutidas com os pares e com o analista do trabalho, devendo o trabalhador-fotógrafo dizer como escolheu seu objeto, dando início ao debate com os demais participantes da oficina” (OSÓRIO DA SILVA; PACHECO; BARROS DE BARROS, 2013, p. 122).

O objetivo deste dispositivo é gerar questionamentos e reflexões acerca do trabalho, tendo como mediadoras imagens fotográficas que remetam à atividade (ALVES; OSÓRIO DA SILVA, 2014). A proposta aqui lançada foi que cada docente produzisse fotos de sua atividade profissional a partir de seu próprio celular para análise na ocasião da autoconfrontação simples e, posteriormente, junto à colega e à pesquisadora na autoconfrontação cruzada.

Essa escolha se justifica pela percepção de Alves e Osório da Silva (2014, p. 65):

Temos observado que a fotografia porta uma característica particular em ser mais lúdica e mais próxima da realidade dos trabalhadores analisados. Normalmente, a foto é produzida por máquinas simples e celulares, o que faz esse método de análise ser mais acessível atualmente, na realidade dos trabalhadores em questão.

As fotos produzidas tornam-se marcas do trabalho, que exigem dos participantes que ponham a atividade laboral cotidiana em debate. O debate movimentava a ação cristalizada e favorece que diferentes formas possíveis de lidar com o real da atividade sejam postas em análise, “desenvolvendo o gênero profissional e ampliando suas possibilidades como instrumento para a ação de cada um” (SOUTO; LIMA; OSÓRIO DA SILVA, 2015, p. 123).

Para o registro dos dados, foram gravados áudios de todos os encontros e da aplicação dos métodos da instrução ao sócio e autoconfrontações sobre o trabalho das docentes do curso de Biblioteconomia da UFC e solicitado às participantes o registro de fotos acerca de sua atividade acadêmica dentro e fora da instituição.

A escolha desses procedimentos esteve relacionada aos propósitos da pesquisa e fazem parte da construção de um quadro dialógico e interventivo, que corrobora com a criação de conflito e controvérsias entre os pares, processos imprescindíveis na criação do coletivo de trabalho e, portanto, dos desbloqueios da atividade (LIMA, 2014). De acordo com Anjos (2016, p. 255), “Tais dispositivos metodológicos trazem a proposta de pensar a ação vivida em outro contexto, no qual o sujeito, respondendo ativamente, torna-se, ele mesmo, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro”.

O uso do método da autoconfrontação nessa pesquisa também ocorreu de forma limitada, em relação à proposta rigorosa da Clínica da Atividade. Posto ter ocorrido mais

concordâncias do que divergências entre os pares entrevistados. As controvérsias surgidas, em sua maioria, apareciam com relação a pessoas que estavam indiretamente no cenário da pesquisa. Alia-se a isso, a presença marcante de um traço cultural representativo das instituições brasileiras, conhecido pela aversão ao conflito e a prevalência das relações hierárquicas, identificada na questão das gerações laborais e nos diferentes lugares ocupados pelos docentes, seja como gestores, orientadores e orientandos em seus tensionamentos no manejo do poder.

As fotos também foram subutilizadas enquanto dispositivos metodológicos de autoconfrontação. Isso se deu devido ao fato de somente as docentes ingressantes terem de fato se comprometido com a realização dessa tarefa. Já as veteranas, disponibilizaram fotos de livros, memoriais e de suas redes sociais, descumprindo o direcionamento dado por mim, de produção de fotos por ocasião da pesquisa. Além disso, a maior parte das fotos trazidas, tanto pelas ingressantes, quanto pelas veteranas, traziam a imagem de outras pessoas que não tiveram a oportunidade de autorizar sua exibição, como colegas, alunos e demais parceiros de trabalho. O que ocasionou restrições no uso das fotos devido o não consentimento para a sua divulgação.

3.5 Procedimentos éticos

A pesquisa foi registrada junto ao Comitê de Ética da UFC através da Plataforma Brasil e os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes deste estudo estão assegurados com base na normativa N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e na Resolução N° 510/16, que rege as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Obtive a aprovação do comitê de ética em 10 de outubro de 2017, através do CAAE: 69287717.2.0000.5054 (ANEXO A).

A anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) foi requisito para o andamento da pesquisa, ocasião em que foram apresentados ao colegiado do curso de Biblioteconomia os objetivos, os procedimentos, os riscos e benefícios envolvidos na pesquisa, a garantia de anonimato aos participantes e o direito do mesmo em recusar ou abandonar a participação na pesquisa em qualquer momento.

As participantes estão identificadas por nomes fictícios, ligados a nomes de plantas e de flores, garantindo assim o anonimato. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas e todo o material produzido através de imagens e sons será

guardado pela pesquisadora pelo período de cinco anos.

3.6 O encontro/desencontro/reencontro com o campo

Minha inserção no campo se deu, inicialmente, por incentivo de minha orientadora e de meu co-orientador, por ocasião de uma supervisão coletiva, após me deparar com a negativa da autorização da pesquisa a ser realizada com operadores de um centro de serviços de uma empresa de energia elétrica do estado do Ceará, onde propus dar continuidade a uma intervenção realizada com esse público em 2013, na qual utilizei alguns dos dispositivos metodológicos da Clínica da Atividade, conforme previa meu projeto de tese inicial.

Por conta desse impedimento, e após conversar com meus orientadores sobre possíveis caminhos, decidi voltar meus interesses para a atividade da docência superior. Em um primeiro momento, pensei em pesquisar meus colegas de profissão, isto é, minha própria realidade laboral de docência em IES privada, mas me deparei com o risco de um envolvimento excessivo entre pesquisador e pesquisado e com os obstáculos institucionais de autorização da pesquisa e de disseminação de futuros resultados que indicassem críticas ao contexto investigado, implicando em possíveis riscos ou retaliações ao meu trabalho.

Frente a mais um impedimento, surgiu, por parte de meus orientadores, a sugestão de pesquisar a realidade da docência da UFC, visto estes docentes possuírem maior autonomia para aceitar ou recusar a participação na pesquisa, por conta de sua gestão colegiada, e possuírem maior liberdade para expressar sua percepção sobre sua carreira devido seu vínculo de estabilidade laboral e também por terem como premissa profissional o compromisso ético-social com a atividade da pesquisa e com possíveis contribuições que essa possa oferecer para a melhoria de suas condições de vida e trabalho.

A minha escolha em focar em apenas um curso se deu pelo enfoque qualitativo-interventivo e pelo delineamento da pesquisa. A escolha pelo curso de Biblioteconomia ocorreu também a partir de sugestão dos orientadores, que destacaram a trajetória histórica do curso, com mais de 50 anos de existência, e o processo de transição da informação física para a digital, que repercutiu em transformações no perfil do docente. A curiosidade em compreender as possíveis transformações do curso e de seus docentes, e o conhecimento sobre a recente oferta da primeira turma de mestrado em Ciência da Informação, culminaram no meu interesse em construir uma tese com esses participantes e com um departamento em

pleno processo de desenvolvimento. Além disso, o curso de Biblioteconomia tem conseguido resistir em meio ao processo de expansão de ensino superior das IES e se manter em sua maioria como oferta em instituições públicas, consolidando-se como um curso de tradição nas IES públicas, ao mesmo tempo em que se lança como proposta de carreira do futuro, por conta do advento da Sociedade da Informação.

Para viabilizar minha escolha, entrei em contato, no início de 2017, com a chefe de departamento e com uma professora titular do curso para sondar o interesse em participar da pesquisa e, através do uso de entrevistas semiestruturadas, obter maiores informações sobre o campo. Fui recebida de forma acolhedora por ambas, que demonstraram interesse e aceitação pelo estudo.

Após realizar a qualificação do projeto de tese, entrei em contato novamente com a chefia do departamento, que havia mudado recentemente. Novamente sondei o interesse e realizei uma breve entrevista com a docente responsável, solicitando apresentar minha proposta de pesquisa em reunião de departamento, o que foi efetivado dia 7 de novembro de 2017.

Na ocasião, cheguei mais cedo ao campo e conversei com a chefia sobre o melhor formato para a minha apresentação. Havia trazido meu computador para apresentar minha proposta, mas a sala de reuniões não possuía projetor e a chefia informou que havia muitas pautas a serem tratadas, sendo necessária uma apresentação resumida. Apresentei de maneira informal minha pesquisa para os 14 docentes presentes, o que se seguiu de comentários e questionamentos. Um dos professores me parabenizou pela iniciativa e falou da importância da pesquisa, haja vista a invisibilidade e o isolamento em que vivem muitos docentes. Relatou também que diversas ações e projetos similares ocorrem de forma duplicada no Centro de Humanidades, pela falta de interesse e comunicação do fazer de seus pares e das prescrições/imposições de cada departamento. Um outro professor quis saber o porquê do interesse no curso de Biblioteconomia, por que não realizar a pesquisa em outros cursos. Outra docente questionou a proposta qualitativa da tese e sugeriu o uso de estatística e a ampliação da amostra a ser pesquisada, incluindo outros cursos. Outro professor quis saber se meu projeto já havia sido qualificado, o que foi afirmativamente respondido por mim, o que fez com que ele discordasse da professora anterior, visto que o papel daquele colegiado não era de analistas da pesquisa e sim de possíveis participantes. A docente que havia sugerido a alteração na metodologia insistiu que eu anotasse uma indicação bibliográfica sobre um livro de estatística que ela utilizava, mantendo-se no papel de docente-avaliadora. Outra docente se

colocou à disposição para colaborar com a pesquisa e verbalizou sua satisfação com esse estudo. No final, esclareci o perfil dos participantes da pesquisa, a saber: docentes recém saídos do processo de estágio probatório e ingressantes na carreira e docentes em situação de abono de permanência e em final de carreira. Entreguei a todos os presentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), agradei a oportunidade e abertura do colegiado e esclareci que todas as informações coletadas nesse estudo seriam confidenciais. Recebi nove termos assinados e o consentimento do colegiado para seguir com minha proposta.

Esse primeiro contato provocou em mim inquietações e questionamentos. Considerei que, assim como no modelo de IES privada em que trabalho, a autorização da chefia serviria como documento fiador da garantia da execução da minha tese, o que não se confirmou, pelas resistências apresentadas no decorrer da reunião, apontando as diferenças entre os sistemas público e privado de gestão em educação e o maior empoderamento dos docentes pesquisados. Outra questão, dizia respeito à ausência de uma demanda de intervenção no colegiado o que dificilmente seria justificada pela demanda pessoal de uma doutoranda em busca de um campo de pesquisa. No entanto, a fala do primeiro docente trouxe essa possibilidade de endereçamento, quando revelou seu incômodo com a invisibilidade do curso e o isolamento dos docentes. Mantive essa demanda em suspenso para ser investigada ao longo da análise dos resultados.

Em uma proposta clínica faz-se necessário compreender e analisar a demanda inicial, que de alguma forma deve influenciar no interesse e na motivação dos próprios trabalhadores. Essa demanda, por vezes, precisa ser explicitada e a análise procura esclarecer quem é o autor da demanda, o que se demanda e quem são seus destinatários. O pesquisador clínico do trabalho deve atentar para a diferença entre a demanda institucional da demanda do coletivo de trabalho (MARTINS, 2015).

É preciso considerar a distinção entre encomenda – que, em geral, evoca um comando, uma relação de poder e um predomínio do conhecimento do expert sobre o conhecimento de quem executa o trabalho, e demanda, que representa um endereçamento ao outro de um pedido de cooperação e de ajuda. As demandas podem ser classificadas em demandas de sentido, quando se busca uma ajuda para compreender algo que não se apresenta como esclarecido, ou demandas que se referem à ação e que se configuram como uma sensação de impotência diante das dificuldades e impedimentos da atividade. O desafio do pesquisador clínico é “transformar o encomendante em demandante, de resistir à pressão de execução de um comando para construir condições da cooperação, para desalojar o

encomendante de sua posição de prescritor de uma prestação” (LHUILIER, 2015, p. 36). A demanda evoca uma relação entre demandante e demandado e a composição de um sentido que se constrói nesse relacionamento e que possivelmente não corresponde ao que foi formulado inicialmente (BRANDÃO, 2012).

Essa clínica dispõe de mecanismos para favorecer a restauração da atividade diminuída, atuando tanto na atividade quanto na subjetividade, conforme destaca Clot (2009, p. 182) “uma clínica do trabalho não tem como único objeto a subjetividade do trabalhador, pois deve se preocupar igualmente com sua atividade” e para isso utiliza o “coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual” (CLOT *et al*, 2006, p. 102).

Revisado o desenho metodológico, avancei na pesquisa, agendando diretamente com as docentes enquadradas dentro do perfil geracional, e que tinham aceitado participar da pesquisa, o momento para a realização de uma entrevista inicial e aplicação do dispositivo de instrução ao sócia (APÊNDICE B).

Quadro 15 – Identificação das docentes participantes da pesquisa

Forma de identificação	Idade	Estado Civil	Existência de Filhos	Tempo na instituição	Critério geracional	Titulação	Regime de Trabalho
Macela	39	Casada	-	3 anos	Ingressante	Doutora	40h DE
Margarida	65	Casada	1	30 anos	Final de carreira	Em pós-doutoramento	40h DE
Orquídea	35	Casada	-	3 anos	Ingressante	Doutoranda	40h DE
Vitória-Régia	68	Solteira	2 filhas adotivas	28 anos	Final de carreira	3 Pós-doutorados	40h DE

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

A primeira entrevista individual foi realizada com uma docente em início de carreira, recém-saída do estágio probatório. Logo no momento do agendamento, a docente prontamente me atendeu, no entanto, apresentou algumas resistências à participação, primeiro se declarando fora do perfil, por ter concluído seu estágio probatório, imediatamente me sugerindo um outro nome. Quando esclareci que ela se encontrava dentro do perfil por se enquadrar como docente ingressante na carreira, ela questionou o uso de entrevistas de confrontação e pediu maiores explicações sobre esse dispositivo, o que foi imediatamente respondido por mim. Após esses esclarecimentos, ela aceitou participar e, na hora marcada, nos encontramos em seu gabinete. Macela demonstrou pontualidade, objetividade e organização. Durante toda a entrevista, fez uso do computador para ilustrar seu processo de trabalho, mostrar fotos e comprovações de seu cotidiano laboral. Relatou diversas atividades ligadas à docência e seu envolvimento em todas elas, como preparar e ministrar aulas na

graduação e na pós, participar de bancas, grupos de pesquisa, editoração de revista, reuniões. Relatou o uso de redes sociais para agilizar o trabalho e a importância do *networking* como recurso fundamental para o alcance de seus objetivos. Elegeu como atividade de instrução ao sócia a editoração da revista, que nesse momento se apresenta como um desafio para ela.

A segunda entrevista foi com uma docente em final de carreira, aqui chamada de Margarida, que me atendeu prontamente e com muita simpatia. Expliquei os procedimentos metodológicos e ela atendeu a todas as solicitações. Elegeu a atividade de ensino para a instrução ao sócia e, ao longo da instrução, destacou a postura atitudinal e moral do professor como o diferencial nesse ofício.

O terceiro contato foi novamente com Macela para seguir com o procedimento de autoconfrontação simples (APÊNDICE C) através das fotos da sua atividade. Expliquei que a confrontação se daria entre ela e as fotos, o que a deixou mais tranquila. Macela providenciou os registros fotográficos com agilidade. A maior parte das fotos pertencia ao seu acervo pessoal ou redes sociais, apenas duas delas foram produzidas por ela para a pesquisa. As fotos versaram sobre suas diversas atividades, seus impedimentos e ampliação do raio de ação. A maioria delas retrava a docente entre pares e alunos, em apenas uma o enfoque não foi dado à presença de pessoas, e sim a um *print* da revista em que a docente é responsável pela editoração. Todos os títulos das fotos foram dados por Macela, retratando trabalhos em sua fase de conclusão e trabalhos bem-sucedidos, com fotos de integrantes de comissões científicas lideradas por ela; ações práticas com alunos em parceria com outros professores; participações física e virtual em bancas e momentos de integração com os pares do departamento.

O quarto encontro foi novamente com Margarida para realizar a entrevista de autoconfrontação simples a partir das fotos por ela produzidas. A docente chegou atrasada para o nosso encontro, justificou o atraso pelo excesso de atividades a serem realizadas no final do semestre, entrega de relatórios, provas de monitoria, orientações de pós-graduação etc. Relatou também não ter tido tempo para produzir e nem mesmo separar as fotos, mas que podia fazer isso naquele momento através do acervo de seu *Facebook*, que contava com imagens de um evento ocorrido na semana anterior que representava muito de sua atividade. Assim ocorreu a construção dos dados, Margarida ia selecionando as fotos e percorrendo sobre o sentido que cada imagem tinha para ela. As fotos eram relativas a livros publicados e eventos organizados por ela, palestras ministradas e alguns colegas que colaboraram ou prestigiaram esses momentos. No final do encontro, Margarida me presenteou com um de

seus livros, que descrevia a história do curso de Biblioteconomia da UFC e avisou que iria se afastar para o pós-doutorado em outra cidade, mas que ainda viria à Fortaleza participar de uma banca e poderia dar continuidade aos procedimentos da pesquisa.

O quinto encontro ocorreu próximo às festividades do natal com outra docente em final de carreira, aqui chamada de Vitória-Régia. Nesse encontro, a professora me atendeu com atenção e discorreu sobre diversos assuntos relativos ao seu percurso na universidade, além de realizar a atividade de instrução ao sócia, elegendo a sala de aula como principal atividade de seu ofício. No final de nosso encontro, fui presenteada com seu livro memorial, onde havia fotos e demais informações sobre sua história de vida e de docência.

O sexto encontro foi com outra professora ingressante, aqui denominada de Orquídea. A professora chegou um pouco atrasada, mas logo me recebeu com atenção e disponibilidade. Relatou também estar em processo de doutoramento, conseguiu afastamento para dedicar-se a sua pesquisa, demonstrando empatia com o meu momento. Colaborou na instrução ao sócia com tranquilidade e desenvoltura, elegeu a sala de aula para a realização da entrevista.

O sétimo encontro também foi com Orquídea, aproveitando seu tempo de recesso do doutorado. Ela produziu algumas fotos e escolheu outras de seu acervo pessoal, conforme havia sido solicitado por mim em nosso encontro inicial, e detalhou cada uma com atenção, nomeando-as. As fotos versaram sobre a integração dela com os alunos no final do semestre, o processo de correção de provas, a comemoração com o departamento, os presentes dos alunos, o ambiente e os instrumentos de trabalho, a preparação de atividades de ensino, os trabalhos no final de semana, o reconhecimento do colegiado do curso após a avaliação do Ministério da Educação (MEC) e a humanização do local de trabalho.

O oitavo encontro ocorreu já próximo ao final do mês de janeiro, ainda no período de férias, por solicitação da Vitória-Régia, dado ser um período mais tranquilo. A professora foi bastante pontual, comentou que eu era muito gananciosa com minha pesquisa e não sabia o que eu ainda queria saber dela. Mas disse que queria colaborar com o meu trabalho, então, organizou a sala, fez alguns encaminhamentos com uma funcionária sobre o seu recesso, pegou dois copos de água, colocou uma placa de reunião na porta e se colocou à disposição para a segunda etapa de entrevista. Durante todo o encontro foi bastante solícita, contando a história de sua vida e sua relação com a docência. Enfatizou parcerias com o curso de Psicologia, falou com orgulho de seu doutorado e pós-doutorados. Descreveu-se como exigente com os alunos, combativa, conhecedora dos regimentos e praticante da

interdisciplinaridade. Relatou também ter consciência de seu compromisso excessivo com o trabalho e das consequências danosas disso para a sua saúde. Relatou também uma frustração recente com a perda da bolsa produtividade, por ter esquecido o prazo de envio do relatório. Por conta do tempo corrido, também não conseguiu produzir fotos, mas, a partir de seu memorial publicado no ano de 2017, foi elegendo fotos para compor a entrevista. As fotos versaram sobre seus diplomas, eventos sob sua organização, parcerias profissionais, presentes de alunos e grupos de pesquisa. Durante a entrevista, por duas vezes bateram na porta, no entanto, Vitória-Régia prosseguiu sem se deixar ser interrompida.

O nono encontro foi relativo ao terceiro procedimento, a entrevista de autoconfrontação cruzada (APÊNDICE D), com duas docentes em início de carreira. Orquídea e Macela estiveram presentes no horário marcado e Macela havia reservado a sala de reuniões para esse momento. Ambas foram solícitas e demonstraram integração e afinidade nas respostas, complementando a fala uma da outra. Não consegui identificar grandes discordâncias entre elas, destaco apenas, maior afinidade de Macela com a atividade de pesquisa, enquanto Orquídea prefere a atividade de ensino, seguida de diferenças em relação as prioridades relativas às escolhas de vida e de trabalho. Ambas possuem três anos de docência e parecem compartilhar das mesmas dificuldades e prazeres da profissão. A sensação de sobrecarga de trabalho e a vontade de servir apareceram como fios condutores de toda a entrevista.

O décimo encontro foi a autoconfrontação cruzada entre uma veterana e uma ingressante. Vitória-Régia iniciou nosso encontro avisando que teria pouco tempo para participar, devido a uma reunião marcada de última hora. Orquídea chegou logo depois e demonstrou bastante intimidade com a professora veterana. As duas já foram professora e aluna e também orientadora e orientanda, o que facilitou essa interação. A entrevista transcorreu a contento, com participação de ambas as docentes, que discutiram sobre a função social da docência, sobre a necessidade de reconhecimento do curso e integração do colegiado para além de um reconhecimento pessoal. Houve bastante afinidade e concordância entre elas, contudo, apareceu discordância no manejo entre trabalho e família, no que tange à dedicação excessiva ao trabalho em detrimento do tempo para o lazer e para família, o que logo tornou-se uma recomendação da veterana à iniciante para que ela equilibrasse melhor o seu tempo. Ao nos aproximarmos do fim do tempo combinado para a entrevista, Vitória-Régia avisou que eu não precisaria me preocupar com o tempo, pois ela havia desistido da reunião, demonstrando satisfação em estar ali naquele momento, partilhando suas experiências de vida

e de trabalho.

O décimo primeiro encontro foi a autoconfrontação cruzada entre as duas docentes veteranas. Para esse encontro, reservei a sala de reuniões a fim de proporcionar um campo neutro para a entrevista. Ambas chegaram no horário e me cumprimentaram com carinho e atenção, brincando comigo, que mal havia chegado e já estava “abrindo a porta da geladeira”, expressão que sinaliza minha apropriação do campo, por ter ido pedir a chave da sala de reuniões sem ter passado por elas. Depois de conversarmos amenidades, começamos a confrontação pedindo que elas falassem sobre a composição do ofício docente e o reconhecimento do curso, o que foi respondido por ambas com exemplos e interações. Houve bastante concordância entre elas, a questão geracional apareceu como uma categoria implícita no discurso, porém, foi pontuada um certo temor das professoras com o futuro do curso, demonstrando preocupação com o zelo e o comprometimento dos novos professores com o projeto do curso. A questão da saúde também foi abordada e o destaque foi dado não à sobrecarga de trabalho, mas ao perigo das disputas de território no departamento e seus impactos nocivos à saúde docente, como a falta de deferência dos pares e a falta de cuidado da universidade com os seus professores. Apareceu também na entrevista uma certa mágoa com o curso de Psicologia e sua resistência em colaborar em parcerias de pesquisa e na ocupação do novo prédio. Por fim, o encontro foi encerrado com uma última provocação minha, questionando o que esse exercício metodológico havia provocado nelas e obtive como resposta que os procedimentos promoveram momentos de catarse e espaço para reflexão. Além disso, Vitória-Régia me parabenizou pela pesquisa e desejou que a universidade venha a ter interesse em acessar esses e tantos outros conhecimentos produzidos sobre a instituição, visto que muitas vezes permanecem desconhecidos ou subaproveitados, não contribuindo para o seu desenvolvimento.

Além dos onze encontros relatados com as docentes ingressantes e em final de carreira, pude realizar também uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso de Biblioteconomia (APÊNDICE E), que me atendeu com prontidão, mesmo tendo chegado atrasado por conta de uma outra reunião e já próximo do horário de uma orientação. Mesmo com limitações, ele me descreveu o cenário atual do curso, o perfil dos alunos e disponibilizou um artigo ainda no prelo de autoria dele sobre o perfil dos seus egressos. O coordenador relatou ter sido aluno do curso, bibliotecário da instituição, hoje professor da graduação e da pós-graduação e coordenador, há pouco mais de um ano. Também pude realizar entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) com a chefe do departamento, que abriu a

possibilidade do campo de investigação, como já sinalizado no início desse tópico, e que me deixou à vontade para obter informações sobre o quadro docente com a sua secretária.

Após a realização da pesquisa, um pouco antes da defesa desta tese, pude realizar as devolutivas acerca dos principais achados com o colegiado. Inicialmente me encontrei com as docentes que participaram ativamente da construção dos dados, o que se caracterizou como um momento profícuo de trocas acerca do ofício docente e de suas perspectivas. Apenas Orquídea não compareceu, mas me enviou uma mensagem, participando de seu momento atual, compartilhando a notícia de sua gravidez e da necessidade de cuidados extras nesse processo, desejo esse que havia sido expresso por ocasião dos dispositivos metodológicos em sua função de mediação entre subjetividade e atividade e consequente ampliação do poder de agir pessoal e profissional. Disponibilizei logo após esse momento, minha tese para que pudesse ser lida e refletida pelas participantes, colocando-me à disposição para novos encontros.

Por fim, solicitei nova participação em reunião do colegiado do curso de Biblioteconomia e através de um mapa mental pude apresentar os principais resultados da pesquisa e seus possíveis desdobramentos. Questões sobre o processo em curso de vulnerabilidade nos laços de solidariedade entre os pares, os riscos e oportunidades da entrada na pós-graduação e os conflitos geracionais entre docentes foram as questões de maior interesse. Além disso, o caminho do reconhecimento e as estratégias de construção de território como elementos de potência de saúde também foram validadas pelo coletivo. Fui muito bem recebida por todos e pude sentir o envolvimento do colegiado e notadamente das participantes com o caráter interventivo da pesquisa. Mesmo passada a defesa da tese, ainda recebo mensagens das participantes acerca de reflexões e aprendizados sobre o ofício docente e seus aspectos psicossociais relativos à saúde.

O quadro abaixo traz uma descrição sumária das etapas e atividades metodológicas desta investigação:

Quadro 16 – Descrição sumária das etapas e atividades metodológicas (continua)

ETAPA	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES
1.Sensibilização para a pesquisa	Reunião para apresentação da proposta, recrutamento dos participantes e TCLE	Professores do curso de Biblioteconomia
2. Formação de grupohomogêneo de trabalhadores	Escolha de situações e dilemas do trabalho que constituirão o objeto de análise;	2 professores em início de carreira e 2 professores em final de carreira

	- Solicitação de produção de fotos sobre a atividade docente dentro e fora da sala de aula	
--	--	--

Quadro 16 – Descrição sumária das etapas e atividades metodológicas (continuação)

3. Conhecimento da atividade docente	- Protocolo de Instrução ao sócia Pergunta disparadora: Imagine que você possa vir a ser substituído plenamente em sua atividade por outro e dessa forma, solicita-se que descreva quais instruções deveriam ser transmitidas para que ninguém percebesse que você havia sido substituído. (escolher experiências que serão realizadas em um futuro próximo e que possua alguma dificuldade). Gravação de áudio, escrita de diário de campo Solicitação para que as docentes marquem os pontos principais da atividade após a transcrição da entrevista e debatam no coletivo.	2 professores em início de carreira e 2 professores em final de carreira
4. Informações acerca do curso e docentes	Entrevistas semi-estruturadas com chefia do departamento e coordenação do curso	Chefia do Departamento e Coordenador do curso de Biblioteconomia
5. Levantamento de situações laborais	- Entrevista de autoconfrontação simples - Apresentação de transcrições e entrevista com a docente a partir desses estímulos. - Gravação da sessão de entrevista e escrita do diário de campo	2 professores em início de carreira e 2 professores em final de carreira

Quadro 16 – Descrição sumária das etapas e atividades metodológicas (conclusão)

6. Confrontação das atividades	- Entrevista de autoconfrontação cruzada - Apresentação das transcrições e fotos da atividade de cada entrevistada para a colega e confrontação acerca de sua atividade. - Gravação da sessão de entrevista e escrita do diário de campo	3 encontros: ingressante com ingressante, veterana e ingressante, veterana e veterana
7. Devolutiva para os profissionais	Realização de reunião devolutiva acerca dos resultados encontrados na pesquisa com o grupo de análise	Docentes do curso de Biblioteconomia

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Ao todo, foram realizadas quatro instruções ao sósia e quatro entrevistas de autoconfrontação simples com as docentes participantes, três entrevistas de autoconfrontação cruzadas entre duas docentes ingressantes, entre duas docentes veteranas e entre uma docente ingressante e uma veterana, além de entrevistas semiestruturadas com a chefe do departamento e com o coordenador do curso. As atividades acima listadas geraram cerca de 14 horas de gravações, com uma média de uma hora e quarenta minutos em cada encontro que se objetivaram em 341 páginas de transcrições que serviram de base para a análise dos resultados.

3.7 Análise dos dados

Com base no aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural foi realizada a análise interpretativa dos discursos e das imagens (fotos) da atividade docente, estabelecendo categorias analíticas teóricas e empíricas. A análise dos resultados se deu a partir da atividade docente em suas nuances de atividade prescrita, atividade realizada e o real da atividade, que revelaram seus impedimentos e inúmeras possibilidades de desenvolvimento.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi fundamental na análise dos dados produzidos, pois serviu para entender as interações, possibilitando um espaço

simbólico de construção de sentidos e significados, que ocorrem em uma relação dialógica, com aprendizagem das mais diversas. Esta dialogia “acentua o caráter social e constitutivo da linguagem e a relação intersubjetiva que se estabelece no ato da fala” (COLAÇO *et al*, 2007, p. 49) e proporciona toda uma riqueza de possibilidades não realizadas a partir de sua polifonia constituinte.

A linguagem é a responsável por mediar a recriação da realidade na consciência. O significado da palavra consciência diz respeito a uma unidade mínima de análise entre pensamento e linguagem que funciona como alteridade na relação do sujeito consigo e com os outros. Desta forma, a consciência é compreendida como “uma relação entre significação e sentido”, só existindo em ação, uma atividade em relação com outra atividade, “conexão de atividades. Não é apenas consciência mental, mas consciência vital, poder de agir significativamente” (CLOT, 2014, p. 126-128).

A atividade laboral foi interpretada considerando a complexidade da proposta da Clínica da Atividade em suas facetas de atividade prescrita, realizada e o real da atividade. Este último emerge entre a atividade prescrita, que é aquela que prevê as tarefas referentes ao cargo ou função desempenhada através de normas e regulamentos institucionalizados, e a atividade realizada, aquilo que é efetivamente desempenhado e que pode ser observado. O real da atividade representa aquela parte da atividade que está escondida, interrompida, seja pelo meio ou pelo próprio sujeito da ação, é da ordem da subjetividade e permeia todo um raio de possibilidades de ação impedidas e/ou ainda em desenvolvimento, possíveis ou impossíveis de serem realizadas. (CLOT, 2010a).

No entanto, o real da atividade não pode ser conhecido de forma direta, nem pelo sujeito, nem pelo pesquisador, sendo acessado através dos métodos indiretos, mediatizados pelos instrumentos psicológicos que se têm não apenas a conhecer, mas a intervir na realidade (VASCONCELOS; LACOMBEZ, 2005; ROGER, 2013).

O propósito deste procedimento de análise é favorecer que a ação do sujeito torne-se alvo de seu pensamento, promovendo a coanálise do processo de trabalho, viabilizando a recriação e o sentido do trabalho como “atividade coletiva transformadora dos objetos e do outro” (OSÓRIO DA SILVA; RAMMINGER, 2014, p. 196).

O método interpretativo se baseia na análise dos elementos estáveis de realidade selecionados pelo psiquismo, onde o pesquisador acessa fragmentos da parte finita de uma série psíquica e a partir daí interpreta e reconstrói a realidade, levando em consideração não somente o que foi apresentado, mas aquilo que foi excluído do discurso e da atividade. Essa

interpretação, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, implica em recriar o fenômeno investigado a partir de seus traços e de suas influências em mediação com um arcabouço teórico consolidado e em articulação com a mínima unidade de análise (FRIEDRICH, 2012).

3.8 Definição e características da unidade de análise

Para Vygotski (2014), ao invés de decompor os elementos, é necessário um método de análise capaz de identificar a unidade que funciona como um microcosmo que possa representar as funções e relações psicológicas envolvidas. O reconhecimento da mínima unidade de análise é crucial para a adesão ao método dialético, posto que a unidade de análise possui todas as propriedades fundamentais características da totalidade do que está sendo investigado (PINHEIRO, 2014).

Na perspectiva da Clínica da Atividade, a unidade elementar de análise em Psicologia do Trabalho seria a atividade dirigida, voltada a si, ao objeto e aos outros, mediados pelos gêneros profissionais (CLOT, 2007). Nessa tese, a unidade mínima de análise se delinea mais especificamente pela investigação do ofício em sua função de ligação entre trabalho e saúde.

O ofício funciona como um instrumento psicológico, um meio de transferência das relações sociais no domínio do psíquico, que pode tanto ser utilizado em sua função de pertencimento a uma comunidade de trabalho, quanto em sua função psíquica interna de ampliação do poder de agir profissional. Desta forma, o ofício é compreendido como meio, capaz de acionar a atividade mediatizante², fazendo o ofício agir sobre si mesmo, assumindo sua função de regulação social e de autorregulação, o que lhe concede a possibilidade de promoção da saúde no trabalho.

Nesse processo, o sujeito-trabalhador é capaz de se transformar, pela utilização deste instrumento psicológico (ofício), em objeto visado por esse último, uma vez que o sujeito seja capaz de produzir em si mesmo determinados efeitos desejados, do qual é o objeto. Este trânsito do sujeito entre as posturas ativa e passiva constitui a faceta da atividade mediatizante no plano psicológico (FRIEDRICH, 2012).

No contexto investigado, o ofício funciona como uma discordância criativa ou

² Atividade mediatizante e atividade mediatizada são construtos criados por Hegel que define esta última, como a ação do sujeito diretamente sobre a natureza. A atividade mediatizante, ao contrário, prevê que o homem deixe a natureza agir sobre a natureza, produzindo transformações desejadas através dos objetos, e do trabalho de um coletivo, sem que o homem intervenha diretamente nessa atividade (FRIEDRICH, 2012).

destrutiva entre as instâncias que lhe constituem (impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal), que em suas migrações funcionais podem servir como recurso para a saúde ou como fonte de adoecimento, formando, portanto, um elo entre a atividade laboral docente e seu potencial de saúde, contemplando as propriedades básicas da unidade de análise.

3.9 Análise interpretativa

A análise interpretativa foi realizada com base nas categorias analíticas teóricas e empíricas, a saber:

- a) Categorias analíticas teóricas: são definidas a partir das categorias conceituais apresentadas nessa tese. Tendo por base os conceitos de trabalho, ofício e saúde em consonância com as premissas da Clínica da Atividade, bem como a concepção vigotskiana de desenvolvimento psíquico, relações intergeracionais e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em suas contribuições na investigação do ofício docente;
- b) Categorias analíticas empíricas: são definidas a partir das regularidades do discurso encontrados no campo pesquisado. As categorias identificadas relativas à investigação do ofício foram: docência como modo de vida, autonomia como marca do ofício docente, atividades docentes, sentido do ofício docente, e intensificação e sobrecarga laboral. No que concerne ao desenvolvimento da carreira, foram destacadas as categorias: vulnerabilidade dos laços de solidariedade, exigências na titulação e a primazia da pesquisa, perdas na aposentadoria, relações intergeracionais e o desenvolvimento do curso de Biblioteconomia. No contexto da relação ofício e saúde, houve destaque para as categorias relativas à demanda por reconhecimento, demarcação de espaços de pertencimento, temporalidades docentes e afetividade no ofício.

A análise dos resultados se deu a partir dos diálogos profissionais, identificados através da dinâmica do ofício docente, que foram registrados nos diários de campo utilizados pela pesquisadora, nas transcrições das entrevistas de instrução ao sócio, das autoconfrontações simples e cruzadas e na análise dos documentos institucionais do departamento, que revelaram suas inúmeras possibilidades de desenvolvimento.

O investigador é o responsável por restituir a transmissão da experiência,

ajudando o trabalhador a se apropriar de seu trabalho e explicitando a sua competência como portador de expertise e conhecedor de seu território e das condições de risco, levando em consideração a memória do que aconteceu até aquele momento na instituição, num processo de construção conjunta. O papel da linguagem, comum a esse processo, é fundamental, pois ela aparece como obstáculo e solução, transformando vivências incompreensíveis em problemas a serem enfrentados. A análise das categorias analíticas teóricas e empíricas serão o foco dos capítulos seguintes.

4. OFÍCIO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS, SENTIDO E EXIGÊNCIAS

“Nesta vida, morrer não é difícil, difícil é a vida e seu ofício” (MAIAKÓVSKI, 1982).

A partir deste tópico, desenvolverei as análises do material empírico em articulação com as categorias teóricas analíticas. Os excertos apresentados são frutos dos diversos métodos utilizados na construção dos dados já apresentados em capítulo anterior. As categorias empíricas destacadas neste capítulo são: docência como modo de vida, autonomia como marca do ofício docente, atividades docentes, sentido do ofício docente e intensificação e sobrecarga laboral. O objetivo deste capítulo é compreender o ofício a partir das atividades (prescritas, realizadas e o real da atividade) que lhe constituem, no que concerne às suas características, sentido maior e as exigências advindas deste compromisso. Contudo, antes de apresentar as análises, situo as bases da Clínica da Atividade como categoria conceitual que servirá de inspiração e sustentação para as discussões aqui propostas.

4.1 As bases da proposta da Clínica da Atividade

A Clínica da Atividade surgiu na década de 1990 através de pesquisas e intervenções sobre a atividade laboral, passando a ser identificada com essa nomenclatura por seu criador, Yves Clot, a partir de 1998, momento onde este expôs seus fundamentos e suas semelhanças e diferenças em relação a outras disciplinas pertencentes ao campo da Psicologia do Trabalho (LIMA, 2011).

Yves Clot situa a Clínica da Atividade como uma disciplina pertencente ao campo das Clínicas do Trabalho, que por sua vez, são compreendidas como “um conjunto de teorias que têm como foco de estudo a relação entre trabalho e subjetividade” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 3). Além da Clínica da Atividade, a Psicodinâmica do Trabalho, a Psicossociologia e a Ergologia também são consideradas abordagens pertencentes a este campo. Essas clínicas divergem em suas bases epistemológicas e teórico-metodológicas, mantendo como objeto comum a análise da situação do trabalho, compreendida na síntese entre o sujeito, o trabalho e o seu meio.

As clínicas do trabalho também compartilham de alguns pressupostos. Primeiro, no interesse pela ação no trabalho, buscando criar condições para que o trabalhador se aproprie de sua atividade, através de reflexões e na forma de ações elaboradas junto ao

coletivo profissional na busca da melhoria das condições laborais e resolução de problemas cotidianos. Segundo, no entendimento sobre o trabalho em sua dimensão ampla, não se restringindo às questões econômicas e ao emprego, incluindo a dimensão do trabalho com propósito, o senso de eficiência e de estética, a compreensão ergonômica do trabalho para além da tarefa, incluindo o trabalho real, onde ocorre a ação do imprevisto e que faz “emergir a função do sujeito como agente de seu próprio ato no trabalho” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 14).

O terceiro ponto de aproximação é o engajamento na construção de uma teoria do sujeito, que pode ser visto como alguém dividido por conflitos entre o próprio desejo e o desejo da produção, no caso da Psicodinâmica do Trabalho. De acordo com a Clínica da Atividade, esse sujeito é atravessado por gêneros discursivos e influências histórico-culturais sendo capaz de desenvolver um estilo por meio da atividade.

O quarto ponto de convergência está na inclusão da dimensão do sofrimento no trabalho nas pesquisas e intervenções clínicas, com destaque para a compreensão do processo de vulnerabilidade do sujeito e de seus coletivos profissionais. Isso aponta para a ampliação do processo de individualização e seus impactos nas diversas modalidades de desgaste e mal-estar relacionados ao trabalho, voltando-se para o entendimento do sofrimento como socialmente produzido (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Nesse sentido, as Clínicas do Trabalho caracterizam-se como clínicas sociais, por colocarem em tensão constante os aspectos psíquicos e os condicionantes sociais. Compartilham também da noção de centralidade do trabalho na vida psíquica e do engajamento crítico em pesquisas e intervenções nas organizações, surgindo como uma via de apropriação do trabalho capaz de “compreender as origens e as manifestações do sofrimento, como também a compreender e subsidiar os processos de resistência e de superação por parte dos coletivos de trabalho” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 17).

A Clínica da Atividade converge com todas as nuances destacadas na caracterização acima acerca das Clínicas do Trabalho, contudo, seus fundamentos se baseiam em fontes específicas, notadamente Vygotski, Leontiev, Wallon, Espinoza, Bakhtin, Canguillhem, Oddone, Le Guillant, Tosquelles e Wisner e dialoga principalmente com as disciplinas da Ergonomia e da Psicopatologia do Trabalho (LIMA, 2011).

Vygotski e Leontiev são afiliações teóricas estruturantes no aporte teórico-metodológico de toda a Clínica da Atividade. Destaca-se, sobretudo, a noção de trabalho como atividade e ação, além da ênfase dada à atividade real, que vai além das prescrições e da

atividade realizada, "uma vez que agir é, acima de tudo, selecionar uma dentre várias atividades possíveis" (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 34). De Wallon e Espinoza, a preocupação com a afetividade indissociável dos aspectos cognitivos e a função das emoções no desenvolvimento humano. Wallon, de forma mais específica, apreende a noção do afeto como pertencente ao campo da atividade e as emoções como seus instrumentos, e Espinoza reconhece a capacidade de migração dos afetos e seu impacto nas inibições e na ampliação do raio da ação (CLOT, 2016). A convergência com Bakhtin pode ser vista na importância que Clot dá à atividade dialógica e seu nomadismo e o uso que faz desses princípios na aplicação dos dispositivos metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2010a).

No campo da saúde, as reflexões de Canguilhem acerca das duas atitudes possíveis frente aos dilemas da vida, isto é, as criações e as defesas, serviram de base para a construção da concepção de saúde que sustenta a perspectiva clínica e que não opõe saúde à doença, "do mesmo modo que não se identifica com ela, mas procura apropriar-se dela" (CLOT, 2010a, p. 113) para, em seu processo de desenvolvimento, desvencilhar-se, ampliando seu poder de ação sobre seu trabalho e entorno.

De Oddone, a Clínica da Atividade herda a força da Psicologia do Trabalho, propositiva que não se paralisa diante das denúncias das condições nocivas de trabalho e busca meios de apoiar os coletivos e ampliar seu poder de agir. A ideia da criação das comunidades científicas, ampliadas com a participação do grupo operário homogêneo, como recurso vivo da avaliação de riscos e da validação de soluções para os problemas ligados à organização do trabalho, e o uso do dispositivo da instrução ao sócio como instrumento de favorecimento da formalização e da transmissão profissional, são meios que permanecem atuais nas intervenções em Clínica da Atividade (CLOT, 2010a; MUNIZ *et al*, 2013).

Da Psicopatologia do Trabalho, Clot é influenciado notadamente por Le Guillant pelo seu zelo com o trabalho, antes mesmo de cuidar das pessoas, pela compreensão dos condicionantes sociais como fonte de conflitos psíquicos, que podem ou não desembocar na produção das psicopatologias laborais, e nos estudos clínicos do ofício das empregadas domésticas, condutores de trem e telefonistas, com suas demonstrações de passividade identificadas como ato psíquico defensivo. A influência de Tosquelles vem complementar essa tradição psicopatológica, trazendo à tona com clareza a centralidade da atividade de trabalho como um instrumento clínico: "não só como objeto de análise, mas como um meio de ação" (CLOT, 2010a, p. 75).

Da ergonomia francófona, a influência é de Wisner e sua concepção de saúde

atrelada à atividade, que vai além da capacidade de suportar as coerções e adaptar-se ao meio, mas é a capacidade de criação de novas formas de viver. O autor destaca ainda o envolvimento social necessário à ergonomia e contribuiu para o esclarecimento do papel do analista do trabalho, reconhecendo a importância da Psicologia nessa empreitada, antevendo a riqueza da contribuição de Vygotski e Leontiev na análise ergonômica do trabalho no que diz respeito aos estudos sobre atividade e desenvolvimento (CLOT, 2010a).

Diante de toda essa herança cultural de filiações teóricas, a Clínica da Atividade se propõe ao “desenvolvimento de uma psicologia das situações de trabalho e de vida” (CLOT, 2007, p. 18), que possa transformar para compreender e compreender para transformar, promovendo a produção do conhecimento e a mudança nos contextos laborais.

Sobre o percurso e objetivos da Clínica da Atividade, Clot (2007, p. 127) nos situa:

Trata-se de uma senda que mal se começa a trilhar, mas apresenta resultados sobremodo estimulantes. Podemos chegar à convicção de que a análise de trabalho que praticamos é uma “psicologia plena”, uma psicologia do desenvolvimento da ação. Ela faz a opção de enfrentar as dificuldades de uma atividade científica praticada em “ambiente habitual”. Seria possível defini-la numa primeira aproximação como uma clínica da atividade fundada em formas diferenciadas de co-análise do trabalho. Faz-se necessário esclarecer aqui o que se entende precisamente por isso. A análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio.

A proposta da Clínica da Atividade volta-se deliberadamente por realizar uma clínica do trabalho e não uma psicologia clínica, escolhendo, portanto, o substantivo e não o adjetivo. Essa clínica consiste em atribuir ênfase à dimensão da ação que seja capaz de integrar o social, o cognitivo e o afetivo, aliada ao propósito de promover uma renovação do conceito de atividade e sua relação com a subjetividade, de um modo diferente do que vem sendo realizado por outras abordagens do campo do trabalho (CLOT, 2010a).

Desse modo, trata-se de uma clínica do desenvolvimento de uma psicologia das situações de trabalho e de vida, que se situa entre a arte do manejo da ação e da racionalidade científica e o exercício de construção do sentido da experiência de coletivos profissionais e do significado dos conceitos aí advindos. É uma clínica da ação concreta, elaborada a partir dos métodos de intervenção em situações de trabalho, sob a inspiração vygotskiana e bakhtiniana, que elege o desenvolvimento da atividade e seus obstáculos como método de ação e investigação.

Feita esta breve caracterização dos fundamentos da Clínica da Atividade, dou início à discussão acerca do ofício docente em sua articulação teórico-prática a partir do

tensionamento entre vida e trabalho em suas implicações dialéticas para a atividade e a subjetividade.

4.2 A docência como modo de vida

A docência é uma das profissões mais tradicionais do mundo do trabalho, caracterizando-se, à grosso modo, pela aquisição, aplicação e renovação de conhecimentos e habilidades (não apenas técnicas, mas notadamente humanas) para a realização de seu exercício profissional. Atitudes de dedicação a uma causa, estudo contínuo, capacidade de comunicação, empatia, paciência, idoneidade moral, compromisso com o aprendiz, são algumas das dimensões mais esperadas do professor em seu ofício. Todas essas características e exigências contribuem com o significado maior dessa atuação profissional em sua função matricial de ofício formador de todos os ofícios, visto que é a partir desta base de atuação profissional que outras profissões podem advir.

No ensino superior público, todos esses saberes são exigidos e devem ser orquestrados levando em consideração o tripé indissociável do ensino-pesquisa-extensão, que sustenta a universidade, em sua missão de produção e reprodução do conhecimento, aliada à preparação para o mundo do trabalho. Este entendimento aparece nitidamente no discurso da nossa entrevistada, quando afirma:

Excerto 1 Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Então, isso é algo extraordinário. Não existe nenhum profissional no mundo sem ter um professor [...]. Então essa questão, ela é muito forte na universidade.

A análise do ofício da docência é aqui realizada à luz da proposta da Clínica da Atividade, que compreende o trabalho em sua função psicológica de engajar o sujeito em uma história coletiva e pessoal, sendo capaz de criar e recriar novas formas de agir e de viver em sociedade. O trabalho passa a ser visto exercendo uma função psicológica, fruto da ação planejada e intencional do sujeito, configurando-se como o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade e ocorrendo necessariamente dentro de um contexto coletivo (LURIA, 1991).

A categoria trabalho é tomada em sua acepção antropológico-histórica (AQUINO, 2005), com a aceitação da tese da centralidade do trabalho na contemporaneidade, “do ponto de vista da estrutura social e da construção social e psíquica dos sujeitos” (NARDI, 2006, p. 9). A

noção de centralidade do trabalho é enfatizada no exercício da docência, conforme ilustram os excertos a seguir:

Excerto 2

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

[...] Eu gosto muito disso. Eu acho que eu gosto tanto do meu trabalho, que eu gosto tanto das coisas que eu faço... Tá aí, eu tenho quatro alunos trabalhando comigo agora, né, daqui um pedaço vai chegar outro, daqui um pedaço chega a outra. Eu gosto disso, né, eu gosto muito disso. Um dia desses foi tão engraçado, eu tava conversando nas férias que eu fui pro Norte, pro Pará, e eu faço toda a desgraceira quando eu vou pra lá. [...] E aí, então assim, e aí eu tô lá e meu irmão vem conversar comigo e não sei o quê, e meu sobrinho que vai tentar o mestrado no ITA, e eu não tinha nada... eu não tinha que dar aula. Aí quando eu me dei conta, eu tava dando aula de metodologia pro meu sobrinho. Aí a minha sobrinha que mora comigo disse: “Ei, tu não tá na UFC não!”, entendeu? E professor é um bicho muito chato mesmo.

Excerto 3

Autoconfrontação simples (Margarida)

É né... me parece que eu já falei até demais (risos). Mas eu sou assim, eu sou empolgada e eu falo mesmo. Porque eu acho que, o papel do professor é esse, tem que ir além daquela coisa do texto, e tem que ir além daquele artigo, além daquele capítulo do livro, e eu gosto muito de ouvir as palestras do Rubem Alves quando ele diz “será que o professor tá perguntando pro aluno pra quê que aquilo serve pra vida dele” E é engraçado e eu gosto de fazer isso. Eu acho isso também um diferencial. E as vezes eu digo “o que é que isso tem a ver com a sua vida pessoal?” Aí eu deixo pensar bem e eu digo “E a sua vida profissional que vai começar amanhã? Você consegue fazer essas relações.” É importantíssimo. É importantíssimo que a gente não deve permitir que nenhuma intercorrência atrapalhe e que se somem com esse encanto da ação, né...

Vida e trabalho seguem entrelaçados no ofício docente. A missão de repasse de conhecimento e de integração entre saberes acadêmicos e cotidiano prático formam a tessitura do fazer do professor, que deve operar para além de limites de tempo e de lugar. A pertinência do ensinar surge na interação com o outro, suscitando a motivação e o sentido da ação. Desejo, prazer e satisfação são destacados no discurso docente na realização do seu trabalho, contudo, também sejam sugeridos riscos, oriundos de uma postura de vigilância constante em relação à necessidade de repasse e correção de saberes, posturas e até mesmo valores para o aprendiz.

Assim, o sujeito-professor, ao se comprometer com seu ofício, assume também o ônus e o bônus de um trabalho concreto e também imaterial, que requer seu engajamento cognitivo, afetivo e físico, dentro e fora do horário e do local de trabalho. Esse exercício o transforma em disseminador e construtor do conhecimento, o tornando um servidor do processo de aprendizagem e um agente de transformação da realidade. A docência se entranha no cotidiano de vida do docente, tornando-se um modo singular de viver.

4.2.1 O que é o ofício docente?

Dentre as categorias conceituais da Clínica da Atividade, o ofício (*métier*) é o

cerne deste estudo. Etimologicamente, esta palavra vem do latim *officium*, que pode significar dever e obrigação, fidelidade ao dever, obra, fazer, trabalho, presença em determinada circunstância (casamentos, funerais, testamentos etc), deveres de amizade, sinais de consideração, passando para o sentido religioso (santo ofício ligado à santa inquisição), até o sentido de documentação burocrática, como ofício de notas, reconhecimento de firma, tamanho padrão de papel, dentre outros significados (MACHADO, 1990).

Apesar da pouca intimidade com esse termo em nosso sistema linguístico, desde os antigos romanos, de acordo com o Dicionário Online de Português ([OFÍCIO], 2018), ofício pode ser conceituado como um sentimento de dever, unindo fidelidade e obediência. Evoca o senso de utilidade e de obrigação em relação à sociedade. Pode ser visto como algo autêntico, quando ligado ao termo oficial, e também pode representar atitude de cortesia, de consideração e solicitude, quando em referência ao termo oficioso. Além disso,

Toda ação e/ou trabalho em que a técnica, a habilidade e a especialização são necessárias. Ação de se ocupar com; ocupação. Trabalho remunerado através do qual uma pessoa retira os meios necessários à sua sobrevivência; emprego. Serviço que uma pessoa se compromete a fazer; incumbência: o ofício da docência. Comunicação que, sendo feita de um modo formal, é realizada entre autoridades, seguindo certa hierarquia. Local destinado aos serviços notariais; cartório. Religião. A celebração católica; missa. Religião. Catolicismo. Segundo o catolicismo, a reunião das preces que são feitas durante o dia. ([OFÍCIO], 2018, s/p).

Na Sociologia do Trabalho, o ofício é compreendido como profissão, ocupação, emprego, função e segue sendo reformulado ao longo do contexto histórico social vigente, podendo ser compreendido como “uma configuração social e organizacional da modernidade” (CLOT, 2010a, p. 282), uma comunidade de pertencimento, em que o coletivo profissional clama em participar e em ser reconhecido.

Na concepção sociológica, esse termo é visto como ambíguo, pois tanto remete ao exercício individual do emprego quanto pode designar uma atividade coletiva. Essa noção representa a forma de organização pré-taylorista de trabalho, caracterizada pela autonomia econômica e técnica do trabalhador, carregando, contudo, uma função ideológica de doutrina liberal que precisa ser identificada. No ofício, o trabalhador costumava deter um saber-fazer, a transmissão de seu saber e de seus gestos aos aprendizes. A posse dos instrumentos necessários para sua atividade formava vínculos com seus pares, as corporações do ofício, que serviam como instâncias protetoras do trabalhador. A manutenção desse vocabulário nos dias de hoje deve ser vista de forma contextualizada, frente aos ideais imaginários de autonomia e às ilusões de pertencimento e reconhecimento social do trabalhador, cada vez mais

precarizado e cobrado por suas competências pessoais e habilidades de adaptação e flexibilidade (VATIN, 2004).

Para a Clínica da Atividade, o ofício (*Métier*) traz um sentido psicológico que deve ser aprofundado no mundo do trabalho contemporâneo e transcende a concepção sociológica de comunidade de pertencimento. Ao postular a existência de uma função psíquica interna do coletivo do ofício, está valorizando também a dimensão individual do ofício.

Sem dúvida, é necessário que o sujeito faça parte de uma comunidade profissional para que haja ofício. Mas, para além da eventual cooperação em curso no trabalho coletivo, esta deve ser capaz de se ‘conservar’: para determinado meio de trabalho, tal operação ocorre justamente no repertório das atividades profissionais possíveis ou impossíveis sob o registro das ações incentivadas ou inibidas, no teclado dos gestos previsíveis ou deslocados (CLOT, 2010a, p. 286).

O ofício, assim compreendido, considera a história do coletivo e de cada trabalhador, que pode dispor de um repertório de saberes possíveis de serem acessados em seu exercício profissional. O legado dos equívocos, fracassos, das perguntas sem respostas, ou mesmo dos projetos em gestação, tecidos em uma história coletiva de trabalho, produzem enigmas e até dívidas “que se contrai a contragosto e sem seu conhecimento ao ingressar no ambiente de trabalho em que a atividade se desenrola” (CLOT, 2010a, p. 286). Essa dívida precisa ser reconhecida, quitada, ou mesmo negociada por cada um, em seu processo de participação e de recriação do trabalho. Ela envolve a responsabilidade do ato por algo que é comum a todos.

No ofício docente, essa dupla função de pertencimento a uma comunidade profissional, evidenciada por um protagonismo no uso dos repertórios de saberes nele contidos, podem ser visualizada a partir das falas que seguem:

Excerto 4
Autoconfrontação simples (Orquídea)

Mas, foi um trabalho bacana, encabeçado pelo professor T. E aí, trouxe todos os outros professores, e aí a gente teve momentos desses cinquenta anos, e a gente teve momentos de trazer os professores antigos. Homenagear os professores que já passaram. E esse momento dos professores novos, recém-chegados com os professores que já ministraram aula aqui, que foram seus professores, então, foi um momento fantástico. Foi um momento fantástico para a gente, para o curso.

Excerto 5
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Eu tenho meu lugar de fala aonde quer que eu esteja, seja num conselho universitário, se eu estiver com uma reunião com o pró-reitor, não importa, com o reitor. Eu sei que eu tenho o meu lugar de fala, mas esse lugar de fala ele não foi... ele não foi dado[...]. Ele foi de con-quis-ta. Ele é um lugar de fala de conquista, de muita

conquista, né. [...] Então, eu me exponho, eu sou protagonista daquilo que eu estou dizendo. Mas eu estou falando disso porque eu sei falar disso.

O ofício docente, exercido no contexto de uma instituição de ensino superior federal, carrega a marca de sua construção histórica e cultural pela garantia de estabilidade e permanência profissional, a partir da contribuição e da interação de várias gerações laborais, implicadas em um mesmo desafio de formar profissionais para o mundo do trabalho e renovar o conhecimento. O trabalho e o profissionalismo servem de base para a construção do ofício, através da “elaboração de uma competência específica, o acesso à identidade e a edificação das regras sociais” (CLOT, 2010a, p. 283).

Já o empoderamento e a apropriação de um lugar aparecem não como garantias, mas como conquistas da prática laboral cotidiana e como um desafio inerente ao ofício. Essa liberdade para assumir um posicionamento próprio dentro de um coletivo profissional implica em poder de agir pessoal. A ampliação da ação é compreendida como consequência da internalização da memória coletiva de trabalho, que se apresenta como um interlocutor interno comum, um respondente (*répondant*) “de que cada sujeito pode dispor em seu foro íntimo e para si mesmo, a fim de agir” (CLOT, 2010a, p. 285). Esse respondente é compreendido dentro da dialogia de Bakhtin (2002) como um sobredestinatário produzido pelo contexto histórico-cultural que preconiza a existência de uma memória discursiva, onde todo enunciado é uma réplica, pois é uma resposta a outro dizer e também compreende que todo dizer é orientado para a resposta, possuindo, portanto, um receptor presumido, representante das vozes sociais.

Assim, o ofício docente não é apenas uma prática e nem somente uma atividade e nem mesmo uma profissão. A docência, em seu ofício, é uma construção coletiva que envolve o processo de apropriação de um legado e também sua renovação, que requer inclusive uma transmissão de um desejo do ofício que lhe dê sustentabilidade.

4.3 O paradoxo da autonomia como marca do ofício docente

O ofício possui uma estrutura e uma dinâmica que é composta pelas interações entre as instâncias impessoais, transpessoais, interpessoais e pessoais. Por conta dessa diversidade é que é possível supor o seu desenvolvimento, “em movimento é que o ofício mostra o que ele é” (CLOT, 2010a, p. 290). O ofício existe embutido nas prescrições das tarefas em sua instância impessoal e nas relações de troca e diálogos internos e entre

profissionais em suas instâncias intrapessoal e interpessoal. Surge também como história e memória coletiva, compondo o gênero profissional em sua instância transpessoal, que atravessa gerações e cada profissional.

A autonomia aparece como elemento integrado ao ofício docente em sua dimensão do querer fazer seu trabalho com independência e emancipação, contudo, aponta também para as restrições ou impedimentos, algumas vezes implícitos no exercício da docência e para a existência de mecanismos de controle do trabalho cada vez mais efetivos, que precisam ser identificados e analisados a fim de ampliar a compreensão e a liberdade no manejo desse ofício.

4.3.1 O que sustenta o ofício docente?

O ofício é definido como uma estrutura arquitetônica social composta por quatro instâncias: impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal, que mantêm um estado de tensão entre si. Esse tensionamento é responsável pela vitalidade do trabalhador, que ao manejá-lo pode reduzir a perda de energia psicológica na realização da atividade através da alternância no uso das instâncias (CLOT; KOSTULSKI, 2011). O excerto a seguir revela elementos para a compreensão dessa dinâmica:

Excerto 6

Instrução ao sósia (Vitória-Régia)

Pesquisadora: Autonomia é uma questão ainda forte na docência? A universidade me permite?

Vitória-Régia: Ela pode não me permitir, mas eu faço.

Pesquisadora: Eu vou lutar por isso?

Vitória-Régia: Vou. Não tem uma coisa que a universidade não me permita ou não. Eu sou muito legalista também.

Pesquisadora: Tá. Então eu vou conhecer bastante da lei, conhecimento além da atualização, da lei do servidor, enquanto professor...

Vitória-Régia: Tem que conhecer. Da minha lei. Da minha lei, enquanto professor. Por exemplo, vamos dizer que você, pelo fato de você ser mais nova do que eu, né, mais nova de idade, eu acredito que você já tem um doutorado e quer ir pra um pós-doutorado. Aí você... você acha que tem mais direito do que eu. A lei diz que eu tenho prioridade.

Vitória-Régia: Mas eu posso abrir mão pra você ir.

Pesquisadora: Mas primeiro eu tenho que mostrar que conheço a lei, eu diria isso “quem tem prioridade sou eu, no entanto, eu posso analisar isso aqui”, pensando no coletivo, pensando no colegiado e tomar uma decisão que possa até me desfavorecer nesse momento.

Vitória-Régia: Pronto, perfeito. Eu sempre penso no coletivo. Posso.

A instância do ofício aqui em destaque é a impessoal, que pode ser evidenciada nos enunciados onde a docente reconhece seu poder de agir através do conhecimento e uso dos seus direitos e garantias como servidora pública do magistério superior. A instância

impessoal do ofício engloba a tarefa, a organização do trabalho, a infraestrutura disponível, as condições de trabalho de modo geral, dentre outros aspectos relativos à estrutura burocrática da organização (PINHEIRO *et al*, 2016).

O trabalho do servidor público federal segue um conjunto de regras previstas em lei e o exercício profissional do magistério superior é mediado pelo cumprimento do estatuto e do regimento geral de cada instituição, juntamente com a adequação aos Regimentos do Conselho Universitário (CONSUNI), Regimento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Regimento de Auditoria Interna (AUGER).

A impessoalidade do ofício representa a instância da atividade prescrita pela organização do trabalho e tem como objetivo promover a objetividade e o direcionamento da ação e, por consequência, uma maior segurança na atuação profissional.

A questão da autonomia no trabalho na universidade surge como garantida pelo viés legal, bem como pelo estilo profissional combativo da docente entrevistada. De acordo com Lemos (2011), a autonomia tem sido uma das nuances do trabalho docente mais carregada de contradição, visto que, cada vez mais, este trabalho está submetido a controles internos e externos do sistema meritocrático em vigor nas universidades, cujos indicadores se aproximam das empresas privadas, pautados em dados quantificáveis e as recompensas atreladas a resultados mensuráveis, conforme anteriormente já assinalado.

Segundo a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), a autonomia universitária deve ser compreendida em sua composição de autonomia financeira, administrativa e pela liberdade de cátedra. Ela representa um dispositivo constitucional e a garantia de que, independente de mudanças no governo, o conhecimento possa avançar sem submissões a interesses de outrem. Na prática, esses princípios nem sempre são respeitados. Os recursos financeiros são revistos a cada governo, pois não há uma vinculação direta de recursos, o que impacta diretamente nas decisões administrativas. A liberdade de cátedra, historicamente tem sido a dimensão mais preservada e representativa da essência da universidade pública em sua missão de construção do conhecimento, compondo a marca do ofício docente³ (ARAÚJO,

³ Contudo, a questão da autonomia docente vem sendo veementemente atacada no governo do atual presidente Jair Bolsonaro, o que pode ser evidenciado através do contingenciamento de em torno de 30% no orçamento das universidades federais, relativos aos gastos discricionários, o que tem gerado manifestações críticas de docentes, alunos e da sociedade como um todo. O atual ministro da educação, Abraham Weintraub, divulgou uma nota oficial comunicando que as instituições de ensino públicas não podem promover movimentos políticos (MEC, 2019c). Este ato incorre em violação ao direito de manifestação e ao de opinião, além de atacar o direito à liberdade de ensinar e de aprender previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988b). A nota também incentiva a denúncia junto ao MEC de docentes, servidores, alunos e familiares que promovam protestos em horário de aula. Para Ranieri (2019), professora associada da Faculdade de Direito da USP, vigiar a

2018).

O conhecimento acerca dos seus direitos e a liberdade em escolher quando usufruí-los também compõem a construção do ofício docente, o que remete à presença de outras instâncias envolvidas nesse processo. A possibilidade de ceder o direito ao outro pode apontar para a instância genérica do ofício, conforme complementa o excerto abaixo:

Excerto 7

Instrução ao sócia (Vitória-Régia)

Vitória-Régia: Pronto, perfeito. Eu sempre penso no coletivo. Posso. Eu sou uma das professoras que eu dou muita aula, sou um dos professores que tem carga horária enorme.

Pesquisadora: Continua mesmo depois do pós-doutorado?

Vitória-Régia: Eu não precisaria. Precisaria apenas de uma disciplina. Se eu não quisesse nem dar aula no mestrado, eu não daria.

Pesquisadora: Porque que eu dou aula?

Vitória-Régia: Porque sou solidária, entendeu? Porque eu sou solidária.

Pesquisadora: Porque eu sei que isso é importante pro equilíbrio do meu colegiado.

Vitória-Régia: Tem outras pessoas que não gostam dessa disciplina, por exemplo. Por exemplo, vamos dizer que tem, um exemplo, né, ah, nenhum professor quer dar metodologia porque dá muito trabalho. Tá aqui, quarenta alunos de metodologia, tá aqui, ó. (Mostra a quantidade de projetos na mesa)

Pesquisadora: Sim, muito trabalho.

Vitória-Régia: Então, eu não sou.... eu vou ter que corrigir junto com tudo que é corrigido, junto com tudo, tudo, tudo...

Pesquisadora: Eu não nego trabalho?

Vitória-Régia: Eu levo pra minha casa.

Pesquisadora: Eu não nego trabalho?

Vitória-Régia: Não.

Pesquisadora: Se for o caso, eu levo pra minha casa.

Vitória-Régia: Levo Tá aí, quarenta projetos de pesquisa. Quarenta, não são quatro não. Quarenta projetos. Então, as vezes eu fico pensando “ah, eu não vou dar mais essa aula.” Mas eu fico pensando “poxa, meus alunos”, porque esse aqui, é monografia. É o projeto da monografia dele.

Pesquisadora: É um momento que é importante, né.

Vitória-Régia: Então, é legal. E tem outro professor? Claro que tem! Todos os nossos professores aqui podem dar essa disciplina. Porque é do doutorado, eles podem dar essa disciplina. Agora, como ela dá trabalho, ele vai querer dar essa disciplina? Porque a gente tem autonomia.

Pesquisadora: Aí eu me coloco nesse lugar? Por conta da autonomia, eu posso dizer “não, eu já tô com a minha carga horária básica aqui”.

Vitória-Régia: É, pronto.

Pesquisadora: Então, eu não... mesmo eu tendo direito, só a essa carga horária, muitas vezes eu vou extrapolar essa carga horária em nome dessa compreensão dessa solidariedade...

Vitória-Régia: Do meu projeto coletivo.

A solidariedade com os pares, a preocupação com a qualidade da formação do egresso, a sobrecarga de trabalho e o usufruto da autonomia surgem como elementos do ofício docente em sua instância genérica. O gênero da atividade representa um modo de regulação decorrente dos mecanismos de cooperação entre os trabalhadores. Ele serve como “referencial comum de conhecimentos operativos, componente de um corpo social e simbólico que se

atividade do professor representa a antítese da liberdade acadêmica, o que põe em risco a construção do conhecimento, produzindo pensamentos padronizados e dissociados da realidade. Além disso, o incentivo a denúncia põe em xeque a autoridade do professor.

interpõe entre as pessoas no trabalho” (OSÓRIO DA SILVA; BARROS DE BARROS; LOUZADA, 2011, p. 193). Esse referencial abriga regras não escritas e que podem ser modificadas em acordo tácito entre os trabalhadores. Desta forma, o gênero regula as relações interprofissionais e serve como fonte de recursos disponíveis para o trabalho.

A autonomia é novamente destacada no discurso docente trazendo o sentido de possibilidade de escolha em assumir uma maior carga horária ou uma maior responsabilidade na formação discente, ou mesmo na participação ou escolha de temas de projetos de pesquisa dos alunos. A instância institucional representa a dimensão impessoal do ofício e é situada como recurso de defesa e proteção da sobrecarga de trabalho docente, contudo, o comprometimento com a missão docente e o estabelecimento de acordos entre os pares em prol de um projeto coletivo pode suplantar essa instância dando espaço para a colaboração no gênero profissional.

Esse gênero representa a instância transpessoal do ofício, que é perpassado por uma história coletiva que já vivenciou diversas situações e contou com a disposição de diferentes gerações que precisaram responder por elas, em contextos e momentos também diversos. A história transpessoal do ofício encarnada em cada um e em todos os envolvidos na atividade, assegura o direito de defesa do trabalho, desenvolvendo o sentimento de compartilhar uma mesma história, propiciando uma ressonância, um respondente genérico que pode ser usado como recurso para a ação laboral.

A concepção dialógica de Bakhtin pode colaborar na compreensão do processo de desenvolvimento da atividade laboral e de seus impedimentos, visto que a noção de humanização se dá através do trabalho enquanto atividade mediada e mediatizante. Esta interação é constituída, dentre outras, “pelas relações entre diálogo interior e o diálogo exterior” (CLOT, 2010b, p. 177). Esta dialogia é dinamizada e posta em prática nas interações laborais, através das relações entre os múltiplos enunciados repletos de significados da língua, de ideologias e de visões de mundo, que são operacionalizados tanto nos discursos prescritos quanto nos informais (BAKHTIN, 2000).

O enunciado, quando considerado isoladamente, pode ser compreendido como individual, mas, quando aparece em uma determinada esfera de utilização da língua, elabora tipos relativamente estáveis de enunciados que passam a ser denominados de gêneros do discurso. Os estilos de discurso são indissolúvelmente ligados ao enunciado e às formas típicas de enunciar, isto é, aos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000). No campo de uma categoria profissional há a emergência de um diálogo transpessoal, que se aproxima dessa

concepção de gênero do discurso e contém um vasto repertório de saberes e práticas capazes de serem confrontados com o trabalho prescrito e fossilizado do cotidiano mecanizado das organizações.

Quanto mais socializado, pertencente a um coletivo profissional e reflexivo sobre sua prática laboral, maior a chance do trabalhador usufruir de estratégias coletivas e de meios de enfrentar as precariedades da profissão. Por outro lado, quanto maior o isolamento, o sentimento de culpa pelos erros cometidos e o controle sobre o trabalho, maior a vulnerabilidade do trabalhador (BRITO; COLAÇO; AQUINO, 2017).

A história do coletivo profissional pode ser utilizada como um segundo ofício, um ofício ao quadrado, que se tiver condições de ser alimentado e renovado pelas controvérsias profissionais, pode “tornar a vida no trabalho defensável” (CLOT, 2013b, p. 7). O acesso a essa instância transpessoal traz subsídios para a docente investigada decidir por assumir a responsabilidade pelos projetos de pesquisa e sustentar um trabalho bem feito.

4.3.2 Os debates de ofício

O exercício profissional requer um engajamento com o coletivo e suas regras, contudo também solicita que seja possível desonerar-se desse algo comum em nome da renovação do ofício e da ampliação do poder de agir individual. O retoque dos gestos, bem como a variação nos modos de fazer um trabalho, formam o estilo profissional, uma das instâncias que sustentam o ofício. Nesta tese, a instância do estilo esteve bem demarcada, tanto por conta das especificidades do trabalho docente, dos métodos utilizados na construção dos dados e pela riqueza de experiência partilhada pelas entrevistadas, conforme ilustra o excerto abaixo:

Excerto 8

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

V: Então assim, são coisas que eu estou começando, aliás, eu tô continuando a me preocupar um pouco mais com relação a, por exemplo, aos estágios, né. Na lei do estágio, que é uma lei federal... Porque nós temos o estagiário obrigatório, igual tem na Psicologia, e nós temos o estagiário de bolsa, que o aluno tem uma bolsa e não sei o que lá. Então, existe uma incompreensão até por parte da universidade porque é... é complexo, aliás, é irresponsável de você colocar um estagiário onde não tem um profissional, né.

Pesquisadora: Pra respaldar.

V: Pronto. E eu acho que a gente tá... a universidade ela tá cometendo esse...esse erro muito grande. Mas eu fico calada porque quando eu vou falar, e eu gosto de ter muito argumento pra falar, e até agora eu fiquei calada, né. Só que eu não tenho nem reitor, nem presidente, nem ministro da educação, ninguém que me obrigue a assinar um estágio desse. Eu não assino.

Pesquisadora: Perfeito.

M: Eu também não assino não.

V: Eu assino o curricular.

Pesquisadora: Porque sabe que vai ter...

M: Exatamente. Eu já disse aqui em reunião...

V: Eu... isso tá gerando um conflito muito grande aqui na universidade também, né. Porque eu digo que isso é de responsabilidade da universidade. A universidade que se responsabilize pelos estudantes que estão no mercado como mão de obra barata.

A possibilidade de analisar e criticar uma prática institucional remete à instância impessoal do ofício que garante a estabilidade e a segurança docente enquanto servidor público, o exercício da autonomia enquanto possibilidade de decidir sobre a melhor forma de agir em determinado contexto e o desenvolvimento do pensamento crítico acerca das melhores condições de educação e formação profissional. É digno de nota que as professoras envolvidas nesse diálogo são veteranas e contam com uma vasta história de trabalho para balizar suas decisões e práticas profissionais, o que também faz referência à instância do gênero profissional.

A instância pessoal aqui destacada refere-se ao posicionamento das docentes, que contraria não apenas a instância institucional e legal prevista na lei do estágio, mas também a perspectiva genérica praticada pelo departamento. O entendimento de que o estágio deve ser realizado somente sob a supervisão de um profissional da área e a compreensão de que a demanda por estágio está atrelada ao uso do estudante como mão de obra barata pelas empresas contratantes (e não como lugar de aprendizagem) fomentam nas docentes a necessidade em retocar o gênero e questionar a atividade.

Por conta da adesão do estilo ao gênero, este não opera necessariamente uma criação, mas é capaz de remodelar o gênero, de selecionar outras vias de ação, de proporcionar retoques através da estilização de cada trabalhador. “O estilo pode, portanto, ser definido como uma metamorfose do gênero em curso da ação, uma repetição que vai além da repetição” (CLOT, 2010a, p. 93).

Neste outro trecho é possível identificar a autonomia em sua nuance de liberdade de criação de novos caminhos e conhecimentos, o que também pode ser compreendido como um componente do estilo profissional:

Excerto 9

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

[...] E aí, eu comecei, eu fui pra Faculdade de Medicina, né, e um pró-reitor daqui ele era da Medicina. Aí, um dia, veio fazer umas palestras com negócio de patentes, não sei o quê, não, não era o pró-reitor não, era um coordenador de pesquisa. Ele veio falar de patentes na área de fármacos e eu sabia. Já tinha até escrito artigo sobre isso. Aí, me manifesto no auditório, na reitoria: “Professor, não, mas aqui... patente de fármacos não é permitido, só é permitido processos, né, produtos...” “Você é de onde?” “Eu sou da Biblioteconomia”. Só que eu já era PQ. Aí pronto, eu “não sei o que, não sei o que, tarará” e eu “Não, é porque eu tô fazendo uma pesquisa

assim e assim, não sei o que e tatatá, e eu queria pegar os prontuários...” e não podia nem pensar em prontuário. E a primeira coisa que eu fui fazer foi estudar a legislação de prontuário. Ah, eu posso ter acesso como pesquisadora. Aí eu fui lá. [...] Aí eu fui lá, eu fui lá, né. E aí ele disse: “Não, então a gente vai autorizar”, que eu me cadastrei na plataforma bonitinho. Eu acho que eu fui a primeira pessoa da Humanidades, pelo menos, uma vez ele me disse...

O vasto conhecimento construído na área de informação para a saúde, suscita na docente o desejo em ir além do que já era realizado por seus pares. A atitude de vanguarda nos procedimentos de coleta de dados e toda uma história que a referenciava como pesquisadora lhe possibilitaram estilizar sua atividade.

É no estoque de possibilidades de ação, conhecido apenas por aqueles que compartilham uma mesma situação de trabalho, que é gerado o estilo da atividade, que representa a instância pessoal do ofício. Ou seja, é necessário que antes de se criar o estilo, tenha-se o domínio do gênero e, dessa forma, o estilo garante a variedade, flexibilidade e renovação do gênero da atividade. O gênero, enquanto renovado pelo estilo, possibilita vivências de saúde no âmbito laboral. “Quando há degenerescência do gênero, há degenerescência da atividade, o que pode favorecer o desenvolvimento de patologias e a ocorrência de acidentes no trabalho” (LIMA, 2007, p. 102).

Devido aos aspectos subjetivos de cada trabalhador e aos imprevistos que surgem na atividade laboral, os gêneros necessitam ser reformulados ao longo de sua história. A essa atualização denomina-se estilo da ação, contemplando uma dupla função na ampliação do poder de agir. Neste sentido, funciona como desenvolvimento do gênero profissional à medida que é fruto do esforço pessoal do trabalhador, no sentido da eficácia de seu trabalho, e libera o trabalhador da repetição da atividade contribuindo com sua autonomia não individualizada e na ampliação de sua saúde, sem perder de vista sua injunção na coletividade (MORSCHER *et al.*, 2014).

Ainda nesse excerto é possível identificar também a instância interpessoal do ofício, quando o professor do curso de medicina autoriza o uso dos prontuários para a realização da pesquisa. A instância interpessoal está sempre presente a cada passo do ofício, mesmo quando não revelada, ela segue intrínseca enquanto atividade endereçada ao um outro.

Excerto 10

Instrução ao sócia (Vitória-Régia)

Pesquisadora: E com os meus pares? Como é que eu me portaria pra que achassem que eu sou a professora V.?

Vitória-Régia: Eu acho que com os pares também você tem que ter essa mesma postura, né. Porque os seus pares, eles também podem lhe engolir, né. Se você não acompanhar a evolução do conhecimento, entendeu? E você, ao mesmo tempo, você tem que ter esse jogo...

Pesquisadora: O jogo de cintura também?

Vitória-Régia: Eu não sei se o nome seria... talvez, não sei. Eu não gosto dessa expressão, jogo de cintura, né. Mas, você teria que ter essa postura, né, de...

Pesquisadora: De saber... discernimento? A hora de ser forte, a hora de ser doce, a hora de ser solidário...

Vitória-Régia: É, pronto. Acho que isso é legal.

Pesquisadora: Desenvolver esse discernimento é importante pra eu poder lhe substituir.

Vitória-Régia: É. Eu também acho que é importante você dizer as coisas para as pessoas que você quer dizer. Não diga para o outro que aquela pessoa é assim, diga pra ela mesmo.

Pesquisadora: Não mando recado, não faço fofoca nem intermediário.

Vitória-Régia: Não. Vou lá e digo “colega, olha, eu acho que você fez isso comigo, eu acho que você foi sacana”. Se é pra dizer que foi sacana, eu digo. Eu disse pro meu colega, na reunião de departamento “você está sendo leviano, porque você está falando de duas colegas que não estão aqui”. Se ele vai achar ruim ou não... Acabou ali... “ó colega, projeto tal, vamos terminar?”

Pesquisadora: Não guardaria magoa nem rancor.

Vitória-Régia: Não.

Pesquisadora: E o outro, se guardasse, como é que eu agiria?

Vitória-Régia: Eu vou olhar... “cara, é o seguinte, eu te falei isso porque eu achei que, nessa atitude, você foi sacana comigo, como eu já fui sacana com você nesse processo”, pronto, acabou. Porque eu acho que é muito importante você ter essa coisa de ser honesto, você ter autonomia, não é isso, livre arbítrio? Livre arbítrio é isso.

Os diálogos e relacionamentos entre os pares e os demais membros da organização formam a instância interpessoal do ofício. É através dela que a Clínica da Atividade busca acessar e produzir efeitos sobre as outras instâncias. A relação com os pares requer cuidado e capacidade de enfrentamento, em uma alternância de solidariedade e combate. A comunicação assertiva e honesta é apresentada como uma escolha pessoal da docente, fruto de sua estratégia em buscar delimitar questões pessoais e profissionais.

A autonomia é mais uma vez citada no discurso, desta vez aparece como propulsora de atitudes de honestidade e clareza em relação aos fatos e posicionamentos perante os pares. A autonomia é vinculada ao livre arbítrio, representando a liberdade de se dizer o que se pensa e em assumir as consequências dessa escolha. Essa mesma autonomia também pode representar o seu viés de controle de si e dos pares, no momento em que os colegas são vistos como capazes de “lhe engolir”, caso o docente não cumpra com sua parte no trabalho coletivo em sua missão de renovação do conhecimento. A liberdade para dizer parece estar diretamente ligada à obrigação do fazer, do cumprimento do seu ofício.

Torna-se evidente o tensionamento vivido entre as dimensões pessoal e profissional. O enunciado afirma ser necessário deixar claro o que se pensa e o que se sente em relação aos colegas, protegendo, se necessário, aqueles que não estão presentes, e colaborando em projetos comuns em nome do profissionalismo e do comprometimento com o curso. Essa disposição para o confronto, sem perder de vista os objetivos do trabalho, é condição para o desenvolvimento da atividade e superação de seus impedimentos, conforme preconiza Clot na condução da Clínica da Atividade:

A melhor maneira de defender um ofício é ainda questioná-lo cultivando os afetos, as técnicas e as emoções que o mantém vivo. Para reabilitar o coletivo talvez se deva, deliberadamente, dar as costas à comunidade “protegida”. Dizendo-o mais uma vez, a negação do conflito não é algo sadio. Desde que se questionem os critérios do trabalho bem feito, a dissonância se faz rapidamente presente no meio profissional (CLOT, 2013b, p. 8).

Os debates de ofício são necessários à vitalidade profissional e se alternam em momentos de cooperação e de disputa, preservando a heterogeneidade do grupo, salvaguardando o trabalho bem feito. O manejo da autonomia docente e o enfrentamento de seus limites e paradoxos são imprescindíveis para a vitalidade do ofício. A presença dinâmica de todas as instâncias do ofício serve de recurso para a saúde daqueles que o exercem, quando essa ligação entre as instâncias não ocorre, o ofício estagnado torna-se fonte de doença.

4.4 Atividades docentes

O tripé composto pelo ensino, pesquisa e extensão forma o eixo fundamental da universidade brasileira e não deve ser compartimentado (BRASIL, 1988a). O princípio da indissociabilidade entre as atividades inerentes à docência busca relacionar o conhecimento acadêmico ao conhecimento popular, articulando os diversos saberes produzidos na partilha entre professores-pesquisadores e usuários dos serviços ofertados pela universidade, contribuindo para a transmissão e produção do conhecimento a serviço da sociedade (SANTOS, 2010).

No entanto, a relação ensino-pesquisa-extensão é palco de conflitos em torno da identidade e do papel da universidade ao longo da História, o que promove uma desarticulação entre as instâncias do fazer docente e seu distanciamento das necessidades populares cotidianas. A busca pela tridimensionalidade do fazer universitário segue em devir e com a orientação maior em prol do compromisso social assumido pela universidade de servir de agência formadora e transformadora da realidade (MOITA; ANDRADE, 2009).

4.4.1 O ensino como a atividade mestra

O ensino, compreendido como um dos elos do tripé da atividade docente, aparece em destaque na percepção das entrevistadas como a função por excelência da docência, em seu constante processo de planejamento, estudo árduo, uso de tecnologias, mediações e estratégias avaliativas. Além disso, o ensino requer uma atenção atitudinal do professor, que é

cobrado também em suas dimensões humanas e de cuidado com o outro.

Excerto 11

Autoconfrontação simples (Orquídea)

Agora, no ensino, eu sou apaixonada. Eu sou apaixonada por sala de aula, né. Eu vejo muito o papel do docente, realmente, da minha própria atividade, muito voltada pra sala de aula. Pra incentivo, pra construção, digo, a formação de um profissional. Então... fora a questão burocrática, que a gente tem que fazer, que é de praxe, que a universidade e o país exigem essa burocracia, mas, a meu ver, a atividade pra mim, que eu sou apaixonada, envolvendo essas três, é a sala de aula. Eu tenho um prazer em elaborar as aulas, tenho prazer em buscar coisas novas e trazer a realidade do mercado, e buscar com os profissionais que já estão fora o que é que tem de novo, o que é que vêm trabalhando, pra trazer essas questões pra sala de aula, e pra alertar, trazer, não formar, aquele profissional somente focado em uma coisa, mas ter um leque de possibilidades pra ele, né.

Excerto 12

Autoconfrontação simples (Macela)

Então eu já ministrei várias disciplinas, isso me tomava muito tempo, porque todo semestre tem que montar uma nova disciplina. Também, eu acho que a gente tem que tá feliz, pelo menos eu adoro dar aula, conversar com os alunos, a gente às vezes dá uns conselhos, né? Porque às vezes eles tão... apreensivos demais... E aí a gente acaba conversando.

Excerto 13

Autoconfrontação simples (Margarida)

E eu acho que, o professor, ele tem que estar em sala de aula, seja qual for a situação. Redução de carga horária, lógico, porque, também, não faz nada na gestão, porque a gestão é muito árdua. Toda gestão ela é árdua, mas a gente tem que saber conduzir. E o que eu fiz? Fiquei só com essa disciplina, pra poder dar continuidade a esse exercício, a essa prática que eu valorizo muito, né. Tanto prova que ela nunca deixou de funcionar essa prática, nunca. E eu fiquei só com essa disciplina. Pedi licença ao reitor "por favor, me deixa ficar só com essa disciplina". Porque eu sou mesmo é professora e eu acho muito ruim quando a pessoa se afasta.

O sentido do fazer docente é notoriamente identificado na atividade de ensino, que requer, além de saberes específicos e atualização contínua, a interação com pares e alunos e, prioritariamente, o desejo de ministrar aula. O ensino, por suas peculiaridades de horário, sala com mobiliário específico, recursos instrucionais, dentre outros aspectos, produz uma demarcação espaço-temporal que parece assegurar com maior precisão o fazer do ofício docente. A atividade de ensino é a única da qual precipuamente o docente não pode se excluir de realizar. As demais atividades são moduladas pela escolha, integração ou demanda coletiva do colegiado.

Excerto 14

Autoconfrontação simples (Margarida)

Dentro do ensino, você tem que ter uma postura confiável. Você tem que fazer com que a turma confie em você, acredite em você e respeite você. [...] Você tem que demonstrar firmeza, você tem que demonstrar autoridade, nunca autoritarismo, né? Você tem que demonstrar que você tá de bem com a vida. Que agora eu me lembrei, um aluno chegou pra mim e disse assim "professora, a senhora é sempre assim de bem com a vida? Porque é isso o que a senhora passa.

Excerto 15
Autoconfrontação simples (Orquídea)

Nós temos... a Biblioteconomia em si, eu não sei, tem muitos cursos na universidade, nós temos alunos que passam por muitas dificuldades, problemas financeiros, problemas pessoais, então eles têm de entrar e vir conversar e de chorar, porque, além de professor, a gente tem que ser um pouco psicólogo assim, né, pelo menos, dar o ombro, dar o ouvido, pra que ele desabafe naquele momento.

Dessa forma, ensinar também é suplantar a atividade prescrita em nome da atividade real, pois requer o uso de saberes objetivos e subjetivos em sua execução, envolvendo uma adesão à dimensão formativa do aluno. A atividade prescrita refere-se a prescrições, exigências dos projetistas da organização do trabalho e também, em parte, é resultado das construções dos coletivos profissionais. Já a atividade realizada corresponde, àquilo que efetivamente se faz nas situações práticas (CLOT, 2007).

O ofício docente é enriquecido e vitalizado pelo exercício das diversas atividades que lhe envolvem. Para a Clínica da Atividade, há uma relação dinâmica entre tarefas e atividades, que fica melhor situada ao resgatar a perspectiva de Leontiev (1978, s/p) acerca da concepção de atividade:

[...] chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos. Assim, chegamos à necessidade de nos voltarmos para a análise dos motivos e para a consideração de seu desenvolvimento, de sua transformação, o potencial para dividir sua função e aquele de seus deslocamentos [...].

A atividade, vista dessa forma, não existe sem um objeto real e sem destinatário, contribuindo diretamente para a vitalidade subjetiva. Sendo assim, o trabalho é “uma atividade dirigida em situação real” e “é dirigida porque não há atividade sem sujeito” (CLOT, 2007, p. 94-95). É dirigida ao sujeito, para o objeto, e aos outros, que mesmo ausentes, permanecem implicados, fazendo parte de um elo de uma corrente, sendo então uma atividade triplamente dirigida. “Essa atividade dirigida é uma arena, ou melhor, um teatro de uma luta, e toda unificação em favor de uma de suas configurações é um engodo” (CLOT, 2007, p. 99), caracterizando-se, assim, pelo conflito, elemento motor das possibilidades de desenvolvimento psicológico. Essa alternância de direção da atividade pode ser visualizada no trecho abaixo:

Excerto 16
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Eu aprendo muito com meus alunos. Eu aprendo muito com meus alunos. Eu instigo muito meus alunos e eu aprendo muito com eles, né. [...] Eu digo que eu sou hiperativa, né, então, as vezes eu não tenho paciência pra

determinadas coisas. E eu lembro que uma vez eu perguntei pra um aluno, né, eu até coloco isso aqui: “Meu filho, me diz uma coisa, você não tá entendendo? Você não me alcança?” “Não professora, não sou eu que tenho que lhe alcançar, é a senhora que tem que me alcançar.”. Puta! Eu queria morrer! Aquilo foi a maior lição que eu podia ter, entendeu?

A interação com o aluno e o uso de estratégias didáticas para alcançar o entendimento do aprendiz tensionam o que é prescrito da atividade em sua necessidade de cumprir com programações e conteúdos planejados. Cada situação e cada contexto requer um posicionamento próprio e até mesmo uma decisão sobre o que é realmente imprescindível de ser feito a cada momento.

Recorrendo a Vygotski (1991a, p. 94), é possível inferir “que o desenvolvimento alcançado pela atividade do sujeito é um sistema de ações que venceram”. O conflito, aqui, é uma tensão entre os três polos da atividade do sujeito, que, para manter-se criativo, precisa sair ou libertar-se dos outros dois, a fim de permanecer sujeito da ação. Nessa concepção:

[...] agir é, apesar de tudo, se impedir de fazer aquilo que requerem isoladamente as pré-ocupações pessoais, a tarefa e o outro. A ação consiste em se desembaraçar desses pressupostos da atividade separando-se de algumas no momento mesmo em que se recorre a outras como recursos. Logo, o conflito vem em primeiro lugar. (CLOT, 2007, p. 100).

O ofício docente parece favorecer a alternância da direção da atividade ao eleger com exatidão a construção do conhecimento como cerne do processo laboral. Assim, a autonomia é um atributo da docência, contudo, os critérios e controles do processo de ensino e aprendizagem são os norteadores dessa prática e não somente as exigências ou pré-ocupações do professor. Nesse aspecto é que, no exercício da atividade laboral, o ofício pode servir como “um instrumento, ao mesmo tempo, técnico e psicológico para cada sujeito. Ele é simultaneamente, relativo ao objeto trabalhado, a si mesmo e aos outros” (CLOT, 2010a, p. 287).

Na concepção da Clínica da Atividade, o trabalhador está a cada momento confrontado com diversas possibilidades de ação e precisa abandonar suas pré-ocupações pessoais para conseguir realizar suas ocupações sociais. Dessa forma, se concebe o trabalho como “a capacidade de estabelecer engajamentos” (CLOT, 2007, p. 72), de realizar algo útil à sociedade.

4.4.2 A pesquisa e o produtivismo

A pesquisa é compreendida como a atividade mais valorizada pela universidade

no atual contexto de expansão e produtivismo acadêmico. Essa nuance produtivista tem sido responsável por gerar sofrimento e constrangimento, repercutindo na saúde docente (SOUZA *et al*, 2017).

O produtivismo acadêmico no Brasil é compreendido como um fenômeno derivado das avaliações dos sistemas de pós-graduação, caracterizado pela excessiva preocupação com a quantidade da produção acadêmica em detrimento da qualidade da produção realizada, o que incorre em prejuízo também à formação acadêmica e às relações interprofissionais, sendo geradora de competitividade laboral, corroendo a noção de solidariedade acadêmica (SGUISSARDI, 2010; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

As docentes entrevistadas relatam a criação e participação em grupos de pesquisa, produção de artigos científicos, investimento em qualificação docente, seja em doutorado ou pós-doutorado, editoração de periódicos, orientação e participação em bancas de monografias, dissertações e teses, elaboração de pareceres sobre artigos científicos, viagens de intercâmbio e parcerias com outras instituições, dentre outras ações que compõem o trabalho do professor.

Excerto 17
Autoconfrontação simples (Orquídea)

A pesquisa, eu sempre gostei de pesquisa, e a própria universidade ela incentiva que você realmente faça pesquisa, incentiva que você se qualifique.

Excerto 18
Autoconfrontação simples (Vitória Régia)

E isso me... colocou num patamar de respeito, não necessariamente na Universidade Federal do Ceará, porque aí eu vou entrar nesse detalhe depois, mas um respeito internacional. Eu faço conferências fora do Brasil, né, nos países que eu domino as línguas, o espanhol, o francês, e no inglês eu não domino, mas eu também posso dialogar. Então, isso me faz, me dá essa relação. Então, aqui no Brasil nós somos pouquíssimos pesquisadores nessa área...

A atividade de pesquisa amplia o campo de atuação profissional e concede ao professor reconhecimento profissional para além da sala de aula e da instituição em que ele trabalha. A dinâmica do reconhecimento favorece ao exercício do ofício, contribuindo na construção e adesão à identidade profissional, fortalecendo a dimensão do sentido do trabalho realizado. Além disso, a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão é coroada nessa atividade:

Excerto 19
Autoconfrontação simples (Vitória Régia)

Eu acho que essa é a grande riqueza. Eu acho que o professor tem que ter uma linha de pesquisa, como eu tenho, que é forte [...] Mas eu acho que também, essa coisa de abrir, para os estudantes, possibilidades, isso pra mim é fantástico. Então assim... é... eu acho que a minha contribuição é muito grande nessa perspectiva, né. Aqui no

Brasil, somos duas grandes, eles dizem, somos duas grandes pesquisadoras nessa área, que sou eu, que comecei primeiro e depois a C.G. que é lá da Ribeirão Preto, da Faculdade de Medicina. Eu acho que a via do projeto de pesquisa ela te dá possibilidades de crescimento e de conhecimento, de avançar o conhecimento, né. [...] Não é do nada, né, eu acho que a veia da pesquisa... porque a pesquisa é a curiosidade. A pesquisa é a curiosidade, a pesquisa é a incomodação. Então, eu acho que você.... Quando eu falo pesquisa, tô falando de pesquisa, não é só o laboratório, o laboratório fechado. Uma extensão, pra mim, eu considero o resultado de uma pesquisa o resultado dessa extensão, né. Que também a universidade ela é maléfica, ela não respeita a extensão na estrutura que a extensão merece. Tudo o que você faz na extensão, nem tem intuito e é uma pesquisa, mas você tá fazendo uma pesquisa.

A pesquisa é compreendida como via de avanço no conhecimento e atualização da área de estudo, como oportunidade de inserção do aluno nesse processo, possibilitando recursos para sua permanência na universidade, como também contribuindo para a transmissão do ofício da docência através do incentivo à formação acadêmica. Esses são alguns dos méritos sinalizados pelas docentes acerca dessa atividade e sua importância na universidade.

Entretanto, o produtivismo acadêmico é identificado pela docente como prejudicial ao exercício profissional, usado como estratégia de controle do trabalho docente, através das agências de fomento:

Excerto 20
Autoconfrontação simples (Vitória Régia)

E o produtivismo na universidade é a maior desgraça que pode acontecer na universidade, eu acho que se poderia ter um trabalho por ano, né, na universidade, eu acho que isso seria de bom tom. Porque as universidades que se prezam, as grandes universidades são assim. Porque esse produtivismo faz com que muitas pesquisas se repitam, muitos artigos se repitam.

Mas eu gosto de ter os meus trabalhos começando com o meu nome, né. Entendeu? Nem que eu tenha um por ano, eu faço um esforço pra ter mais de um, mas eu não quero, eu não quero ser produtiva só com o trabalho dos meus estudantes de pós-graduação de jeito nenhum. Isso me incomoda.

Na universidade, ela é obrigada por conta da CAPES, né, que é um absurdo isso. O que eu não acho legal é que um professor seja produtivo somente de seus alunos, eu não acho legal isso. Eu não acho legal. Eu gosto de ter... quando eu digo produção, o aluno tá em primeiro lugar e o professor acompanha. Não, eu quero ter meu nome em primeiro lugar nos meus trabalhos, nos meus trabalhos.

A relação com aluno deve ser pautada no respeito e os lugares ocupados nessa relação precisam ser bem delimitados. A autoria acadêmica e o zelo no usufruto da pesquisa produzida pelo aluno sob orientação do professor são tratados com critério e cuidados éticos. Contudo, o rigor é confrontado com as pressões por produção e com a competitividade entre os docentes gerada por esse produtivismo e a possibilidade de maior número de alunos colaborando nos projetos de pesquisa:

Excerto 21
Autoconfrontação simples (Margarida)

E disse que até a FUNCAP não lançou edital, que diz que ela era quem apoiava as bolsas. As bolsas do CNPq foram só pros PQ's, até porque quem é PQ é aquele professor que tá em prioridade I. Os mais antigos que

recebem alguma bolsa do CNPq, né[...]. Só tinha um, a V. que era e perdeu [...] Mas é assim, PQ é uma categoria top como se diz, né, prioridade I, então com certeza conseguiram bolsista. E eu fiquei em prioridade II, o que é muito bom porque são quatro prioridades, I, II, III e IV. I é PQ, e II somos nós, mortais (risos) e sobreviventes. Mas assim, eu acho bacana, acho que tudo isso é muito bom. Acho que tem dificuldades, tem, mas a gente convive com essa dificuldade, por isso que eu chamo de desafio, né, porque não adianta a gente... porque eu não gosto de dizer “não acontece isso por conta disso”. Eu... as minhas bolsistas, toda sexta feira, nós temos um grupo de pesquisa também, com a temática de estudo de usuário da informação, né, que funciona dia de sexta feira. Toda sexta feira a gente tem reunião e as bolsistas, eu fico preocupada, “você entendem, vocês são voluntárias, mas as exigências permanecem”, porque se não a gente não dá conta. Mas a gente sempre se preocupa com eles, porque o aluno, estudante, precisa da bolsa, né.

Há um ranqueamento docente que incorre em ganhos simbólicos e materiais, através de recursos para a pesquisa, bolsistas, equipamentos e viagens de atualização e intercâmbios. O professor PQ é destaque entre os seus pares em produtividade e pesquisa, tendo sua produção científica avaliada segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq (CNPQ, 2019).

A cultura produtivista é destacada pela docente como uma dificuldade do contexto acadêmico, mas também como elemento desafiador de sua prática profissional. O exercício da pesquisa é realizado em condições favoráveis ou desfavoráveis, com incentivo ou sem incentivo, em nome da qualidade da formação acadêmica, do reconhecimento do professor-pesquisador e da sustentabilidade da universidade.

4.4.3 A extensão como atividade impedida

A extensão é um processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa de forma indissociável, realizando a missão da universidade em sua função transformadora da sociedade e de si mesma (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019b).

A atividade de extensão aparece como um elo de compromisso social de extrema importância na avaliação dos docentes, no entanto, isso não se coaduna com os incentivos disponibilizados pela instituição, que de forma paradoxal, exige sua oferta, mas não oportuniza condições para sua execução.

Excerto 22

Autoconfrontação simples (Orquídea)

Eu não... não é que eu me recuse a trabalhar com extensão, mas nesse momento, pra mim, nesse período de três anos, eu ainda não me vi atuando na extensão. Primeiro, pelas burocracias da universidade, e aí já me impossibilita de trabalhar em extensão nesse sentido. Eu vejo muitos colegas que tinham projetos de extensão que não tem visibilidade, e a própria universidade, por mais que ela defenda a camisa da extensão, muitas vezes ela não dá subsídios para que você trabalhe com extensão. Então já é um grande ponto negativo.

Excerto 23
Autoconfrontação simples (Margarida)

A gente trabalha pra sociedade, trabalha para as comunidades, trabalha pra alguém. A gente dá a resposta social. E interessante que eu sempre tive essa preocupação desde estudante de graduação, né. Visitava instituições sociais, as bibliotecas, eu sempre tive essa paixão. Pra dizer "nós atendemos a quem?", você conhece esse quem? Não. As pessoas eram imbuídas de um conhecimento técnico, né, de consultar as normas, consultar os códigos de catalogação, códigos de classificação, faziam isso muito bem, a gente passou muito tempo sendo voltada pra isso. E este alguém, lá fora, no social, eu comecei, basta dizer, eu fiz um projeto de extensão inovador, em 88, numa cidadezinha, aqui no distrito de Caucaia, quando eu procurei criar uma biblioteca comunitária. [...] Por exemplo, eu já tenho projeto de extensão que já tá na 37ª edição, que vai ser agora no dia 30, né, no auditório, e que é uma ação de extensão.

[...] uma coisa crítica que eu fiz no relatório aqui da extensão, porque a universidade diz que estimula a extensão, mas você sabe que só 1% faz extensão. Porque é um trabalho árduo. Porque todo trabalho de extensão é muito difícil porque você não conta com recurso nenhum. E aqui, a nossa comunidade de estudantes, ela é muito carente. Nós temos uma... um alunato, já faz algum tempo que a gente tem mais de 23% vindo de escolas públicas, e isso é muito bom, mas, ao mesmo tempo, tem um alunato mesmo carente, de um baixo poder aquisitivo. Posso nem chamar de poder, porque é até incoerente. Baixo poder, né, baixo poder aquisitivo.

A extensão surge como um dilema do ofício docente. O professor reconhece a importância social do trabalho e a visibilidade gerada para a instituição, além do compromisso com o trabalho iniciado pelos pares e os benefícios para os alunos, contudo, a falta de investimento efetivo da universidade é evidenciada como obstáculo.

A extensão segue como atividade desejada, entretanto, contrariada e repleta de impedimentos. A atividade é desdobrada, segundo Clot (2007), a partir da oposição clássica da ergonomia entre atividade realizada e real da atividade, enfocando não apenas na atividade, mas em seu desenvolvimento, visto que o visível da atividade é somente uma ínfima parte observável, ficando encobertas diversas interações entre sujeito e objeto de trabalho, gestos e demais processos que se submeteram à atividade vencedora (PINHEIRO *et al*, 2016).

O diferencial da proposta da Clínica da Atividade está em incluir a dimensão do real da atividade, “no qual se fazem presentes todas as possibilidades não efetivadas, as quais o sujeito tem que manejar” (PINHEIRO *et al*, 2016, p. 119). A atividade impedida também faz parte do real da atividade, conforme ilustra o excerto abaixo:

Excerto 24
Autoconfrontação simples (Margarida)

Porque tem gente que já deixou de fazer extensão por conta disso. Um colega meu ... ainda nesse semestre disse: “M. eu só fiz extensão esse semestre, eu não vou mais continuar”. Por exemplo, tava com projetos interessantes nas escolas, né, de ensino médio. Levar essa parte da normalização de documento, né, para os alunos de ensino médio, muito interessante essa ação de extensão, mas ele disse: “M. tudo saiu do meu bolso”. Quer dizer, desestimula, a vida hoje tá muito difícil, se a gente assumir tudo, como é que faz? Aí, a universidade tá cadastrando, tá achando bacana, acha admirável, né, aprova, claro, ela não tem essa, ela não dificulta nada disso. Mas ela também não dá suporte do dia a dia e o professor precisa, né. Você vê que hoje a vida tá difícil pra todo mundo, nós somos pessoas abonadas, a gente faz por obrigação, por prazer e porque quer. Muitas coisas a gente faz porque quer.

A atividade realizada representa o que se faz, situando “uma ínfima parte do que é possível” (SANTOS, 2006, p. 36). É uma ação observável, constituída nos gestos, no uso de instrumentos, nas atitudes e nas trocas dialógicas. Já o real da atividade engloba um campo mais amplo de ação, incluindo as dimensões subjetivas e corresponde não só ao que foi realizado, mas ao que não se faz. Desta forma, o real da atividade representa:

O que não se faz. O que se tenta fazer sem ser bem-sucedido [...] o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (CLOT, 2010a, p. 104).

Aqui o ofício é destacado em seu significado de dever, compromisso, intenção e também, paradoxalmente, em seu impedimento da ação. Esse conflito pode contribuir para a produção de energia para pôr a atividade em movimento ou mesmo em questionamento. A atividade está repleta de resíduos, frustrações, impossibilidades, anseios e, portanto, preme de possibilidades de renovação. O real da atividade comporta um campo de possibilidades não só do que foi realizado, mas do que pode vir a ser, “tudo isso é muito real e pesa muito no psiquismo e nas suas condutas futuras” (ROGER, 2013, p. 112).

4.4.4 A gestão como contingência

A gestão também permeia a atividade docente, trazendo inúmeros desafios para o seu exercício profissional. É muitas vezes praticada através de acordos e rodízios entre pares, pode fazer parte de ritos de iniciação e também pode aparecer de forma ambivalente, como objeto de desejo e/ou de repulsa dos professores:

Excerto 25

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

No momento em que eu assumi uma coordenação de curso, eu acho que uma universidade ela não deve se fundar, ou ser pensada em três partes, né, mas eu acho que ela deve ser pensada em ensino, pesquisa, extensão e administração. Porque todo professor, vai chegar um tempo em que ele pode se recusar de tudo de administração, como eu me recuso, mas tem momentos que eu faço muitas coisas, por exemplo, porque eu sou uma das mais antigas daqui. É a professora F. e depois eu. Então, tem que assinar um documento, o coordenador não tá, o chefe não tá, tem que tomar uma decisão e eles não estão eu tenho que tomar...

Excerto 26

Autoconfrontação simples (Orquídea)

E, principalmente, dentro da universidade você é obrigado a ocupar alguns cargos sem ter preparação pra isso. Você entra como professor, e aí, de repente, você precisa fazer um rodízio no departamento onde todo mundo precisa passar por aquele momento de gestão.

A gestão aparece também como espaço de aprendizado e fortalecimento de laços de solidariedade entre os pares, conforme o relato abaixo:

Excerto 27

Autoconfrontação simples (Orquídea)

Então esse é o meu ambiente que eu tanto gosto. [outra foto] O departamento. E aí, ele representa a chefia, a burocracia, o trabalho direto, onde eu aprendi muito, cresci muito, enquanto pessoa, trabalhando no departamento. De saber lidar com os colegas, com o diferente. Você entra com uma mentalidade, não somente, mentalidade de sala de aula, onde você tem que vestir a camisa de gestor, onde você tem que aprender a lidar com as diferenças, com as exigências da direção, as exigências do colegiado como um todo. Então, foi um momento pra mim, muito gratificante, muito prazeroso de aprendizado, e não de trabalho. Não de trabalho. Que foi muito estressante [...]

A atividade da gestão representa para a docente iniciante um divisor de águas na sua consolidação no coletivo profissional, deixando marcas afetivas desse processo, conforme foto abaixo:

Imagem 1 – Local que mais me ensinou – Momento da O. na gestão



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de fotos – Orquídea), 2018.

A satisfação com a atividade de gestão também foi demarcada pela docente veterana, que relatou que essa experiência trouxe visibilidade para o curso, reconhecimento profissional e maior aproximação entre pares e alunos:

Excerto 28

Autoconfrontação simples (Margarida)

E por isso que, essa vaidade eu tenho, fui eleita com 100% dos votos. E é muito raro. Eu sempre soube conduzir, sabe? O aluno tem um problema, pois vamos descobrir qual é a causa, onde é que tá, como é isso, mas não vamos ficar apontando coisa sem fazer reflexão, né? Essa coisa de se unir ao aluno eu acho muito forte e eu gosto. Eu estou aqui porque gosto.

Vivências desafiadoras relacionadas à gestão, também foram assinaladas pelas

docentes, em relação à pesada estrutura burocrática da instituição, o excesso de cobrança por prazos sem o tempo devido de planejamento e a disputa de poder dentro do contexto universitário federal.

Excerto 29

Autoconfrontação simples (Orquídea)

[...] Por conta dessas atividades. Por conta das exigências que são feitas. A universidade, ela teve, hoje tá melhorando, mas ela teve um processo de deixar tudo pra em cima da hora, então eu tenho que fazer isso aqui, porque o edital foi lançado hoje, mas ele termina sexta-feira que vem. Então, não somente isso, mas as exigências que vinham das reuniões do CH, os egos que você tem que aprender a administrar, dentro da universidade, infelizmente, tem muito isso e apontar o dedo dizendo que você não é doutora e que você não pode fazer isso enquanto você é mestre. Então, essas coisas, chegavam um momento que alfinetava você, que não tinha como você voltar pra casa sem irritação.

Foi apontada como uma estratégia de defesa em relação às dificuldades da gestão uma postura de certo afastamento dos conflitos e uma maior separação entre casa e trabalho, diferente da vivência de interseção entre vida e trabalho experienciada na atividade de ensino e pesquisa, encaradas como um modo de vida.

Excerto 30

Autoconfrontação simples (Margarida)

[...] eu não sou diretora, eu sou professora. Eu estou diretora [...]

Excerto 31

Autoconfrontação simples (Orquídea)

Aprendi e digo, isso realmente não cabe levar pra casa. O fazer docente, você lidar com os alunos, você saber que eles têm dúvida e tudo, isso daí eu continuo sendo professora pra eles. Mas gestora, eu sou aqui dentro, não dentro da minha casa. Dentro da minha casa eu sou dona de casa, eu sou filha, eu sou esposa, eu sou eu.

A aceitação da gestão como parte do espectro das atividades docente é notória, entretanto, a competência/exigência maior do ofício recai na atividade de ensino e pesquisa como *locus* de identidade e referência profissional. A gestão aparece como um estado, uma contingência profissional, um recurso para a ação e não como pedra angular capaz de sustentar o sentido do ofício.

4.5 O sentido do ofício: entre a atividade e a subjetividade

O exercício do ofício docente em sua complexidade e em articulação entre os seus elementos cognitivos, técnicos e afetivos ficam evidenciados no excerto que segue:

Excerto 32

Instrução ao sócia (Vitória-Régia)

Vitória-Régia: Primeiro, eu acho que a primeira coisa é... se você quer fazer algo, vá ficar competente naquela coisa.

Pesquisadora: Teria que me preparar bastante.

Vitória-Régia: É. Pra você me substituir. Não é pra você brincar, né, pra você me substituir, é estudar.

Pesquisadora: À altura. Eu precisaria de muita preparação.

Vitória-Régia: Você vai ter que se preparar. Primeira coisa. E segunda coisa... segunda coisa, eu acho que é você ter prudência. Mas prudência não significa baixar a cabeça. Se você tiver de ser forte, seja forte.

Pesquisadora: No sentido de enfrentar.

Vitória-Régia: De enfrentamento. Seja forte.

Vitória-Régia: Um exemplo, um exemplo simples. Houve aqui uma seleção de mestrado aqui, num departamento da universidade, de Humanas, eles colocaram todos os cursos que poderiam se inscrever nesse mestrado. O único curso, inclusive, foi até Direito, que não é da Humanas, poderia se inscrever, e eles não botaram Biblioteconomia. E eu fiz uma nota de protesto e li no conselho de centro.

Pesquisadora: Eu faria isso? Pra poder não ser descoberta eu teria que fazer isso?

Vitória-Régia: Eu acho que você teria que ser forte.

Pesquisadora: Eu teria que ser aguerrida, forte...

Vitória-Régia: Mas você também pode ser doce. Você é forte, mas é doce. Quando você é solidária.

Pesquisadora: Quando eu seria doce, por exemplo?

Vitória-Régia: Eu acho que, seu maior inimigo tá aqui, precisando de você, e você vai lá, esquece a mágoa, as rixas e ajuda essa pessoa, seu inimigo.

Pesquisadora: Seria solidária.

Vitória-Régia: Eu acho que seria solidariedade. Porque, pra mim, a solidariedade é um sentimento que ele supera... toda essa relação de amor ela é complexa na minha cabeça. A solidariedade, eu sempre uso essa expressão “se é solidário até com um vira-lata”. Mas você não ama o vira-lata. Eu acho que a solidariedade é o grande sentimento da humanidade, né. É o grande sentimento da humanidade. Acho que é legal isso.

A instrução é carregada de valores e de uma riqueza subjetiva pautada na experiência e no modo de ser da docente investigada, que situa a construção do conhecimento, a expertise profissional e, notadamente, competências intra e interpessoais como os ingredientes fundamentais para o seu exercício profissional, exemplificadas através da competência em sua área de atuação, conhecimento contínuo, força, capacidade de embate e de resistência, além de doçura e o estabelecimento de laços de solidariedade.

A defesa de seu ofício, o embate pela inclusão e respeito pelo curso em que leciona e pela sua profissão marcam a relação subjetiva e de profundo pertencimento da docente ao seu trabalho. A alternância de ações e reações e o tênue limite entre a personalidade e a impessoalidade envolvidas nas atividades são elementos que dão sentido ao ofício docente, o distinguindo de outros.

A produção do sentido é problematizada por Vygotski e Bakhtin. Os sentidos são “como acontecimentos semânticos particulares constituídos nas relações sociais” a partir dos signos; e os significados representariam uma zona mais estável da palavra dentro de um contexto (BARROS, 2012, p. 138). Bakhtin, em consonância com Vygotski (2001), concebe significado ligado à sua dimensão abstrata, de dicionário, já o sentido estaria ligado ao contexto, que seria construído mediante as diversas interações de alteridade.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos (BAKHTIN, 2002, p. 132).

A produção de sentidos favorece a tomada de consciência e amplia o poder de agir sobre a realidade. Esse processo se dá através das conexões entre atividades e na apropriação e internalização das experiências vividas dentro de um contexto cultural. Para Vygotski (2014), a consciência configura-se como um sistema psíquico que se realiza no indivíduo partindo de suas bases histórico-culturais e constituindo-se como processo e produto do meio, do próprio eu e de suas vivências subjetivas. Essa consciência diferencia-se da percepção e do pensamento e representa uma relação ativa de compreensão ou conhecimento da realidade que em seu desenvolvimento pode ser transformada, ganhando autoconsciência e ampliando seu poder de agir através da produção de sentidos e da possibilidade de novas combinações e calibragem do poder de ação (CLOT, 2014; PEDROSA, 2013; TOASSA, 2006).

A atuação docente vai muito além da atividade realizada e dos preceitos meramente técnicos previstos na condução do ensino-pesquisa-extensão-gestão, apontando para um posicionamento ético-político como requisito da ação do educador, o que faz referência também ao trabalho invisível incluso no real da atividade.

A atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo, as contra-atividades - devem ser incluídas na análise (CLOT, 2010a, p. 104).

As vicissitudes da atividade não ocorrem apenas seguindo uma ligação unívoca entre o sujeito e o objeto de sua ação. A atividade está dirigida necessariamente a um outro, mesmo quando se trata de uma contra-atividade que além de oposição, pode representar “uma sensibilidade responsiva à atividade de outrem” (PINHEIRO *et al*, 2016, p. 120), o que por sua vez, parece demarcar o sentido e a intencionalidade do fazer docente.

Excerto 33

Instrução ao sócia (Vitória-Régia)

Pesquisadora: Eu usaria de muita solidariedade aqui no meu trabalho? Eu precisaria utilizar de solidariedade pra poder sobreviver...

Vitória-Régia: No meu departamento?

Pesquisadora: Na minha docência. No meu departamento, na Universidade...

Vitória-Régia: Eu acho que você precisa de solidariedade pra tudo, pra vida. Eu acho que é importante a gente ser solidário com a vida, inclusive ser solidário com a gente mesmo. Quando a gente morre de trabalhar e depois se dá... “Meu Deus, eu tô sendo solidário comigo?”, essa coisa, né. Agora, eu... eu lhe digo com muita tranquilidade, a universidade, ela é um ambiente de luta, ela é um ambiente de disputa.

Pesquisadora: Então, eu não ficaria só em sala de aula. Eu teria que participar de vários movimentos, associações...

Vitória-Régia: Não, você pode até ficar em sala de aula, mas que você seja o professor, né. Você seja aquele professor referência, né, que mesmo em sala de aula, só na sala de aula, todo mundo na universidade lhe conhece porque você é referência na solidariedade.

Pesquisadora: Então, eu teria que ter preparação, é isso?

Vitória-Régia: Conhecimento.

Pesquisadora: Mas não seria suficiente.

Vitória-Régia: Eu não acredito só nisso.

Pesquisadora: Eu precisaria dessas habilidades humanas, inclusive, da doçura e da mansidão da solidariedade, mas sem perder a questão da fortaleza.

Vitória-Régia: Eu acho importante você ter muita fortaleza na universidade.

Pesquisadora: Então, assim, à medida que aconteça questões que possam, inclusive, ir além da sala de aula como a seleção de mestrado de um outro curso, eu me envolveria. Se eu fosse ser a professora V., eu iria me envolver. Me diria respeito.

Vitória-Régia: Sim senhora, me diria. Se o professor aqui da Faculdade de Direito, diretor da Faculdade de Direito “eu quero que você vá falar de direito do paciente”, “pois não professor”, tô aqui. Eu estudei a Constituição, estudei a Declaração Universal do Direito do Homem, Declaração Universal da Mulher, Declaração do Negro, Declaração do Homossexual, Declaração do ECA, eu iria discutir que o prontuário do paciente, dentro do Conselho Federal de Medicina, ele tem que ser guardado vinte anos. Vinte anos. Só que o Estatuto da Criança, eu acho que é quinze, e o Estatuto do Idoso é dezoito, tá entendendo?

Pesquisadora: E qual é informação que vale, né?

Vitória-Régia: Uma criança que nasce doente, tá entendendo? Que foi abandonado, que tá lá na Casa da Criança? Os abrigos lá, eu acho que é desabrigo o nome desses lugares, né. Tá no desabrigo, aí tem uma doença crônica, eu vou pegar o prontuário desse menino, com quinze anos e jogar se ele tem uma doença crônica? Não, pode me chamar que eu vou lá. Agora, não me chame pra discutir, por exemplo, cálculo, cálculo diferencial, eu só vou reconhecer os números, né.

Pesquisadora: Eu faria aí uma avaliação do que é que eu teria condição e do que é que eu não teria condição de colaborar.

Vitória-Régia: Exatamente.

O caráter paradoxal e complexo da atividade se revela nas interações envoltas na universidade, no convívio com os outros cursos e também nas questões intrapessoais, que são destinatárias da fala da docente, o que pode ainda remontar a um ambiente de luta, disputa de poder e de autoafirmação constantes.

Segundo Silva Júnior (2009), desavenças no trabalho docente causadas pelo clima de competição entre os pesquisadores de uma mesma área e de disputa por recursos financeiros geram pressão no corpo docente com implicações também para o corpo discente. Contudo, a possibilidade de disputa salvaguarda a heterogeneidade do coletivo e serve ainda como espaço de cooperação e continente de pertencimento profissional (CLOT, 2013b).

A combinação de saberes objetivos e subjetivos como conhecimento formal uso de procedimentos técnicos-científicos e fortaleza, solidariedade, vontade de servir são ingredientes fundamentais do repertório do ofício, sinalizando para a dimensão do sentido da docência, no que se refere à apropriação do sujeito pelo seu trabalho, ao mesmo tempo em que é apropriado por este. Essa concepção dialética pode ser melhor compreendida a partir do vínculo entre atividade e subjetividade:

A atividade não é o contrário da subjetividade. A subjetividade eu a defino claramente [...] como uma relação entre atividades. A subjetividade é uma atividade sobre a atividade. É a minha atividade ou a atividade de meu colega de trabalho como objeto de pensamento. É assim que se desenvolve a produção subjetiva de minha experiência. Portanto, não somos obrigados a escolher entre atividade e subjetividade (CLOT, 2010c, p. 225).

Contudo, para que essa vinculação possa ocorrer, é necessário considerar a atividade não apenas ligada ao comportamento, como preconizam as vertentes psicológicas de tradição comportamentalista e cognitivista, e sim como um construto fundamental para a compreensão do trabalho em sua dimensão mediada da ação e seu papel no desenvolvimento psicológico e na saúde (BENDASSOLLI, 2012).

Clot (2010c, p. 226) esclarece essa dimensão ao afirmar que:

Atividade quer dizer atividade própria. Poderia dizer se sentir ativo. Atividade que se enraíza nos sujeitos ativos que se desenvolve eventualmente no contexto social. A simples ocupação, não é sinônimo de atividade. [...] atividade não é simplesmente o que se move.

Dessa forma, a atividade, a partir do Excerto 33 apresentado acima, requer a participação da subjetividade dos trabalhadores para além das finalidades técnico-produtivistas, com a inclusão dos aspectos afetivos e sociais envoltos nesse construto, mobilizadores de uma perspectiva real de transformação dos contextos de trabalho e da presença da intencionalidade no sentido do fazer e do ser docente.

O ofício docente parece, assim, se vitalizar na capacidade de produção de sentidos, oportunizadas pelas complexas atividades e interações que compõem este exercício profissional. O sentido do ofício é voltado intrinsecamente à sua missão social de construção e renovação do conhecimento, que requer necessariamente a implicação e o desenvolvimento do professor neste processo.

4.6 Ossos do ofício: intensificação e sobrecarga docente

Intensificação laboral representa uma consequência histórica e social de um processo de exploração do trabalhador no contexto do capitalismo. A intensificação no trabalho está implicada em práticas de exploração e expropriação do saber do trabalhador para a gerência e é caracterizada pelo prolongamento da jornada de trabalho, pelo intenso ritmo exigido e pela prática da administração por estresse. No contexto da docência, o trabalho intenso carrega um sofrimento ligado a um conflito entre as expectativas do bem fazer e as

exigências de normas que limitam o tempo, ampliam o volume e a sobreposição de tarefas, além de exigir uma maior complexidade que leva o professor a ultrapassar os seus limites, alastrando o desgaste e o aparecimento de transtornos psíquicos relacionados ao trabalho (PINA; STOTZ, 2014).

A sobrecarga de trabalho é compreendida em sua relação com os fatores de riscos próprios do ambiente laboral aos quais os trabalhadores estão expostos. A carga de trabalho situa-se como mediadora entre o processo de trabalho e o desgaste dos trabalhadores, representando o conjunto de esforços desenvolvidos pelo trabalhador para atender às exigências das tarefas (BRITO FILHO, 2017). No tocante ao trabalho docente de IFES ganha destaque a jornada de trabalho que tem sido ampliada pelo uso das novas tecnologias de informação e o acréscimo das funções docentes que constam das tarefas executadas no exercício regular do trabalho e das tarefas desempenhadas com remuneração extra como participação em editais e financiamentos de pesquisa. Os papéis emergentes com funções técnico-administrativas, docente-empendedor e professor-pesquisador demarcam à intensificação e a sobrecarga presentes nesse ofício (GUIMARÃES; CHAVES, 2015).

A extensa e intensa carga laboral docente surgiu no discurso das entrevistadas como uma especificidade da atividade, mas que, ao longo do tempo, tem se agudizado e se tornado alvo de preocupação da categoria.

De acordo com Lemos (2011), não se pode falar de jornadas formais de trabalho, já que o professor trabalha à noite, nos feriados e em finais de semana. A invasão do tempo e espaço que deveriam ser destinados ao descanso e lazer são apontados como fatores de sofrimento docente. A precarização relacionada ao trabalho perpassa um processo de precarização da vida, da existência da pessoa:

Excerto 34
Autoconfrontação simples (Orquídea)

Tem uma colega do doutorado que ela é bibliotecária e ela disse que pensa no próximo concurso tentar, mas está com dúvida se vai fazer, se ela permanece como bibliotecária ou se ela vai para a docência. E eu digo “vamos pensar, você quer ter vida? Tipo, terminar quando termina o horário do expediente e ir pra casa e não pensar mais em nada, continue como bibliotecária, que você não vai pensar. Você fez a sua atividade, você fez a parte de processamento, você fez a gestão, deu 18 horas, terminou, beijo, tchau, até amanhã.” A atividade docente ela não é assim. Você, da hora que acorda até a hora que vai deitar, quando vai deitar, você tá atuando enquanto docente. Porque você tem que pensar no que você vai trabalhar em sala de aula, você tem que pensar em novas atividades, você tem que pensar em pessoas conhecidas pra trazer pra dar uma palestra, você tem que pensar nas... nos convites da palestra. Eu vou viajar de férias agora dia 12 pra Salvador, e uma amiga professora lá da UFBA disse: “ah, vamo aproveitar que vocês estão aqui e vem dar uma palestra pra minha turma.” Eu: “criatura, eu tô de férias (risos)” [...] E eu digo: “se a gente não bota limite, a gente só vai viver disso”. Por isso que eu digo, eu quero ter vida além da universidade.

Excerto 35
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

[...] Eu tenho 28 anos de universidade. De professora. Fora minhas academias, como estudante. Minha vida é muito dentro da universidade, então, na minha casa sempre tem muita briga por conta da universidade. O professor ele não pode... ele tem que ter uma... ele é professor a vida inteira, mas ele não pode assumir o papel de sala de aula a vida inteira, né.

Excerto 36
Autoconfrontação simples (Macela)

Um docente trabalha muito mais do que 40 horas, então não tem carga horária docente. Aqui a gente faz um relatório semestral, a gente distribui a carga horária, mas não é real. Porque é muito mais. Muito mais, tem períodos que é muito, muito mais mesmo. Final de semestre, quando eu tô criando disciplina, eu gasto semanas só pra fazer o levantamento de referência... Essa da comunicação científica foi assim, difícil. Então, por exemplo, agora final de semestre tem várias bancas pra gente participar, dos nossos alunos que a gente tem que ler todos os trabalhos, os trabalhos de estágio, os trabalhos dos nossos alunos de monografia, os trabalhos de final de curso, as dissertações, quem vai pra qualificação, as orientações, aí os projetos de pesquisa, projeto de monitoria que tem que mandar, tem que fazer relatório também, artigo pra avaliar, artigo pra escrever...

De acordo com Souza *et al* (2017), o processo de precarização do trabalho docente em universidades é caracterizado por fortes pressões organizacionais que acarretam intensificação laboral, com destaque para o produtivismo acadêmico com consequente sobrecarga de trabalho e menor disponibilidade de tempo para o lazer. O trabalho docente é descrito pelas entrevistadas em diversidade e intensidade. Atividades de ensino, extensão, pesquisa, gestão, organização de eventos, atualização profissional, interação com pares, alunos e outras instituições, atividades realizadas em tempos e espaços dentro e fora da universidade permeiam seu labor.

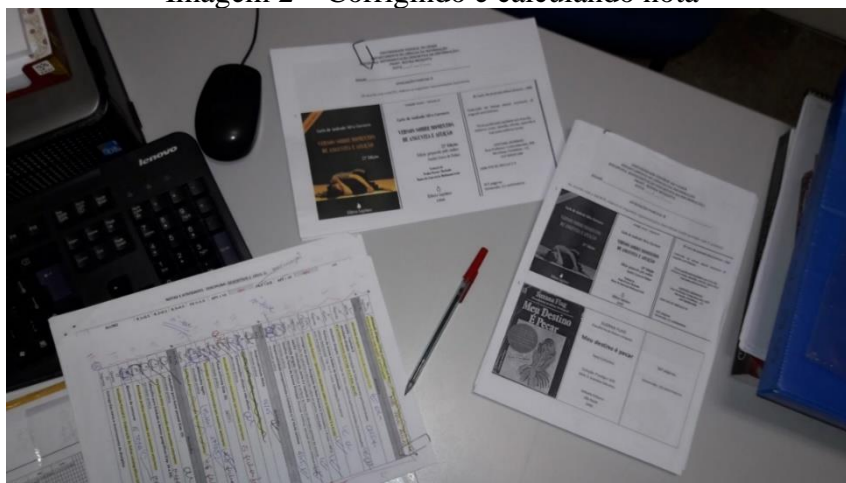
Essa carga laboral se intensifica em alguns contextos, como em avaliações de desempenho do curso e em cada final de semestre, podendo ser ilustrado pelas situações abaixo:

Excerto 37
Autoconfrontação simples (Orquídea)

[...] E ter essa nota, realmente, ter os avaliadores do MEC, deixar a casa organizada, saber os nossos pontos frágeis pra poder aumentar essa nota. Então esse também foi um momento de muito trabalho, então eu e a professora A. trabalhamos diretamente com coordenação, que era o período que a gente tava na chefia. Foi um trabalho conjunto de coordenação, departamento, e por extensão, todos os professores que tiveram que atualizar é... os planos de aula, bibliografia e tudo mais pra gente atingir essa nota.

[...] Correção de prova. Aquele momento de você ter quarenta alunos, passar quarenta provas e de você ter quarenta horas corrigindo (risos) tentando ser o mais justa possível. Porque não são questões objetivas, são questões subjetivas. Então, você tem que pensar na interpretação que o aluno deu... Você não corrige rapidinho o gabarito e tá tá tá. Não é assim, né. [...] aí no final, a questão de lançar as notas, de somar as notas, de ver o desempenho do aluno porque não é só com relação a nota de atividade, é em relação ao que... como ele trabalhou em sala de aula, e aí você tem que tá lembrada como era aquele aluno em sala de aula pra você saber se aquele 0,5 vai fazer falta, enfim. É todo, mentalmente falando, aquele trabalho que, no final, é super, hiper, mega cansativo.

Imagem 2 – Corrigindo e calculando nota



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de fotos – Orquídea), 2018.

A atividade docente, por destacar-se pelo trabalho imaterial, adentra o território da casa e da família sem maiores constrangimentos, ganhando uma maior intensidade devido às facilidades do uso das novas tecnologias de informação.

Para Souza *et al* (2017), no quesito organização do tempo de trabalho do professor, as tecnologias informacionais também tem destaque. Posto que dão suporte ao trabalho, entretanto, ampliam a possibilidade de tempo de trabalho em detrimento do descanso, prejudicando o tempo de recuperação, podendo contribuir para o aumento da exaustão física e mental.

Excerto 38

Autoconfrontação simples (Macela)

Eu trabalho a maior parte [do tempo] em casa. Porque aqui não tem como se concentrar. Então assim, o processo de criação, né, eu faço em casa pela tranquilidade. E mesmo que eu me tranque, quando eu tô em banca aqui, eu me tranco, mas é o tempo inteiro na porta as pessoas batendo.

Eu recebo os artigos, vem no meu email dizendo que uma submissão foi, ou então eu vou no sistema, vou olhar os metadados, ver quem é que tá ali submetendo aquele artigo, porque tem as exigências, o perfil pra se publicar, então eu tenho que ver se se encaixa no perfil. Tem autor que não coloca nada nos metadados. Teve um que não colocou, eu tive que procurar se ele era mestre, se era doutor, então assim...[...]Tem que sempre tá ligada nisso, porque se passou o prazo e eu não me atentei pra esse prazo que ele deveria ter avaliado e ele não avaliou, eu tenho problema em relação ao prazo pro próximo número do artigo da revista né? E aí eu tenho sempre que ficar, aí mando o email, se a pessoa não responde e eu tenho contato em alguma rede social, eu entro em contato, solicitando pelo amor de Deus pra avaliar...

Eu num tô falando nem de ministrar aula na graduação não, que às vezes outras coisas dão muito mais trabalho. Questões administrativas, comissões que a gente participa, enfim...Tem muita coisa. Bancas... Por exemplo, segunda ou foi terça, ontem foi terça, né? Acho que foi ontem mesmo, não, foi segunda-feira. Eu passei a tarde inteira numa banca, foi a tarde toda nisso. Às vezes dura quatro horas. Tem todo o trabalho de ler, analisar... Então assim, é uma coisa que demanda muito tempo. E os artigos que a gente avalia pra outras universidades, projetos que a gente avalia, tem tanta coisa que não dá nem pra listar.

A atividade segue ininterrupta em suas etapas de planejamento de aula, orientações aos alunos, participação em bancas, produção científica, atualização profissional e

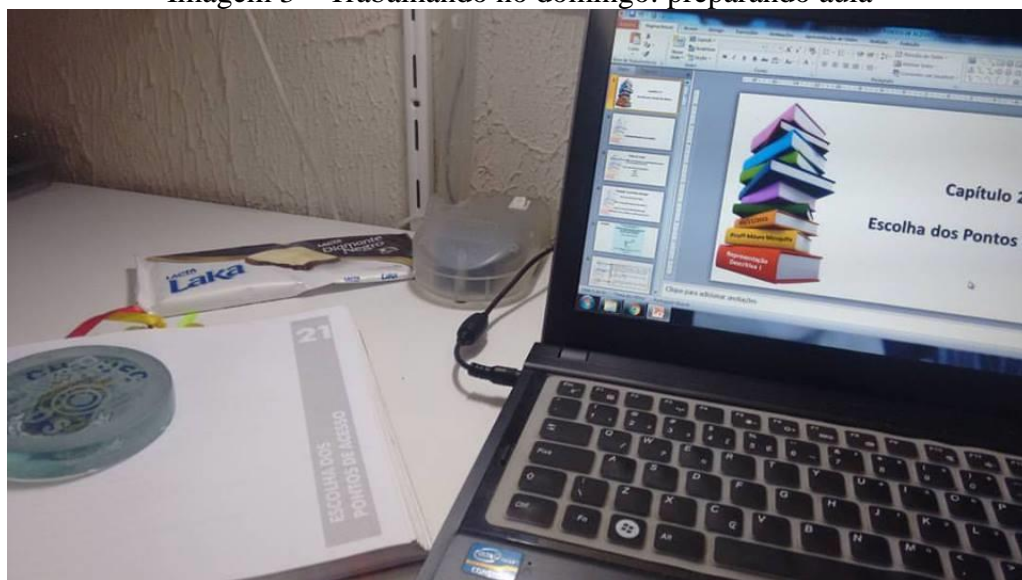
rede de relacionamentos. Segundo Souza *et al* (2017), é necessário incluir dentre a organização do trabalho docente as atividades que são oficiais, mas seguem ocultas, sendo, contudo, exigidas institucionalmente, como preenchimento de relatórios, elaboração de planos de atividades, participação em comissões de trabalho, dentre outras. A categoria docente se configura como uma das mais expostas a alta carga de trabalho e tarefas extraclases:

Excerto 39
Autoconfrontação simples (Orquídea)

Domingo que, teoricamente, é pra você descansar, domingo de você ficar com a família e poder relaxar. Aí, realmente, eu vejo uma... uma... não é bem uma barreira, ou frustração, eu gosto do que eu faço, eu tenho um prazer em preparar aula, mas, ao mesmo tempo, mentalmente falando, continua sendo cansativo. Porque isso passa da família, da semana... para o final de semana. É um momento que não para. Eu tenho que chegar... eu ainda não tenho filhos, mas eu tenho que deixar o meu marido fazendo outra coisa, e eu tenho que pedir pra que ele compreenda que eu preciso trabalhar, né, e aí, saúde física, doença física não tem esse cansaço, mas o mental, em trabalhar com isso, tendo que trabalhar dentro de casa e da família

Segundo Oliveira-Filho *et al* (2012), nas pesquisas sobre sobrecarga docente as questões de gênero e trabalho se sobressaem, apontando para implicações de ampla proporção para a saúde prioritariamente das professoras, o que é evidenciado também nesta tese.

Imagem 3 – Trabalhando no domingo: preparando aula



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de fotos – Orquídea), 2018.

No Excerto 40 é possível identificar a sobrecarga laboral na atividade da pesquisa e a tênue separação entre os espaços da casa e do trabalho:

Excerto 40
Instrução ao sócia (Macela)

Pesquisadora: Eu faço isso tudo aqui ou eu levo trabalho pra casa?

Macela: Eu trabalho a maior parte em casa. Porque aqui não tem como se concentrar.

Pesquisadora: Eu ia ser muito interrompida...

Macela: Ontem eu tentei, mas não consegui.

Pesquisadora: Muitas demandas?

Macela: Um artigo que eu vou ter que fazer umas alterações, porque foi submetido e aí pediram pra, mas não tinha como, são muitas.

Pesquisadora: E precisaria de concentração.

Macela: É. Total, pra escrever. Então assim, o processo de criação, né, eu faço em casa pela tranquilidade. É mesmo que eu me tranque, quando eu tô em banca aqui, eu me tranco, mas é o tempo inteiro na porta as pessoas batendo.

Pesquisadora: E o que eu faço?

Macela: Não respondo. Não posso porque eu tô em banca.

Pesquisadora: Perfeito.

Macela: Não posso responder. No meio da banca você não vai “quem é?” (risos)

Pesquisadora: Boto algum aviso, algum quadro? Não?

Macela: Não. Aí já acabam aprendendo que é um espaço que... É, porque assim, às vezes você coloca um papel e você tem que detalhar “estou numa banca virtual”, blá blá blá, entende? Então pra não criar nenhum ruído na comunicação, é como se eu não estivesse. Porque se eu não estivesse, eu não atenderia.

Pesquisadora: Uhum. Mas de alguma forma, eu vou ouvir.

Macela: É. Às vezes eu faço em casa, justamente por isso.

Pesquisadora: Pra evitar.

Macela: Mas eu trabalho muito em casa.

Pesquisadora: E isso tem impacto na minha família?

Macela: Meu marido é professor, então nós trabalhamos muito em casa.

Pesquisadora: Isso me ajuda?

Macela: Sim, se não seria bem complicado. Porque ele também, né ele trabalha muito, ele dá aula na Engenharia Elétrica. Então assim, ele tem uma carga também... Então às vezes tamo lá, cada um trabalhando no seu computador.

Neste excerto, a docente ingressante realiza a instrução dando destaque às atividades realizadas extraclasse, como a participação em bancas virtuais e a produção de artigos científicos. De acordo com Bosi (2007), percebe-se na universidade uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o docente despense com o trabalho. Esse excesso de exigência pode ameaçar a qualidade do ensino e da pesquisa. A prática de trabalho em horários atípicos e a precipitação no desempenho acadêmico, pode incorrer na redução do tempo de convivência, bem como no processo de criação coletiva.

A estratégia de não atender as demandas dos alunos em horários extraclasse, mantendo a porta fechada, não parece surtir efeito, visto que a docente afirma ainda precisar utilizar o espaço da sua própria casa para a realização destas outras atividades laborais. Essa constatação parece ficar perceptível à medida que a instrução vai sendo realizada, o que aponta também para o caráter interventivo e mobilizador do método utilizado nesta tese.

Um outro aspecto importante a ser destacado é o entrelaçamento entre espaço de trabalho e espaço da casa. A docente pesquisada não tem filhos e relata usufruir do espaço familiar para o trabalho juntamente com o marido, que também é professor. Para ela, essa tem sido uma estratégia eficaz. O real da atividade aqui destacado incorre no paradoxo da

atividade impedida, em precisar se retirar de seu local de trabalho para realizar atividades extras e no de se manter trancada em seu local de trabalho para participação em bancas virtuais sem ser interrompida por demandas ordinárias. Em todas as formas, há de se apontar para uma invisibilidade do trabalho realizado, sendo preciso, em algumas circunstâncias, ocultar-se em um campo para estar disponível em um outro. A atividade contrariada, suspensa, paralisada, precisa ser esclarecida na relação trabalho e saúde, sob pena de produzir engodos e adoecimentos (LHUILIER, 2012).

Na instrução ao sócia realizada com uma docente veterana, o excesso de trabalho também fica evidenciado, conforme excerto abaixo:

Excerto 41

Instrução ao sócia (Vitória-Régia)

Pesquisadora: E isso pode trazer algum prejuízo com a minha solidariedade comigo mesmo?

Vitória-Régia: Com certeza.

Pesquisadora: Tem trazido?

Vitória-Régia: Traz. Com certeza. Tudo o que você faz mais para os outros, você tem o... a volta pra você é complexo, né. Você fica mais chato, mais antipático, mais com dor.

Pesquisadora: Pra eu substituir a professora V., eu faria isso, então. Eu me voltaria mais pra necessidade dos outros do que pra minha própria necessidade?

Vitória-Régia: Com certeza. É o que eu... é o que eu faço. É o que eu tenho feito. E trabalhar na terapia pra não fazer.

Pesquisadora: Urrum. Então, eu já compreendo que isso...

Vitória-Régia: Compreendo perfeitamente. Já tem muito tempo que eu compreendo isso.

Pesquisadora: ... não seria o melhor caminho, mas continuo por conta de compromisso?

Vitória-Régia: Ainda não consegui o equilíbrio, né. Então assim, eu tô conversando com você numa perspectiva honesta, inclusive terapêutica. Nós duas aqui estamos numa terapia.

Vitória-Régia: Entendeu? Então assim, eu acho que você tem isso, mas, por outro lado, você pensa “poxa vida...”

Pesquisadora: Quais são os ganhos que eu tenho quando eu assumo esse trabalho que não necessariamente era da minha obrigação?

Vitória-Régia: Se você for pensar em ganhos, você não faz nada na vida, eu acho.

Pesquisadora: Não teria ganhos, nem afetivos, nem emocionais?

Vitória-Régia: Ah, aí sim. Se você pensar em... no outro que vai progredir, nos alunos que vão ser prejudicados, aí realmente.

Pesquisadora: Então, muitas vezes eu assumo por conta desse compromisso com a própria docência.

Vitória-Régia: Com o outro, né, com o outro.

Mais uma vez, a questão da sobrecarga de trabalho é descrita e evidenciada, quando a docente reconhece que extrapolar sua carga horária de trabalho em prol de interesses do curso e necessidades dos alunos pode trazer prejuízos aos seus relacionamentos interpessoais e à sua saúde.

Gradella Júnior (2010), aponta para a relação entre sobrecarga laboral docente e desgaste da saúde mental, com destaque para a esfera psicoafetiva. O autor afirma que a saúde mental dos docentes é condição inerente ao exercício de sua atividade profissional, que requer o manejo adequado de afetividade e estabilidade emocional. A exaustão emocional, em

conjunto com o distanciamento afetivo e baixa realização profissional, compõem as principais características da Síndrome de *Burnout* que é definida pela sensação de exaustão, seguida de esgotamento de energia laboral e distanciamento do trabalho, trazendo prejuízos físicos e mentais. Segundo Carlotto e Câmara (2008), existe uma relação entre a organização do trabalho docente e o desgaste na saúde que precisa ser melhor investigada.

O Excerto 41 é concluído com o endereçamento da atividade extra aos pares e aos alunos, o que parece contrário ao processo de despersonalização previsto na Síndrome de *Burnout*. Nessa fala é possível também destacar o caráter interventivo do procedimento do protocolo de instrução ao sócia, que gera uma consciência de quanto o funcionamento humano é coletivo, amplificando um contato do sujeito com ele mesmo e contribuindo na ampliação de possibilidades do agir (CLOT, 2010a). Isso pode ser evidenciado na descoberta de possíveis ganhos da sobrecarga de trabalho para a vivência de realização profissional. A palavra não serve apenas para escutar o vivido, mas para a ação, que é provocada através do diálogo interior, que incita ao docente a se escutar, na medida em que está sendo escutado e que pode ser gerador de diálogos profissionais (CLOT, 2010c).

A perspectiva interventiva ocorre no momento em que essa compreensão é revelada sob outras nuances para além do trabalho extra e de laços de solidariedade. A sobrecarga de atividades é reconhecida pela docente e percebida como um compromisso com o coletivo, o que não passa sem consequências, pois também gera desgaste. No entanto, essa escolha em agir para além das obrigações legais é sustentada por ganhos afetivos e sociais geradores de realização e reconhecimento profissional.

O desvelamento do trabalho invisível pelo trabalhador é condição para ampliação do seu poder de agir. O real da atividade também se manifesta não apenas em seus impedimentos, mas também naquilo que se faz sem querer fazê-lo, em nome do trabalho bem feito (LHUILIER, 2012).

Com o propósito de avançar nas discussões aqui iniciadas, discutirei no próximo capítulo o desenvolvimento da carreira docente, através das principais transformações ocorridas no contexto público federal, utilizando o recorte do curso de Biblioteconomia e situando as relações intergeracionais que vêm tecendo este ofício, notadamente entre docentes ingressantes e docentes em final de carreira.

5 DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE

“Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou se me desfaço,
- não sei, não sei.
Não sei se fico ou passo.” (MEIRELES, 2000).

“Feliz pelo o que ainda não veio
E saudades do que nem foi
Esperando o melhor dos agoras
Sem termos o antes e já queremos o depois” (NAÇÃO ZUMBI, 2014).

Neste tópico desenvolverei as análises do material empírico em articulação com as categorias teóricas analíticas. As categorias empíricas destacadas neste capítulo são: vulnerabilidade dos laços de solidariedade, exigências na titulação e a primazia da pesquisa, perdas na aposentadoria, relações intergeracionais e o desenvolvimento do curso de biblioteconomia. O objetivo deste capítulo versa em discutir as transformações na carreira do magistério superior, através do recorte do curso de Biblioteconomia da UFC, em suas repercussões nas vivências e relações intergeracionais, notadamente entre docentes ingressantes e docentes em final de carreira.

As categorias serão descritas e analisadas sob o prisma do processo do desenvolvimento na perspectiva vygotskiana. Compreendido nesta pesquisa como objeto e método, o desenvolvimento é situado como:

Um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos [...] (VYGOTSKI, 1991a, p. 68).

O que diferencia o desenvolvimento animal do desenvolvimento humano é que este parte do desenvolvimento histórico da Humanidade. O desenvolvimento natural e o cultural estão entrelaçados, sendo qualitativamente diferentes, o que implica a construção com interação mediada, associada à capacidade de criação humana (SAWAIA, 2014).

Esse processo não é “uma simples progressão, mas uma metamorfose das funções psicológicas” (CLOT, 2010a, p.31), implica em diferentes níveis: desde o biológico, nos planos filogenéticos e ontogenéticos, até o cultural, nos planos social e microgenético, na singularidade do sujeito.

A dimensão histórico-cultural é premissa básica nesse processo, que requer a mediação através de interações com o outro para que o desenvolvimento tome seu curso. Este processo faz referência à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que preconiza que a

constituição do sujeito se dá, quando faz sozinho e de outra forma, o que já havia sido experimentado com a colaboração dos outros (CLOT, 2010a).

A ZDP foi formulada por Vygotski já próximo a sua morte e representa um dos conceitos cruciais de sua obra, contudo, vem recebendo críticas e adendos ao seu legado a partir de releituras de outros autores, adeptos da Psicologia Histórico-Cultural (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Essa zona de desenvolvimento é comumente associada a um espaço físico, uma distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento possível, presentes nos processos de aprendizagem e avaliação de desempenho. Mas, sua conceituação recebe desdobramentos e pode ser compreendida em relação à interação e ao processo de mediação simbólica que possibilitam a emergência desse desenvolvimento (FRADE; MEIRA, 2012).

Inspirada pelas premissas do desenvolvimento humano propostas por Vygotski, seguem as análises do desenvolvimento da carreira docente no tocante aos aspectos ligados às suas possibilidades de avanços, retrocessos, paradas, crises e saltos e zonas de desenvolvimento proximal.

5.1 Vulnerabilidade nos laços de solidariedade

O termo carreira reporta a vários significados e concepções, nesta tese, carreira é compreendida como a trajetória de experiências vividas relacionadas ao trabalho durante a vida de uma pessoa, compondo sua história profissional (DUTRA, 2010).

A carreira docente do magistério federal de nível superior tem passado por diversas transformações, incorrendo inclusive em processo de precarização de trabalho, demarcado pela intensificação e sobrecarga da atividade docente, produtivismo acadêmico e acirrado ambiente de disputas, dentre outros aspectos sinalizados ao longo desta tese.

No excerto que segue, as docentes veteranas alertam para o processo de fragmentação da universidade, com a perda da interdisciplinaridade entre os cursos e da falta de valorização dos rituais e processos de aprendizagem da carreira docente, o que por sua vez contribui na fragilização dos laços coletivos, acentuando o viés individualista.

Excerto 42 Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

V: Eu... eu, particularmente, eu tô fazendo um recorte de noventa, mas de repente você converse com um professor que tá há mais tempo, a M. entrou muito antes, ela é da década de oitenta na universidade, né. Então assim, eu acredito que talvez a gente até tivesse um projeto mesmo que inconsciente na universidade, um projeto coletivo, não é mesmo M.? A gente... tinha mais ou menos esse projeto coletivo de... Nossa, a gente se

encontrava muito, a gente fazia muita coisa juntos, né. Os departamentos faziam muito juntos, outros departamentos, né. Eu também não sei se era... uma coisa de solidariedade ou se era uma coisa de necessidade, “Eu preciso de ti pra eu também crescer na universidade. Agora, eu não preciso mais de ti, eu já criei um plano.”

M: V., deixa eu pegar aqui o gancho, deixa eu pegar aqui o gancho, V.. Agora eu tive essa lembrança da década de noventa, eu lembro que eu entrei na década de oitenta. Por exemplo, tudo era motivo para um reencontro, tudo. Assumi... hoje eu me lembro a primeira vez que eu assumi. Com cinco anos de universidade eu assumi a coordenação do curso, e as colegas disseram assim: “M. você já tem condição de assumir a coordenação do curso?”. A gente preparava... e umas preparando as outras. As minhas colegas: “M., leia aqui o regimento...”. Eu achava isso tão legal e eu aceitava aquilo com tanta naturalidade... A professora N.: “M, eu trouxe aqui o regimento da universidade pra você ler. Se prepare pra tu assumir a coordenação do curso.” Eu digo: “Ô N., será que eu tenho competência pra isso?”. Não sei se é a mistura da simplicidade, porque graças a Deus eu me considero uma pessoa simples, eu acho que sou, a minha simplicidade me dizia: “Eu vou me preparar pra me candidatar pra coordenação do curso.”

Pesquisadora: Tinha um processo?

M: É. Aí, depois a gente faz isso de maneira muito consciente. Aí, eu assumi a coordenação do curso. Era uma festa. Chamava o reitor, chamava o chefe de departamento e tudo. A gente considerava aquilo ali um momento sério, importante, discutia tudo...

V: Um ritual.

M: Ritual, pronto.

V: Um ritual da universidade.

No Excerto 42 é possível demarcar vivências de cooperação entre departamentos e pares profissionais, bem como a existência de uma organização de tempo e trabalho marcadas pela cadência e pelo respeito do processo de construção do conhecimento e saberes para a docência.

A percepção da universidade como espaço de acolhida e de intersubjetividades, voltada para a noção do todo, mas sem perder o reconhecimento da pluralidade dos diversos saberes que compõem a construção do conhecimento, constitui-se como caminho possível, mesmo enquanto uma referência ao passado. A existência dessa matriz pode ser salutar na construção de uma ecologia de saberes capaz de alicerçar e ressignificar a missão da universidade (SANTOS, 2010).

No contexto atual, as universidades são vistas como espaço de aceleração do tempo de construção do conhecimento, contribuindo para a sociedade da urgência que, além de operar na intensificação da produção do fazer docente, vem abreviando o tempo de convivência e de maturação da criação coletiva⁴ (SOUZA *et al*, 2017).

A prevalência das instâncias interpessoais e impessoais nas relações de trabalho apontam para a importância da arquitetura do ofício como balizador do desenvolvimento profissional. A presença de docentes mais experientes e seu compromisso com o repasse do

⁴ O corte de 13,7 mil cargos em universidades públicas, realizado através de Decreto 9.725 de 12 de março de 2019 (BRASIL, 2019a), pelo Presidente Jair Bolsonaro, que extingue cargos de direção, funções comissionadas, dentre outras gratificações concedidas a professores e demais servidores do poder executivo federal, ilustra com veemência o processo de precarização e perdas de benefício da carreira docente e as consequências para o enfraquecimento do coletivo profissional. A atividade de gestão, componente do ofício docente possivelmente sofrerá retrocessos e transformações a partir dessa decisão.

métier ao colega ingressante fazem toda diferença na ampliação da atividade e no exercício seguro do agir. A apropriação dos regimentos e a possibilidade de dialogar sobre seus contextos corroboram na aquisição da segurança e na vivência de um desenvolvimento laboral baseado em processos e na consolidação de aprendizados.

5.2 Exigências na titulação e a primazia da pesquisa

No contexto atual da universidade, a carreira docente vem passando por transformações, principalmente, em relação à ampliação das exigências de titulação, o que tem acarretado a primazia da atividade da pesquisa em detrimento de outras funções da docência, com foco na visibilidade e aquisição de recursos para a universidade, conforme sugere o excerto abaixo:

Excerto 43

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

V: [...] Eu já te falei que a universidade, ela é castradora, né. Então, quando eu entrei aqui com o mestrado eu podia ter bolsa de PIBIC.

Pesquisadora: Com o mestrado?

V: Com o mestrado. Hoje ela não pode ter.

O: Não posso.

V: Pode, mas não deve. Porque, se ela entrar com recurso, ela ganha e ela pode, entendeu?

O: A própria história do PIBIC tá aí, como outras atitudes que é própria da universidade que exige a questão do título. Como eu disse no outro, a necessidade desse título. Eu acho que, antigamente, via-se o doutorado como uma admiração, hoje, se eu fizer, é uma briga de egos. Acho que essa mudança, essa... visão, ela mudou um pouco por essa necessidade de título.

V: É verdade, O., o que você tá colocando. Porque você... você tinha como se fosse uma sabedoria sem que você fosse um doutor, né. Então, hoje, você pode ter essa sabedoria, mas ela não tem a menor importância na universidade.

Pesquisadora: Não é reconhecida.

V: Ela não é reconhecida.

Pesquisadora: Só é reconhecida com a titulação.

V: Com a titulação, né. E, às vezes, você perde. Nós temos pensadores, né, porque, ninguém... nenhum doutorado ensina você a pensar. Pensar é do... do fundo cognitivo e epistêmico da pessoa. Então assim, não é nem doutorado que vai te fazer pensar. Ele vai te dar um *modus operandis* que você pode, que a partir daquele *modus operandis*, né, você pode colocar, vamos dizer assim, mais parafusos, menos parafusos, uns pregos mais apertados, menos apertados, pintar colorido, né, então essa coisa. Mas assim, na universidade... esse é o grande erro da universidade.

Demarcando as transformações ocorridas na carreira docente, a importância da titulação do professor aparece como um ponto crucial. A titulação é uma exigência legal ao ingresso do docente na IES federal, sendo requisitada atualmente em seu maior nível, o de doutor. Além disso, a titulação dos professores e sua produção científica são critérios de destaque no processo de avaliação da universidade e de seus cursos, segundo as premissas previstas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (INSTITUTO

NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, 2016).

As docentes entrevistadas, uma veterana e outra ingressante na carreira, discutem acerca do real valor da titulação de doutor para o exercício da profissão e concordam que o desenvolvimento da expertise e da capacidade de pensamento investigativo e crítico não são prerrogativas nem garantidas com o processo de doutoramento, que passa a ser compreendido como um caminho ou etapa na profissão docente que favorece a competência conceitual e técnica para a pesquisa que, por sua vez, também aparece como atividade valorizada no contexto da docência.

Excerto 44

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: Pronto, é o primeiro ponto, se você não é doutor, você não é ninguém. E ficou bem claro nessa mesa de reuniões, uma vez, que era pra avaliar uns projetos de pesquisa e apontaram “A O. não vai porque ela não é doutora. Ela não pode avaliar”. Então, eu não tenho capacidade de avaliar porque eu não tenho título? Isso ficou claro. E também, acho que a própria M. relatou no início, não lembro, de que era muito nova e não se sentia representada porque era muito nova.

M: Sim, bem lembrado, é verdade. O que O. tava contando é pura verdade. Eu tava nessa reunião, e acho que fui eu quem coloquei seu nome pra avaliar um projeto...

O: Foi você ou foi I... Você ou I., uma coisa assim.

M: E aí, na hora, porque eu não sabia desse detalhe, foi uma surpresa.

O: Professor como outro qualquer tem a capacidade de avaliar um projeto. Tá aqui dentro...

M: Justamente, como você passou no concurso, né. Mas, enfim, o título. E acho também que por estar em estágio probatório, por estar entrando na universidade, eu percebi resistência.

O: Mas vale ressaltar de que tivemos professores daqui que passaram praticamente a vida toda com o título de mestre. Pra ele, não teve problema não, não pesou nenhum problema. Pra eles, “ah, pra mim, tanto faz como tanto fez porque eu vou fazer o meu trabalho do mesmo jeito.” Não sei se a sobrecarga seria menor pelo fato desse título, porque, avaliar determinados projetos de pesquisa você não iria avaliar. Participar de determinados projetos de pesquisa você não pode participar, fica bem claro nos grandes editais aí que tem que ter o título de doutor. E, por mais que eu não tenha o mesmo perfil de pesquisador que a professora M. tem, eu acho que ela já tem isso nela, enraizado, talvez, pelo título de doutora. E no meu ponto de vista, não, eu não tinha essa visão realmente de grande pesquisadora. Não sei, porque o mestrado em dois anos, você não consegue ainda ter esse... essa veia de pesquisadora. E, vem essa diferença, por mais que eu não goste, que eu posso dizer hoje que eu não me vejo como pesquisadora, não me atrapalha em nada em sala de aula. Como tem vários professores que só tem o título de mestre e dão aulas excelentes.

M: Na minha visão, eu ter o título de mestre, ter o título de doutor, pra mim, se você é um bom profissional, é independente. Eu não vejo uma separação entre aquele colega que é mestre e aquele colega que é doutor. Pra mim, eu não vejo.

O: Mas, houve uma mudança no próprio... na própria cultura da universidade, as divergências. Não apenas do curso, mas o curso em especial por conta do objetivo de pós-graduação, né. Porque, por muito tempo, a graduação deu sentido ao curso. Mas aí, por conta de todo um processo para além da instituição UFC enquanto federal, uma exigência aí, talvez até do próprio mercado, de maior qualificação, então, isso passou a ser um elemento forte também aqui.

M: Mas, realmente, o doutorado, como a gente passa quatro anos pesquisando, exige muito. Vocês agora estão sentindo na pele. E vão sentir mais a pressão quanto estiverem perto de terminar. Porque, realmente, a pesquisa é muito exigida. Você tem que fazer algo inovador. Você está ali, tem um orientador formalmente, mas é você quem tem que fazer as coisas.

No diálogo entre as docentes ingressantes, uma em processo de doutoramento e outra recém-doutora, a importância da titulação é novamente enfatizada. No contexto atual do

departamento, a ausência do título de doutor pode impedir ou restringir a atividade docente, que envolve as atividades de ensino-pesquisa-extensão em sua indissociabilidade, conforme prevê a missão da universidade.

As docentes fazem referência a professores do departamento que com as titulações de mestre conseguiram realizar com qualidade seu trabalho, com enfoque na dimensão do ensino, e seguem em concordância acerca da percepção da capacidade profissional do docente como não estando necessariamente atrelada à obtenção de títulos acadêmicos. Contudo, referem-se também ao desenvolvimento da habilidade da pesquisa como algo a ser construído por ocasião do doutorado e que faz parte da composição da identidade docente atual.

Para Lemos (2011), as implicações desse processo devem ser desnaturalizadas sob pena de macular o papel político e social do professor e ampliar as vivências de sofrimento e alienação docentes, posto que:

Na medida em que o Estado orienta a carreira para a pesquisa (através de recursos e recompensas), transforma o ensino em algo menos importante, até mesmo aversivo para alguns professores. Quando estimula a competição, através do financiamento individual externo e do sistema meritocrático, gera o esgarçamento do vínculo social e conflitos interpessoais, criando, muitas vezes, um clima de trabalho desfavorável à integração do conhecimento (LEMOS, 2011, p. 118).

Na carreira docente atual, constata-se vivências de ameaças ligadas ao desligamento de Programas de Pós-Graduação caso o docente não se mantenha produtivo, o que pode gerar prejuízos ao reconhecimento acadêmico e ampliar a fragilidade dos vínculos entre pares laborais (SOUZA *et al.*, 2017).

Além disso, o viés mercadológico apontado no discurso de Orquídea como possível base para a motivação da valorização da atividade da pesquisa em detrimento das demais atividades docentes, requer uma postura de vigilância na defesa dos interesses sociais e de garantia da universidade pública e gratuita, que precisa estar atenta às demandas do mercado, menos no sentido de atendê-las e mais na capacidade em analisá-las de forma crítica e contextualizada em relação aos seus reais interesses e vicissitudes.

As exigências na titulação e a primazia da atividade da pesquisa podem significar, por um lado, um avanço na produção de conhecimento no entanto, sinalizam também para uma crise na carreira docente que deve ser refletida por seus atores sociais de forma mais aprofundada, no intuito de promover a consolidação da carreira docente e não contribuir em sua precarização.

5.3 Perdas na aposentadoria

Outro aspecto discutido entre as docentes em relação às transformações na carreira diz respeito às mudanças no processo de aposentadoria, como ilustra o excerto abaixo:

Excerto 45

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: Eu morro e não me aposento.

M: O compulsório foi pra 75. Em relação a aposentadoria...

O: Gagá, gagá. [risos]

M: Em relação à aposentadoria a gente não sabe, a gente entrou no plano novo, que é o plano, que é o de 2013 pra cá, que a gente tem que pagar...

Pesquisadora: Tem que contribuir.

M: Isso. E a gente não sabe se essa Funpresp vai existir ou não vai existir daqui há vinte, trinta anos, então, a gente não sabe quando a gente vai se aposentar porque vai ter a reforma na Previdência.

O: Aí, talvez, pelo cenário político, você pegaria a gente insatisfeito, porque quem é que vai tá com 75 anos aqui satisfeito? [risos]

O: Com o gás todo? Minha filha, já foi, acabou o gás todinho.

M: É difícil. Se a gente for ficar pensando, a gente vai ficar... Deprimido.

O: Surta...

Na esteira do processo de precarização na carreira e na atividade docente, um dos pontos mais destacados é em relação à aposentadoria, com a criação da Lei nº 12.618 de 30 de abril de 2012 (BRASIL, 2012b), aplicada a partir de 4 de fevereiro de 2013 que prevê que o servidor público se aposente com até o teto máximo do Regime Geral de Previdência Social (RGPS), podendo optar por contribuir financeiramente para uma previdência complementar, a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp - Exe).

A insegurança em relação ao sistema previdenciário e à ampliação da idade de aposentadoria compulsória para os 75 anos são sinalizadas por Orquídea e Macela, que ingressaram na carreira de magistério superior em 2015, como um paradoxo em relação à estabilidade do servidor público, que mesmo concursado, fica à mercê dos cenários políticos. Toda essa instabilidade pode potencializar insatisfações e possíveis adoecimentos relacionados à vivência laboral, segundo a percepção das entrevistadas.

Neste contexto, a instância impessoal do ofício, no que se refere às garantias de estabilidade e segurança do servidor, está sendo aviltada, trazendo incerteza e desgastes psicossociais às docentes. Na proposta de reforma da previdência, haverá uma equiparação das regras de contribuição e benefícios dos servidores públicos e dos trabalhadores da iniciativa privada, prevendo também um aumento no tempo de contribuição das mulheres trabalhadoras, que não reconhece a dupla jornada de trabalho exercida por elas, que

culturalmente assumem as tarefas domésticas e o trabalho formal, produzindo um retrocesso na carreira (BRASIL, 2019b).

As discussões acerca do desenvolvimento da carreira docente seguem seu curso a partir da análise das vivências das docentes ingressantes e das docentes veteranas em seus pontos de aproximação e de distanciamento.

5.4 Relações intergeracionais no ofício docente

As diferenças geracionais estão na base do processo de interação e transmissão sociocultural. Destaca-se do conceito de geração sua dimensão subjetiva na constituição da experiência de pessoas de diferentes idades. A geração reúne indivíduos nascidos numa mesma época que compartilham de valores e acontecimentos históricos que influenciam sua forma de perceber e vivenciar os acontecimentos (MANNHEIM, 1993). Dessa forma, as pessoas que fazem parte de uma mesma geração estão ligadas umas às outras, mesmo que não o saibam, não necessariamente pela idade, mas,

[...] na dimensão histórica do processo social – dependendo também, obviamente, da classe social, do gênero e da raça a que pertencem -, o que produz certa afinidade entre os indivíduos no que diz respeito às suas visões de mundo, suas experiências e suas formas de participação social (BORGES; MAGALHÃES, 2011, p. 172).

Para Mannheim (1993), a vida social se constitui num ciclo que vai do aparecimento ao desaparecimento de participantes no processo cultural (envolvendo nascimento, morte, tempo de vida), da necessidade da transmissão cultural intergeracional, e do processo contínuo de transição entre gerações, num circuito constante de construção de memória social e inovação cultural.

No que concerne à realidade laboral, é possível pensar em termos de relações intergeracionais, que seriam caracterizadas pela presença de diferentes grupos que se sucedem dentro de uma determinada ocupação, em cada momento histórico, constituindo-se por diferentes gerações ocupacionais (SARTI, 2009).

No contexto da docência, o ofício do professor envolve um conjunto de formas de atuar e compreender a realidade educacional que são desenvolvidas ao longo da sua história de vida, de aprendiz e de docente, num longo processo de iniciação em uma cultura específica de professores, que os une em torno de determinados valores, saberes e práticas (PERRENOUD, 1993). No entanto, esse universo comum possui unidades de gerações

diferenciadas que promovem controvérsias no fazer docente.

Para além da diferença de idade, esses professores trazem consigo modos diversos de conceber o processo ensino-aprendizagem e outros tantos fatores implicados na atividade docente, revelando, em maior ou menor grau, nuances das gerações a que pertencem, que se distinguem em relação aos contextos históricos e sociais nos quais esses indivíduos foram iniciados na profissão. O desenvolvimento de uma consciência de geração pode ser identificado ocorrendo tanto horizontalmente com seus pares, como também verticalmente, “no que se refere aos laços de filiação dos sujeitos e em relação aos grupos que o precederam e aos que os sucederão” (SARTI, 2009, p. 8).

Encontram-se, no exercício da docência, professores de diferentes gerações ocupacionais, vivenciando diversos momentos na carreira. Desde profissionais iniciantes, que experimentam sentimentos específicos em relação ao seu ingresso na docência, vivenciando, algumas vezes, momentos de exploração, a professores mais experientes que demonstram maior segurança em suas ações, ou mesmo vivenciam sentimentos de distanciamento ou menor investimento na carreira. Dessa forma, os encontros intergeracionais não são definidos apenas pelas características geracionais, mas também pelo modo como os docentes vivenciam sua carreira (SARTI, 2009).

A questão geracional problematizada nesta tese não apareceu de forma tão contundente na construção dos dados, contudo, foi possível identificá-la a partir de excertos que revelaram elementos ora visíveis, ora implícitos no discurso das docentes investigadas.

5.4.1 A inserção no ofício docente

Um primeiro aspecto relevante da atividade, citado por todas as docentes pesquisadas, foi a necessidade de uma experiência prática na profissão, antes de entrar no magistério superior.

Excerto 46

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Conclui o curso e fui ser bibliotecária na escola de agronomia, imediatamente eu passei a ser auxiliar da professora de metodologia no Serviço Social e isso pra mim foi fantástico.

Excerto 47

Autoconfrontação simples (Margarida)

[...] antes de eu ser professora, eu trabalhei numa biblioteca escolar, eu trabalhei numa biblioteca pública, exatamente porque eu disse assim: não, primeiro eu vou ter a experiência do mercado.

Excerto 48**Autoconfrontação simples (Macela)**

Eu terminei em 2000 a graduação, aí eu comecei a trabalhar, fiz o mestrado em 2009. Então nesse período eu trabalhei em vários jornais, revistas, em vários lugares e dava aula de alemão também, mas, não era a mesma coisa de dar aula na universidade.

Excerto 49**Autoconfrontação simples (Orquídea)**

Me formei em 2007. E atuei como bibliotecária, não quis voltar logo pra ser docente, eu queria experiência de mercado. Porque, enquanto aluna, na minha época, a maioria dos professores que tinha, não tinha passado pelo mercado de trabalho, então, eu queria ter esse diferencial. E aí, ver como era a realidade pra trazer pra sala de aula.

A formação docente requer o desenvolvimento de variadas competências, que vão desde a expertise na área de conhecimento adquirida não apenas no plano conceitual, mas também no empírico, além de saberes relacionais e específicos da atividade que envolvem o tripé ensino-pesquisa-extensão. As docentes parecem reconhecer a complexidade do ofício na necessidade de primeiro experimentar a profissão para depois ser capaz de se autorizar ao processo de ensinar.

A dimensão do mercado de trabalho aparece nos discursos como vivência necessária na articulação do fazer docente e em seu objetivo de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Contudo, também pode apontar para o ciclo de integração de um novato no contexto profissional, que tende a privilegiar determinados aspectos da dimensão exterior, tais como conhecimento de regras, expectativas dos usuários, métodos de trabalho, dentre outras. A dimensão interior da atividade individual e coletiva vai alternando a partir do engajamento dos outros trabalhadores (CLOT, 2010a).

O docente novato vivencia a inserção na carreira com certo receio frente às exigências burocráticas, à diversidade e à intensidade de atividades da docência. As exigências no planejamento e apropriação da atividade de ensino e o domínio do trâmite legal da carreira aparecem como fatores de tensionamento nesse processo:

Excerto 50**Autoconfrontação simples (Macela)**

É pra adoecer quando entra. Se você for fazer tudo o que é requerido, entendeu? Então, é... eu senti falta disso porque não existe esse momento preparatório pra ser docente, pra estar em sala de aula. Não só isso, eu acho que a sala de aula, quando você gosta, seria um dos menores problemas. Tem um problema que, quando você tá novo, sempre te dão novas disciplinas e todo semestre você tem que preparar tudo. Mas, eu acho que... a questão burocrática do que fazer e saber todos... o que está na legislação, as portarias, como é que funciona isso, essa parte burocrática. Se é portariado, se tem que ser portariado. É esse processo, como é que faz uma progressão, o processo do probatório, como é que se faz isso. Você tem que ir atrás. [...] Eu nem sabia que existia isso, eu tenho uma colega que me orientou. Eu nem sabia que existia essa possibilidade de fazer.

A vivência temporal de desenvolvimento do ofício pode ser visualizada a partir da dinâmica do trabalhador sem experiência, que costuma embasar sua atividade nas orientações impessoais da organização, mas à medida que se depara com conflitos e impossibilidades de ação, entra em contato com a pessoalidade do agir, às vezes contraditória, que se desenrola a sua volta. Ao comparar as diferentes formas de atuação, o novato torna-se capaz de superar os obstáculos se utilizando dos recursos interpessoais do ofício. Logo após essa etapa do desenvolvimento é que ele passa a se apropriar da instância transpessoal e se reconhece na sua atividade de forma mais independente dos pares. Nesse processo, o trabalhador vai transformando seu modo de agir e delineando seu estilo profissional, “assumindo pessoalmente o dever do ofício” e a responsabilidade por seu desenvolvimento (CLOT, 2010a, p. 297).

Interessante destacar que no processo de inserção na carreira de magistério superior federal duas das entrevistadas, uma veterana e outra iniciante, passaram inicialmente pelo cargo de professor substituto, que é o professor contratado por determinado período de tempo para suprir a falta de professor efetivo em razão de vacância do cargo, afastamento ou licença, ou nomeação para ocupar cargos de direção, onde seu quantitativo total não deve ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício (BRASIL, 2012b).

Excerto 51
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Aí, aconteceu que eu vim fazer a prova aqui como substituta, então, eu passei, né, e eu comecei a ministrar as aulas aqui, com a minha experiência muito do mercado...

Excerto 52
Autoconfrontação simples (Orquídea)

A minha área de atuação sempre foi de organização e representação da informação e do conhecimento, e é voltado, basicamente, para o campo da Ciência da Informação. E, em 2014, final de 2013, início de 2014, eu entrei como substituta.

A oferta da vaga de professor substituto, nos contextos apontados acima, remetem a fases de afastamento de docentes para investimento em qualificação, o que pode representar uma demanda pontual ou um processo de precarização com consequente desinvestimento nas universidades e retração de concursos. Segundo Souza *et al* (2017), a noção de aumento da precarização do trabalho na universidade tem direta relação com a ampliação de contratos temporários e aumento significativo de contratação de professores substitutos.

No quesito formação docente, o período de estágio probatório se dispõe a cumprir

esse expediente, na medida em que oferece aos docentes espaços institucionais para integração e conhecimento de projetos, formação didática em ensino superior, ou ainda formação política, como o que é proposto pelo programa CASa – Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa, fundado em 2009 pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), como ação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no contexto de expansão e interiorização da educação superior (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018c).

As atividades de formação, previstas na Lei nº 12.772, de 28 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012a), são obrigatórias para docentes em estágio probatório e facultativas a todos os demais. As opções de formação e integração são diversas e ofertadas nas modalidades presenciais e a distância, contudo, inúmeras atividades cotidianas e próprias da realidade de cada curso, ficam de fora desse escopo.

Excerto 53

Autoconfrontação simples (Macela)

[...] Primeiro, quando eu cheguei, não sabia fazer um plano de disciplina [...] é... Eu não entendia as disciplinas, então eu tinha que procurar quem ministrou pra dizer como é que fazia. É, projetos de pesquisa, tudo era novo, então eu tive que pedir essas questões técnicas mesmo. Alguma questão com algum aluno, conselhos, tive que perguntar. A gente quando é novo na instituição... Eu não sabia fazer nada disso. A gente entra aqui, eu acho que isso é um problema, a gente faz um mestrado, um doutorado, faz um concurso, entra e não sabe fazer, porque a gente não vivenciou isso. A gente não foi preparado pra isso.

A defasagem entre a formação docente e seu exercício profissional é aqui demarcada. A docente percebe que sua formação acadêmica é voltada prioritariamente para a atividade de pesquisa, que compõe uma dimensão do compromisso social da universidade com a criação de novos conhecimentos, contudo sinaliza para um hiato com outro elo da cadeia da atividade composto pelo ensino, responsável pela reprodução do conhecimento científico.

De acordo com Chauí (2003), há pouca valorização da formação pedagógica dos docentes universitários, o que pode ser comprovado pela desvalorização das atividades de ensino, visto que a progressão na carreira tem se fundamentado com ênfase na produção científica em detrimento do exercício da sala de aula.

5.4.2 Barreiras de entrada

Outro aspecto a ser destacado trata da percepção das docentes ingressantes na carreira de magistério superior acerca de possíveis barreiras e entraves no exercício da

profissão, conforme trata o Excerto 54:

Excerto 54

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

G: A gente sempre conversava sobre isso. Os alunos quando vêm a gente muito nova, eles não conseguem entender e não conseguem fazer esse distanciamento, como O. explicou, né, na entrevista dela. É exatamente como ela explicou, é preciso esse distanciamento por causa do respeito mesmo. Então, assim, fora a gente aceita “M.”, “O.”, mas aqui dentro tem que chamar de professora, porque aí começa a misturar. Às vezes são muito jovens, no início do curso, dezoito anos, dezenove anos, e não tem maturidade pra conseguir entender e fazer essa separação.

O: E, como eu acho que eu tinha dito, eu não lembro, a questão, eu acho que parte de casa. Não tem mais esse respeito pela figura do professor.

Pesquisadora: A questão da própria autoridade.

O: Não chamam... existe uma grande dificuldade de eles olharem pra você, e eu não digo só a gente novinha, eu digo até mesmo os mais antigos também, devem, no relato da professora V. e da professora M., devem retratar isso. Na minha época, enquanto aluna, eu não deixava de chamar professor de professor. Os próprios colegas, se eu estou na frente de alunos, eu chamo de professor. Hoje, os que estão entrando, essas novas cabeças que entram, não têm mais o respeito de antigamente. Não é que eu quero ser autoritária, “Ah, não, eu sou professora, eu tô no patamar acima de você”, não é isso. É a mesma coisa, se eu estiver trabalhando em uma instituição particular, eu visto a camisa daquela instituição e naquele momento que eu sou uma gestora naquele momento, eu sou uma funcionária, eu faço aquele meu trabalho, eu estou com aquela blusa. Aqui dentro, por mais que a gente tenha esse vínculo mais amigável de conversa e aquilo outro, isso causa uma confusão. Acha que pelo fato de a gente ter idades próximas, né, simplesmente pode tratar a gente como se fosse um colega na esquina, me chamando pelo meu nome ou “O” eu não dou essa intimidade pra... nesse sentido. Então, essa é a grande dificuldade que a gente tem, pelo menos, no meu ponto de vista, hoje, né. Essa falta de respeito para com a figura do professor.

As docentes ingressantes apontam uma dificuldade em estabelecer a autoridade e o respeito na relação professor *versus* aluno. Afirmam ainda, que a questão permeia não apenas o fator geracional, mas insere também a dimensão sócio cultural dessa relação. A estratégia de manter um afastamento do aluno parece possibilitar uma sensação de preservação pessoal em relação às demandas profissionais e relacionais impostas pelo ofício docente (BERNAL, 2010).

Essa discussão segue apontando também para os entraves na relação entre os pares no que tange ao processo de inclusão das ingressantes na cultura do colegiado, como ilustra o trecho a seguir:

Excerto 55

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

Pesquisadora: Mas com os pares, com os outros professores, vocês sentem alguma dificuldade por serem mais novas? No sentido até da... do respeito, da divisão de tarefas?

O: Com toda certeza. Com toda certeza. Isso ficou bem claro logo quando a gente entrou. Primeiro, no meu caso, antes, porque na universidade, você não é nada até você não ser doutor. Pronto, é o primeiro ponto, se você não é doutor, você não é ninguém. E ficou bem claro nessa mesa de reuniões, uma vez, que era pra avaliar uns projetos de pesquisa e apontaram “A O. não vai porque ela não é doutora. Ela não pode avaliar”. Então, eu não tenho capacidade de avaliar porque eu não tenho título? Isso ficou claro. E também, acho que a própria M. relatou no início, não lembro, de que era muito nova e não se sentia representada porque era muito nova.

O: “Chegou agora e já tá abrindo a geladeira?”. Certas piadas que não... não cabe. “Ah, uma brincadeira.”, mas pra quem acabou de chegar, pra quem... a M. não estava como professora substituta aqui, mas eu estava, e

mesmo estando, parece que... eu acho... eu não sei se eu comentei contigo na entrevista passada, eu tenho três visões daqui de dentro: eu tenho a visão enquanto aluna, eu tenho a visão enquanto professora substituta e tenho outra visão enquanto efetiva da casa. Então são três visões de colegas, que eram meus professores, que você tem uma visão enquanto você é aluna, que, poxa...sensacional, e, quando você vem como substituta, você não pode abrir sua boca pra nada, você não tem voz, e, enquanto docente, você é uma ameaça, parece que o que você vem falar é muito revolucionário, é muito novo. E ainda tenho uma visão fazendo parte da administração, da chefia. Então são quatro visões completamente diferentes. Agora, esta última, abriu muito meus olhos.

Pesquisadora: A da gestão?

O: Osh. Demais.

Pesquisadora: Porque as pessoas já chegavam de outra forma.

O: Exato. Primeiro eram duas novatas, recém-chegadas só tinham um ano. As duas sem título de doutora, duas mestres, e em estágio probatório todas duas. Então, aquele respeito não tinha. Por alguns, não tinha, também não vou generalizar. Outros, Ave Maria, apoiaram demais, mas alguns não tinham, e isso ficou bem claro, de bater em mesa e tudo.

M: Infelizmente, porque isso desestimula. Se você vê um colega sendo tratado dessa forma, que tá dando o melhor de si fazendo uma gestão, fazendo doutorado, se candidatando ao doutorado...

O: Porque ninguém quis.

M: E por sacrifício. Você vê que a pessoa tá dando o melhor de si pra fazer uma gestão e não tem apoio, como ela disse, ninguém quis. E quando você entra, se propõe a fazer e não é apoiado, você não tem nem vontade de continuar. É muito revoltante.

As docentes ingressantes relatam dificuldades de inserção no coletivo profissional, citando a prevalência da titulação de doutor, conforme já discutido em tópico anterior, seguida pelas diversas percepções possíveis acerca das interações entre os colegas, de acordo com o lugar ocupado pelo docente, seja enquanto aluno do curso, professor substituto, efetivo ou gestor. A gestão aparece como um possível rito simbólico, necessário à aceitação do docente no grupo de colegiado, ou apenas como um espaço deixado pelos veteranos, onde é possível ampliar a compreensão acerca das necessidades do curso e dar visibilidade ao ingressante.

Os sentimentos de injustiça e falta de apoio são destacados pelas docentes como elementos que podem contribuir para uma vivência de frustração e revolta na inserção na carreira. A questão geracional perpassa o discurso não necessariamente em relação às idades das docentes, mais em relação ao seu ingresso no coletivo. O fator inovação é trazido na fala de Orquídea como elemento ameaçador à cultura profissional, o que pode ser melhor visualizado no excerto abaixo:

Excerto 56

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

M: Olha, eu vou explicar com base em Thomas Kuhn. Sabe quem é Thomas Kuhn?

Pesquisadora: Já li alguma coisa.

M: Pronto. Thomas Kuhn fala do paradigma emergente e do paradigma consolidado. O paradigma consolidado, obviamente, não quer que o paradigma emergente chegue e tome a posição dele. Então, pra mim, aquele livro do Thomas Kuhn explica exatamente o que acontece aqui.

Pesquisadora: A resistência é natural.

O: Ah, eu ri demais quando eu li. Ri demais com isso daqui (risos).

M: Explica exatamente o que acontece. Então, já existe um paradigma consolidado, né, as estruturas já estão consolidadas...

O: De cinquenta anos, né.

M: Chega o novo com ideias novas, com forças. Por exemplo, O. é uma pessoa muito proativa, sempre quer ajudar, sempre quer fazer... se você ver, em toda comissão ela fazia parte, você sempre procurou tá...

O: Sempre.

M: A gente sempre se identificava com isso. Uma pessoa que sempre procurou tá fazendo as coisas rapidamente...

O: E só um parêntese. Não era porque a gente era nova. É nosso perfil. A gente quer...

Pesquisadora: Não é uma questão geracional.

O: Não é geracional.

M: A gente quer colocar o curso pra frente.

O: Não é porque a gente quer chegar e mostrar serviço. Longe da gente, que a gente não precisa disso não. O nosso salário vai cair na conta do mesmo jeito.

M: Exatamente.

O: Continue.

M: Porque, veja bem, como a O. falou do salário, todos nós recebemos o mesmo salário. A gente progride, mas todo mundo pode progredir... Então, porque existia essa competitividade? Porque não vai levar ninguém a nada.

Pesquisadora: Diferente de uma instituição privada que pode até gerar, né.

M: É, mas não é o caso. Vamos pensar no curso, no curso evoluir, nos alunos evoluírem, melhorarem, se adequar ao mercado de trabalho, trazer coisas novas inovadoras. Coisas novas inovadoras sendo totalmente redundante, né? (risos).

O: Foi que nem eu li ontem em uma instalação no computador “Aguarde enquanto a instalação instala...”. A instalação instala? Do mesmo lado (risos).

M: Porque assim... é... eu acho que, tanto eu como a O., que a gente entrou com essa visão. Como a O. falou, foi aluna da casa, foi professora substituta, eu não. Mas esse é o perfil, a gente querer fazer o melhor pra o curso. De ver o curso crescer, de pensar nos alunos. Entram muitos alunos que não tem uma estrutura familiar, assim, econômica consolidada, então eles precisam muito desse apoio. E, ajudá-los no sentido de conseguir um estágio interessante pra que eles consigam essa carga de experiência, ajudá-los pra que eles consigam uma colocação no mercado de trabalho.

Destaca-se nesse excerto a compreensão das docentes ingressantes acerca do conflito inerente à atividade docente entre as funções de produção e de reprodução do conhecimento. A identificação das docentes ingressantes com a perspectiva do novo pontua com maior clareza a questão geracional investigada nesta tese, por mais que elas discordem do critério de idade, a geração é aqui pontuada em termos de diferentes vivências de inserção e consolidação na carreira docente.

Na concepção de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, a combinação entre estabilidade e mudança se articulam mutuamente. O gênero é capaz de preservar elementos arcaicos e de se renovar a cada etapa de seu desenvolvimento em meio às eventualidades que surjam. Deste modo, o gênero constitui um meio de conhecimento situado de apropriação da realidade, que possui “tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana” (FARACO, 2009, p. 127).

O domínio do gênero discursivo e profissional envolve uma apropriação do repertório do fazer e do dizer de cada categoria laborativa, demandando tempo, interação e espaço de controvérsia. A atividade estilística, compreendida em sua relação com o gênero, se dá na escolha, no refinamento e na assimilação seletiva dos gestos, das palavras e das ações alheias, processo este que ocorre em uma intrincada dinâmica em que o sujeito é ao mesmo tempo singular e social.

Deste modo, para inovar é preciso antes se apropriar do que já existe, isto é, de todo um arcabouço histórico e cultural que permeia o que está consolidado. E esse processo envolve tempo e aceitação no grupo. Além disso, a descrição e as semelhanças percebidas no perfil profissional da colega, que apontam para a agilidade, proatividade, presteza, comprometimento e vontade de servir, habilidades que formam as competências valorizadas pelo mercado de trabalho vigente, reforçam o critério geracional em sua dimensão social e de afinidade na forma de perceber o mundo e a relação com o trabalho em seu enfoque de serviço.

As instâncias do ofício são aqui demarcadas nos enunciados das docentes ingressantes em seu tensionamento e possibilidade de renovação. O ciclo de integração de um novato no contexto profissional implica em se deparar com enigmas que de alguma forma já foram resolvidos ou superados pelos profissionais veteranos. O deslocamento da instância impessoal para a interpessoal, na comparação das diferentes formas de agir no ofício, permite a entrada dos novatos no gênero profissional, o que o faz entrar no ofício propriamente dito. Após essa etapa de apropriação do *métier*, novos conflitos e estranhamentos são produzidos frente as eventualidades do contexto social e profissional, que servirão de motor para o processo de estilização com possíveis renovações no fazer docente.

No desenvolvimento do ofício profissional, há a necessidade da ocorrência de ‘repetição sem repetição’, isto é, a atividade pode se tornar própria, quando o sujeito tiver saturado das ações coletivas e se afastado da atividade do outro. Confrontando-se e equiparando sua atividade a dos outros, permite, assim, que a atividade seja desprendida dessa teia, tornando-se comum e disponível para uso próprio, cumprindo a função de uma Zona de Desenvolvimento Proximal: “uma ação se libera da ação dos outros ao refazê-la” (CLOT, 2010a, p. 179).

Na construção desta tese, a Zona de Desenvolvimento Proximal é compreendida como um campo simbólico “envolvendo indivíduos, suas práticas e as circunstâncias de sua atividade” (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 13, tradução minha). É um fenômeno emergente que não existe previamente e que surge na atividade, representa um campo de troca semiótica e “espaço simbólico para interações e comunicações, no qual a aprendizagem conduz o desenvolvimento” (FRADE; MEIRA, 2012, p. 377).

Este conceito evoca relações dinâmicas, envolvendo a atividade possível e apontando para uma perspectiva futura de desenvolvimento, distinguindo o nível de desenvolvimento real, que é caracterizado pelo desenvolvimento mental já adquirido pelo

sujeito, do desenvolvimento potencial em que estão presentes as bases desse desenvolvimento em seu estágio embrionário. No primeiro estágio, o sujeito consegue realizar atividades por si mesmo e no segundo, o sujeito só realiza a atividade com a ajuda ou colaboração de outro. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKI, 1991a, p. 113).

A dimensão de competitividade também é destacada no Excerto 56, revelando um estranhamento das docentes ingressantes com essa nuance do ofício, visto que, para elas, a questão salarial e a estabilidade da carreira de magistério superior federal permanecem garantidas em sua base, independente da performance profissional. A primazia da lógica do mercado, mesmo atuando na condução de uma IES pública federal, se faz presente, por vezes, de forma implícita. Este cenário de disputa de poder e de território entre os pares aponta para o sentimento de ameaça constante presente nas vivências profissionais, seja pela possibilidade de desvalorização ou desatualização do conhecimento, seja pelo obscurantismo histórico acerca do que já foi realizado.

Nesse sentido, é possível apontar para o tensionamento vivenciado pelas ingressantes em seu processo de inserção profissional, que parecem não se darem conta de possíveis riscos envolvidos nas atitudes nomeadas por elas como referentes ao novo perfil docente, conforme citado no Excerto 56, que podem contribuir para o avanço do conhecimento e, por consequência, da carreira docente, contudo, também pode favorecer as estratégias de controle produtivistas e impactar negativamente a carreira e o reconhecimento dos seus pares mais antigos. Como pista para esse impasse, sugiro que é somente no trabalho inventivo e interativo que se pode encontrar novos caminhos de atuação e superar as ingenuidades e apegos que compõem os coletivos profissionais. E para isso, é necessário debruçar-se nas controvérsias intergeracionais.

5.4.3 Controvérsias geracionais

Vivências de frustração e de disputas entre os pares não são privilégios das docentes ingressantes, no contexto de trabalho atual. As diferenças geracionais também são apontadas pelas veteranas com um tom crítico e nostálgico, visto haver uma atitude de desconhecimento e uma perda de apropriação das funções docentes, conforme aponta o excerto abaixo:

Excerto 57**Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)**

M: Aí acontece alguma coisa, um coordenador, um chefe, seja lá quem for, mas desconhece a função. Faz confusão, qual é a função de um chefe de departamento e qual é a função de um coordenador. A função do coordenador é extremamente didática. Ele desconhece todos os itens que estão no regimento porque ele não se preocupou, não valorizou, né V.? Eu sinto isso. É aí quando que digo o respeito e a valorização das coisas porque você tem que ser sério. Se você vai ser chefe ou coordenador, ou seja, o que for, você vai presidir um colegiado, você vai ter... nunca fiz uma reunião de colegiado sem ter: “Quais as discussões que estão em pauta? Afastamento. Cadê a resolução de afastamento? Licença pra quê?”. Toda a parte legal separava com a secretaria, “Qual a dúvida?”, “Ah, tá aqui. Está pautada no artigo tal.” “Ah.”. Aí, o que é que você vê, desculpa falar, né V., “mas o que é que você vê, percebe?” “Que tolice! Tu ainda é, desse tempo?”

V: Uma desvalorização da questão da... todos esses documentos...

M: Aí eu digo: “Eu merecia ouvir isso. Eu merecia ouvir isso. Ainda é desse tempo?”. Uma vez, né, na época de coordenadora, uma pessoa que era coordenadora também de outro curso: “Ah, é reunião no Pici? Vou nada, só se a universidade mandar um carro pra mim.”, eu digo: “Minha filha, quando você recebe essa gratificaçãozinha da coordenação, é exatamente pra essas coisas!” Mas não, a abestada, a abestada que vai. “Vou não, vou não, a universidade não manda me deixar.”. Então, você tá entendendo? Essas pequenas reações das pessoas que estão se colocando para o cargo isso é muito sério. Qualquer pessoa vai, vai, vai e volta e desiste, e entra e sai e entra e não sei o quê. Gente, é uma instituição! Vamos respeitar a nossa instituição, é a nossa casa institucional. Aí, você fica culpando a instituição de uma coisa que você mesma tem atitudes que ferem... aquilo que você diz, mas não é aquilo que você acredita. Isso, eu acho fundamental. Você diz para o outro, mas não conta nem diz pra si próprio. Então, esses pontos ligados à gestão eu sempre achei muito forte porque, ave maria, se eu dissesse assim: “Eu vou assumir uma coisa.”, pode dizer que eu já li a primeira vez, a segunda, a terceira, qual é a dúvida? Evidentemente que as coisas mudam, né, às vezes as coisas vão mudando e a gente vai acompanhando também. Então, o que eu tô... o que eu percebo é isso: que a gestão precisa, eu vou dizer até uma palavra muito forte, de pessoas sérias. Porque isso, não é a pessoa que sabe mais, não. É de pessoa séria. Porque quem não sabe busca saber. Eu sempre digo, numa sala de aula se o aluno colocar uma coisa, nesse momento eu não sei porque eu não tô trabalhando com isso, mas me dê vinte e quatro horas que você terá o retorno. Eu vou buscar saber. Nem que responda por e-mail ou não sei o quê. Não é verdade? Porque você não trabalha com tudo, você tem a sua área de domínio, né, tem as suas especificações, as suas especialidades. Então, são esses pontos, assim, que eu falo, que eu acho que eles são pontos fortes para a instituição torna-se mais séria e você também se comportar a altura. A altura.

A importância de uma preparação para assumir as responsabilidades docentes, notadamente no contexto da gestão, são apontadas como um fator crítico pela docente veterana. O domínio dos regimentos e demais normativos que embasam a função são elementos imprescindíveis no exercício da docência e, como já discutido, compõem a instância impessoal do ofício, que precisa ser assimilada e manejada pelo professor em sua apropriação de direitos e deveres como servidor público.

O embate geracional se revela no enunciado que diz “tu ainda é desse tempo?”, seguido pela sensação de indignação da veterana que possui 30 anos de magistério superior federal. A revolta permanece na narrativa do episódio da coordenadora que só participava de reunião fora de seu campus, caso houvesse um carro da instituição disponível para esse deslocamento. A menção feita à universidade como sendo “nossa casa institucional” remete ao compromisso de zelar pelo pleno exercício profissional e pelas implicações identitárias de pertencimento laboral, fruto das garantias de estabilidade e segurança adquiridas, dentro de

uma concepção laboral marcada também pela noção do emprego.

A compreensão de que as coisas mudam é sinalizada e aceita no discurso da veterana que, implicitamente, parece se perguntar acerca do tempo e do espaço de sua trajetória como docente. O enfoque dado à dimensão atitudinal em detrimento da acumulação de saberes informacionais aponta para a noção de competência profissional ligada não somente à mobilização de saberes, mas ao questionamento ético sobre o quê de fato compete ao docente em seu ofício (LE BOTERF, 1995).

No Excerto 58, essa dialogia segue com a compreensão das docentes ingressantes acerca das interações e controvérsias de cunho geracional presentes no exercício profissional.

Excerto 58

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: A nossa relação interpessoal aqui no departamento ela é... ela é tranquila. Comparada a outros locais, ela é muito tranquila.

M: É verdade.

O: Nós temos certas afinidades. Nós as vezes saímos para além disso, mas é tranquilo. A gente pode contar com alguns e aí, eu posso dizer mais com os mais recentes, que chegaram há menos de dez anos. É mais fácil esse contato. O contato com os antigos é mais de orientação. Alguns, ainda sai muito, a gente sai pra almoçar, pra tomar um café, mas sempre... falando sobre isso daqui, da nossa vida, nossas conversas, tudo é isso daqui.

Pesquisadora: A questão do relacionamento, essa questão da proximidade geracional, é um fator que pode favorecer? Ou não, não tem nada a ver o perfil?

O: Às vezes favorece, e às vezes não. Porque às vezes não? Por conta de: “Ah, no meu tempo não era assim. No meu tempo não podia fazer isso.”

Pesquisadora: Os mais antigos, né?

O: Mas, esse tempo já passou. A própria universidade ela vem com uma mentalidade diferente. Ela passa por transformações, por modificações, acredito que todo mundo tem direito. Então, acabar com esse negócio de “Ah, tô estranhando muito certas coisas”. É óbvio que você tá estranhando, você passou um tempo fora, tá voltando agora e isso mudou. Entendeu? Então, é essas coisas, né.

M: [risos]É porque eu sei exatamente quem é essa pessoa que fala isso.

O: É. [risos] São essas coisas que não tem porque causar estranhamento na gente.

Pesquisadora: Então, nesse sentido, as que estão mais próximas à geração de vocês, fica mais fácil a relação interpessoal?

O: Da gente até conversar e resolver determinados problemas, é mais fácil.

Pesquisadora: Porque não viveu esse outro momento...

M: Abertura de mentalidade, né...

Pesquisadora: Tem a ver com a história do paradigma que você coloca?

M: Eu acho que a abertura de se conversar. “Ah, no meu tempo não era assim.”. Mas, a gente não teve esse tempo, o da gente é agora, né.

As interações profissionais são percebidas como respeitadas e agregadoras, onde os docentes mais antigos são convocados pelos mais novos a orientar, desde trâmites e procedimentos institucionais até dimensões ampliadas de trabalho e de vida. As controvérsias entre as gerações laborais ocorrem, notadamente, em relação às diversas vivências de tempo e contexto histórico e cultural da universidade, onde, na percepção das ingressantes, são postos entraves e impedimentos ao seu pleno usufruto profissional, renegando a vivência do tempo presente a um segundo plano, em comparação com o tempo que já passou.

A vivência (“*pereživánie*”, termo usado por Vygotski) significa um viver através de algo, uma experiência interpretada e significada pelo sujeito, configura-se como um dos elementos determinantes na influência do meio no desenvolvimento da consciência. A importância do meio como fonte do desenvolvimento das funções psicológicas é imprescindível no desenvolvimento da criança, contudo, também pode ser ampliada para o homem adulto, visto que essa premissa aponta para a compreensão do homem como um ser social.

A concepção de social, em Vygotski, ganha relevância em relação a outras abordagens em psicologia, posto que se trata de um social constitutivo do humano, com foco na experiência interpretada pelo sujeito, fruto da interação, pois “[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 697).

A compreensão de um social constituinte implica superar as dicotomias indivíduo-social, mente-corpo e interno-externo, concebendo as relações de alteridade como historicamente presentes na condição humana. “O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós” (CLOT, 2006, p. 23).

Clot (2006) aponta que esse social é passível de subversão, tanto de significados quanto no uso de artefatos, e que se configura como um lugar de conflitos inacabados e abre espaço para a criação e a recriação.

Excerto 59

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: “Ah, eu não quero isso porque dá muito mais trabalho”; “Ah, não vou fazer isso não porque você é boa samaritana.”; “É mais trabalho. Você tá fazendo trabalho pelos outros?”. Eu não vejo como trabalho pelos outros, muito menos como boa samaritana. Eu vejo como um trabalho de inserção dos professores no mercado de trabalho, saber a realidade do mercado de trabalho. Porque que eu digo isso? Quando eu venho pra questão do estágio... o estágio em docência, ou, perdão, o estágio supervisionado não obrigatório, que é aquele que é remunerado.

Pesquisadora: É aquele que tem que fazer o convênio.

O: Onde a Agência de Estágios teve um sério problema e aí pediu pra que os professores, sempre um aluno de estágio remunerado tivesse um professor orientador também. O papel do estágio é regular e assinar uma parte documental. E o aluno vai estagiar com bibliotecário ou sem bibliotecário, tendo uma orientação de um professor. E a Agência de Estágios estava exigindo a assinatura. Eu estava como coordenadora de estágio. Eu disse: “Eu assino, não vejo problema nenhum.” “Ah, e se o aluno roubar, se o aluno não sei o quê, não sei o quê, você tá sendo boa samaritana por você assinar.”. Gente! Se o aluno não tem estágio, ele não vem assistir aula. Ele precisa daquele dinheiro. Qual o meu problema de orientar o aluno em uma dúvida que ele tem? “É mais trabalho, você está fazendo trabalho.... Você está querendo fazer o trabalho de bibliotecário.”. E eu: “não, eu estou tendo contato com o bibliotecário pra ver a realidade do mercado de trabalho, saber a deficiência, como a própria M. detectou no projeto de pesquisa dela, na questão da competência de determinados bibliotecários no

mercado de trabalho, pra trazer pra cá pra gente poder conversar.”. Não é porque o aluno saiu para o mercado de trabalho que a gente deve esquecê-lo, ou esquecer que existe o mercado de profissionais e os nossos alunos.

M: E isso aí é a proatividade. É o que eu falo. É a proatividade de pensar. Eu tô formando pessoas, eu tô longe do mercado, como é que funciona? Então, o que a O. quer é justamente essa aproximação que é totalmente necessária. A gente tem que ir aproximando, tem que tá com essa inserção, esse contato com o mercado de trabalho.

A queixa das ingressantes em relação à postura reativa das veteranas no que concerne à responsabilidade do professor no estágio extracurricular, é aqui destacada. Na avaliação das iniciantes, o acréscimo de mais uma atividade às funções docentes não seria prejudicial, visto que tamponaria uma lacuna de sua atuação profissional ligada, possivelmente, aos impedimentos da atividade de extensão, já discutidos no capítulo 4, contribuindo para favorecer o contato com as demandas e realidade do mercado de trabalho.

Orquídea, em sua fala, enuncia diversos argumentos favoráveis a essa ampliação de responsabilidade docente e situa sua compreensão também pelo viés da gestão e de seus indicadores, traduzidos em inserção de alunos no mercado de trabalho, acesso a remuneração, o que, por sua vez, corrobora com a manutenção do aluno no curso, no que tange a sua sustentabilidade.

Os receios das docentes veteranas surgem no discurso polifônico de Orquídea: “Ah, e se o aluno roubar, se o aluno não sei o quê, não sei o quê, você tá sendo boa samaritana por você assinar.” “É mais trabalho, você está fazendo trabalho.... Você está querendo fazer o trabalho de bibliotecário”. Essa fala sugere um alerta sobre a sobrecarga laboral, apontando que certas tarefas não pertencem ao seu ofício, ao mesmo tempo em que demarca uma possível contribuição dessa sobrecarga no processo de precarização do trabalho docente. Contudo, na percepção da docente ingressante, o retorno obtido por esse acréscimo de responsabilidade valeria o risco.

A presença do gênero profissional, instância transpessoal do ofício, é sinalizada no enunciado de Orquídea ao trazer as vozes das docentes veteranas como um interlocutor interno comum, em defesa dos limites de sua atuação.

Na concepção dialógica de Bakhtin, as vozes sociais ecoam nos enunciados, atualizando um complexo relacional entre pessoas socialmente organizadas. Os enunciados estão repletos de vozes interiorizadas, caracterizando-se como heterogêneos e como discursos citados, embora nem sempre percebidos como alteridade. Todas as vozes presentes no discurso do sujeito dialógico servem para seu repertório linguístico, podendo ser aceitas de forma incondicional ou questionadas em forma de ironia, paródia, polemizadas abertamente ou de forma velada, estilizadas e hibridizadas (FARACO, 2009).

Na prática docente, essa adesão ao gênero também desempenha uma função psicológica insubstituível, fornecendo inclusive elementos para ação individual:

Porque ele organiza as atribuições e as obrigações ao definir essas atividades independentemente das características subjetivas dos indivíduos que as executam em tal momento particular. Ele ajusta, não as relações intersubjetivas, mas as relações interprofissionais, ao fixar o espírito dos lugares como instrumento de ação. Por seu intermédio, é que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um deles avalia sua própria ação. (CLOT, 2010a, p. 125).

A existência deste respondente profissional é condição balizadora das transformações na carreira e no fazer docente, o que envolve necessariamente uma apropriação do repertório cultural de uma dada sociedade e uma internalização singularizada que evoca uma renovação (VYGOTSKI, 2000a).

Macela conclui o Excerto 59 apontando para as diferenças do perfil profissional de veteranas e ingressantes, demarcando a importância da proatividade e engajamento com o mercado para a melhor preparação do aluno, competência identificada por ela em Orquídea. O real da atividade em sua dimensão de busca pelo trabalho bem feito é aqui destacado, na percepção das iniciantes, como algo a ser perseguido, mesmo com ampliação da atividade. Essa intenção pode apontar também para a renovação da atividade docente e sua possibilidade de estilização. A defesa do ofício e sua abertura ao novo é aqui demarcada em seu tensionamento dinâmico, e uma possível síntese dessas controvérsias surge na vontade de servir, partilhada pelos dois elos geracionais.

5.4.4 Compartilhando da vontade de servir

A função de servidor é prerrogativa do serviço público federal, segmento onde se encontra a atividade docente aqui investigada. Dentre as suas atribuições estão o zelo e a dedicação ao cargo; lealdade à instituição e observação das normas legais e regulamentares próprias ao exercício da função. No Excerto 60, esse compromisso vai além da dimensão prescrita da atividade.

Excerto 60

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

M: Bem, eu... eu mantenho, né, eu quero começar dizendo isso, eu mantenho essa... esses termos, né, que pra mim são muito relevantes quando você se entrega mesmo na docência porque eu vejo que... assim, não sei se é por causa da nossa geração, né. A gente tem aquela vontade, aquela doação, aquela entrega, aquele compromisso de fazer o diferencial, algo mais e não aquele trivial, porque aquele trivial todos fazem. [...] É isso eu tenho feito a vida inteira e continuo fazendo, porque a coisa melhor do mundo que eu acho é esse retorno e a confiança do

aluno tem e o crédito. Porque eu fui educada na época que a gente respeitava e valorizava muito o professor. Quando dizia “dia do professor” eu trazia uma rosa pra todos os meus professores, ainda recebi isso depois que eu entrei na universidade. Mas o que eu quero dizer que esses valores afetivos, aconchegantes, humanos, eles se perderam muito nas últimas décadas. Às vezes as colegas acham graça quando eu digo assim: “eu tô estranhando determinadas posturas”, porque eu acho que o professor, ele é o máximo, e é por isso que eu tenho essa entrega. [...] Então essa... a minha realização como docente é isso: é contribuir, é me dar, é me doar. Eu acho que essa doação é muito importante, porque quando você se doa, você dá essas respostas e o aluno precisa dessas respostas. Professor não pode ficar omissivo. Mas eu acho que esses valores, de um... eu digo sem medo de errar, nos últimos dez anos eles estão um pouco assim... raros. Eu penso assim, dentro dessa relação professor-aluno-sala de aula. É isso que você perguntou, importância do papel docente, esse cumprimento, essa responsabilidade, esse compromisso, esse elo, essa ligação, né, essa mediação permanente, né. [...]

Pesquisadora: Professora V. tinha falado uma coisa que... corrobora com o que a professora M. coloca que diz assim, o docente é docente o tempo todo, mas ao mesmo tempo, ele tem que saber se preservar. Como é que fica isso?

V: Eu acho que... eu nem sei... eu acho que essa palavra de vocação, ela na sociedade contemporânea ela tá um pouco démodé. Eu acho que como eu sou do passado, minha referência é do século dezanove, né. Então assim, eu acho que... eu tenho consciência de que ser professor não é ser nem pai, nem mãe, nem educador na perspectiva do ensino fundamental e médio, porque eu comecei dando aula no maternal. Não é essa possibilidade na universidade, é outra possibilidade. É... eu até... até entendo que é uma... uma possibilidade solidária porque você precisa, no nosso caso das Humanas, das Humanidades de uma maneira geral, e particularmente na Biblioteconomia, que a gente tem, talvez, não sei, mas talvez os alunos mais carentes desta universidade estejam na Biblioteconomia, na História, nas Ciências Sociais, na Filosofia, e nos cursos da parte de licenciatura de uma maneira geral, né. Então, daí o professor, ele tem que ter um olhar da competência, né, da competência material, vamos dizer assim, mas não do material... computador, não, da matéria em si. E o que eu percebo é que, embora eu tenha, eu acho que eu tenho vinte e oito anos de universidade como professora, é... eu todo dia eu tenho que estudar pra dar aula. É uma coisa muito doida isso. Eu sou capaz de fechar.... Os textos novos você lê e é mais ou menos uma repetição dos antigos, então você, o novo pra você é você, por exemplo, ler... eu trabalho com conceitos, com a parte de tecnologia, com representação, então eu tenho que ler muita filosofia. Então, pra mim, o novo é algo... um filósofo que eu não consegui ainda ler o texto e que eu gostaria de ter lido, entendeu? Por exemplo, agora eu tô lendo a Teoria dos Conceitos de Hegel, porque eu não tinha lido a Enciclopédia, eu tinha lido coisas pequeninhas, e eu tô com a Enciclopédia.

As docentes veteranas apontam para a necessidade de entrega e compromisso de vida inerentes ao exercício profissional da docência, já discutido em capítulo anterior. O ir além das atividades prescritas e buscar agregar os saberes técnicos e os valores humanos são ingredientes compreendidos como um diferencial de sua geração laboral. Em contrapartida havia um ambiente de muita consideração e respeito pelo profissional-professor com ênfase na dimensão afetiva, o que segundo a veterana, tem se perdido ao longo do tempo, demarcando uma crise de valores na sociedade.

Além disso, Vitória-Régia demarca novamente o lugar do docente do magistério superior federal, que deve agir de forma solidária e inclusiva, diferenciando-se, no entanto, do papel de pai, de confidente e de professor de outros níveis de ensino. O destaque é dado à função de transmissão de conhecimentos epistemológicos e filosóficos, que formam a base matriz para as outras modalidades de conhecimento científico.

O processo de renovação do conhecimento é situado pela veterana como um exercício que pode envolver o retorno ao antigo, aos fundamentos do conhecimento, em seu trabalho de retornar aos textos clássicos da Filosofia para melhor explicar as inovações.

Segundo Vygotski (2003), o ser humano é movido por dois impulsos básicos: o da reprodução, que através da memória pode conservar e reviver a experiência; e a atividade criadora capaz de combinar, reelaborar e criar, com elementos de experiências passadas, novas normas e planejamentos, atitudes que vêm sendo postas em prática pelas docentes entrevistadas em seu ofício de servir ao saber. As docentes ingressantes parecem compartilhar dessa mesma atitude, conforme ilustra o Excerto 61:

Excerto 61

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: Por consideração é lembrar, porque a gente falou de muitos problemas, problemas, problemas. Mas nem só de problema a gente vive. Só reforçar isso, que apesar da sobrecarga, apesar das inúmeras atividades que a gente tem que fazer, a gente está aqui porque a gente gosta. Ser docente, realmente, é um prazer pra quem se vê como docente. Sala de aula, pesquisa, a extensão. A pesquisa, você trazer coisas novas, novos olhares, você conversar com outras áreas. A própria extensão, o papel social que ela tem, nessa possibilidade de ajudar outras pessoas com o mínimo que você sabe, porque a extensão se propõe a isso, pelo menos, deveria. Mas que, tudo isso faz parte da universidade. E, pra mim, e eu acho que eu posso falar também pela professora M., é o que a gente gosta, esse grande papel de docente, esse papel de tá ajudando nossos alunos, ajudando a gente, e a relação... a boa relação que a gente busca ter com outras entidades. E... acho que é isso. Não sei se a M. tem mais alguma coisa pra dizer.

M: Acho que a O. traduziu bem. Como a gente sempre falava, é o perfil. É o perfil de querer servir. Eu acho que você traduziu bem. Que é uma coisa que se perdeu, essa coisa de ser servidor, as pessoas não compreendem o que é o servir.

Pesquisadora: A motivação vai pela estabilidade, pelo...dinheiro garantido, mas esqueceu da base, né?

M: Parece que só existe pensar em si, pensar em si, pensar em si, e o outro.... Isso, talvez, se você for em outras áreas entrevistar outras áreas, as engenharias, você vai ter outras respostas bem diferentes. Pelo o que eu conheço, é pensar em si mesmo, entendeu?

O: É. E eu acho que você foi muito feliz nas pessoas que acabaram sendo... atores dessa pesquisa. Porque você pegou duas pessoas novas com a mentalidade de servir, de trabalhar, e duas pessoas antigas que também fizeram muito pela universidade e, querendo ou não, têm a mesma mentalidade. Têm essa mesma mentalidade. Então, se você viesse com outra perspectiva e fosse continuar esse trabalho futuramente, pra tentar ver o que a gente fala hoje, daqui próximo a gente se aposentar, talvez a gente acabe tendo a mesma visão da professora V. e da professora M. de trabalho. Ou a gente acabaria tendo a visão de outros colegas que não foram atores de sua pesquisa, que realmente, estão pra se aposentar. Seria interessante ver essa diferença...

As docentes ingressantes respondem ao desafio do serviço fazendo referência às vivências positivas da docência e do valor agregado à sua identidade pessoal. O passeio pelo tripé que sustenta a atividade, caracterizada pelo exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, é novamente destacado como fonte de realização profissional e comprometimento social.

A atitude empática e o desejo em servir são os baluartes do ofício docente praticado pelos professores das áreas de Ciências Humanas, visto que há dúvidas sobre essa mesma postura em colegas de cursos mais técnicos e da área de Exatas.

Orquídea finaliza o Excerto 61 trazendo uma comprovação e uma provocação para mim, enquanto pesquisadora. A ingressante parece chegar à conclusão de que as docentes investigadas nesta tese, tanto as iniciantes quanto as veteranas, compartilham do mesmo

desejo de servir, contudo, pondera acerca dessa mentalidade em relação aos demais pares e chega a questionar-se sobre a manutenção desse desejo nela por ocasião de sua aposentadoria, o que daria margem a uma pesquisa de caráter longitudinal. Essa reflexão, instigada pelo método de autoconfrontação, acerca de atitudes futuras em relação ao ofício pode ser demarcada também em sua função interventiva.

O trabalho docente é uma atividade situada e mediatizada na cultura, por prescrições, coletivos profissionais e por diversas ferramentas e instrumentos técnicos e semióticos que norteiam sua prática. Esse trabalho produz efeitos sobre o objeto da sua ação e destinatários da atividade, para o trabalho do outro e para o próprio sujeito, contribuindo assim para a “conservação, transmissão, invenção e renovação do ofício” (NOGUEIRA, 2013, p. 133).

A questão geracional, nesse âmbito, ganha destaque no tocante à atividade de trabalho docente, em suas especificidades de reprodução e renovação de conhecimento, na medida em que a atividade docente é responsável por salvaguardar e transmitir um patrimônio cultural disponível às gerações futuras, contribuindo por excelência com a memória transpessoal dessa atividade, sendo também responsável por renovar esse arcabouço. Esse conjunto de produções culturais promovido pelo trabalho docente, como a construção de instrumentos técnicos e semióticos, pode atuar simultaneamente como instrumento psicológico, voltado a si mesmo e aos outros (pares e alunos), validando a tese da existência de uma cultura profissional da docência e abrindo espaço para a possibilidade de avanços e saltos no desenvolvimento da carreira (SARTI, 2009; NOGUEIRA, 2013).

A análise do desenvolvimento da carreira docente segue seu curso através de uma contextualização mais precisa do campo por mim investigado, a partir de excertos relativos às transformações ocorridas no curso de Biblioteconomia, que passo a tratar no item seguinte.

5.5 Desenvolvimento do curso de Biblioteconomia

O curso de Biblioteconomia da UFC está completando, em 2019, 54 anos de existência e, ao longo de sua trajetória, passou por diversos desafios e oportunidades de renovação. Nesta tese, o curso foi escolhido como campo de pesquisa, dentre outras justificativas já apresentadas, pelo paradoxo da resistência em sua preservação, visto que, aparentemente, tem menos apelo mercadológico por ser menos concorrido, ter ingressado recentemente na pós-graduação e em suas exigências produtivistas.

O curso de Biblioteconomia da UFC, conforme já apresentado em capítulo anterior, foi criado para atender à necessidade interna da Instituição em possuir pessoal especializado para organizar e gerenciar os acervos de suas bibliotecas, além de formar profissionais para atuar em outras instituições do Ceará e localidades vizinhas. O curso surgiu da Resolução nº153, de 17 de fevereiro de 1964, no âmbito do Conselho Universitário (CONSUNI) e foi instalado em junho de 1965 (COSTA, 2011).

Logo após seu surgimento, funcionou como curso isolado do Centro de Humanidades, sendo integrado à Faculdade de Letras, formando sua primeira turma em 1967 e obtendo o seu reconhecimento pelo MEC em 1972. No início da década de 1970, passou a pertencer ao Departamento de Comunicação Social e Biblioteconomia, onde permaneceu por mais de 30 anos, vindo a compor seu próprio departamento, intitulado de Ciências da Informação (DCINF) em 2001 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2017).

Em 2010, o curso de Biblioteconomia da UFC passa a ocupar um espaço renovado, situado no 2º piso do bloco Ícaro de Sousa Moreira, onde se localiza sua parte administrativa, coordenação do curso, secretarias, laboratórios, gabinetes de professores, sala de reuniões e de pesquisa; além das salas de aulas no térreo e auditório comum a área de Humanidades (COSTA, 2011).

O DCINF abriga o curso de Graduação em Biblioteconomia, na modalidade Bacharelado, e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação com a oferta do curso de Mestrado Acadêmico. Além disso, possui laboratórios de pesquisa e é responsável pela Revista Informação em Pauta e pelo Portal de Periódicos da UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).

5.5.1 Perfil do aluno

Um primeiro aspecto relativo ao desenvolvimento a ser destacado pelos participantes da pesquisa foi a motivação de ingresso no curso no início de sua implantação, conforme aponta o trecho abaixo:

Excerto 62 **Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)**

Bom, na realidade, quando eu fiz o vestibular, como eu falei, eu não fiz pra... ninguém fazia na universidade vestibular pra nenhum curso, a gente fazia pra área. Eu fiz pra área de Humanidades. E eu fui bem colocada. Mas, na realidade, eu tive muita vontade de fazer o curso de História porque eu me interessei muito pela Arqueologia, né. Então, eu passei, e foi um grande... vamos dizer assim, o grande enfrentamento, né, com a minha... Porque

meu pai queria que eu fizesse Medicina, né. Então assim, a minha irmã já fazia Direito, então era toda essa coisa...

O ingresso na Universidade, há mais de 40 anos atrás, se dava via área de conhecimento, que oferecia disciplinas integradoras capazes de preparar o aluno através do ciclo básico e, posteriormente, com o ciclo profissional. O convívio com alunos de cursos diversos ampliava o repertório cultural do estudante e incentivava uma maior integração do colegiado.

Excerto 63

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Nós estávamos em plena ditadura, no auge da ditadura, nos anos pesados da ditadura. Então, muito pouco dessa possibilidade do questionamento se tinha na universidade, na sala de aula, né. Mas isso não me impedia de questionar. Então, assim... o momento que eu tinha, eu saía, me encontrava com os colegas também, né. Tinha o centro... o Diretório Acadêmico, né, ali perto da... Faculdade de Direito, né. Eu tinha um grupo aqui de outras pessoas que a gente se reunia em outros lugares que era o pessoal do Partido Comunista, né. Bom, então assim, isso não... o fato de eu não ter essa liberdade não me impedia de questionar. Eu questionava muito.

A vivência universitária, naquele contexto, apontava para os impedimentos do momento político do país sem, contudo, perder sua função maior de desenvolvimento do pensamento crítico e preparação para o mundo do trabalho.

O perfil do aluno de Biblioteconomia era composto em sua maioria por mulheres de nível socioeconômico alto em busca de cultura e de um bom casamento, salvo algumas exceções, representadas pela docente entrevistada, que via no curso uma possibilidade de ampliação de mundo pela leitura e de conquista de autonomia:

Excerto 64

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Bom, e aí, tava já no segundo ano de História, e depois eu vi que não tinha como eu estudar a Arqueologia, né. Então, eu gostava muito de ler e eu resolvi mudar pra Biblioteconomia, né. Então, eu tomei uma decisão. E vim fazer Biblioteconomia, e transferi o curso. [...] Talvez, nessa época, a Biblioteconomia fosse um curso muito... embora, não tivesse uma representação social, mas ela tinha uma representação social porque as mulheres faziam Biblioteconomia porque elas queriam casar e os homens queriam casar com aquelas mulheres que tinham um certo conhecimento, né. Então, era o contrário de mim. Então, muitas colegas minhas.... Eu estudava com gente muito rica aqui do estado do Ceará.

Na atualidade, quando o curso é composto por alunos de contextos sociais menos favorecidos, a prevalência do uso das cotas raciais nas políticas afirmativas corrobora para a demarcação da dupla vulnerabilidade sofrida. O aluno de biblioteconomia tende a ser negro e pobre, o que por sua vez, tem contribuído para a consolidação da função social do curso em seus processos de inclusão e ampliação da cidadania, conforme ilustram os trechos abaixo:

Excerto 65
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Mas, o que mais me alegra na Biblioteconomia, e eu ainda quero fazer essa pesquisa, é a grande possibilidade de uma ascensão horizontal e vertical dos alunos da Biblioteconomia. Eu já tive estudantes catadores de lixo e hoje eles moram em bairros mais próximos e cada vitória eles me contam. Comprar um carro, pra uma pessoa que catava lixo, comprar um carro é uma grande vitória. Então eu acho que a Biblioteconomia é um curso de autonomia e de inclusão na universidade. E a universidade deveria... valorizar isso.

Eu acho assim, o curso de Biblioteconomia, os cursos de Humanas de uma maneira geral, História, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, você fala com muita tranquilidade, né. Porque termina o curso, eu tenho alunos que foram meus bolsistas de PIBIC, e hoje em dia eles estão em outras universidades. Tenho uma aluna, olha que coisa extraordinária, eu tenho uma aluna que terminou Biblioteconomia, fez mestrado e doutorado em Ciências da Informação e hoje ela coordena o Telesaúde aqui em Alagoas, né. Quer dizer, quem coordena o Telesaúde é um médico, como é que um bibliotecário.... Porque? Por uma competência. Por uma aquisição de uma competência, sabe? Eu tenho outra que passou aqui na Federal Fluminense. E tenho vários alunos... outros alunos aqui no meu departamento que passaram, os bolsistas nossos. E tenho alunos que são... alunos que foram pra São Paulo, né, que trabalham. Eu tenho um aluno na Mário de Andrade, na Biblioteca Mário de Andrade que faz um trabalho extraordinário, respeitadíssima. Então, tenho um aluno agora, saiu agora da Biblioteconomia, passou agora no mestrado da UFMG, foi meu bolsista de PIBIC, agora passou no IFCE, né. Quer dizer, para uma área, não foi fazer Biblioteconomia, ser professora da área de informação, sistemas de informação, sabe? Eu brinco, um curumim que saiu da Biblioteconomia. Então assim, pra mim, isso é uma coisa extraordinária, né, e eu acho que a universidade é devedora desse reconhecimento, né. Ela deveria abrir a boca aos quatro cantos e dizer isso, né, porque, realmente, é muito raro.

O aluno de Biblioteconomia da UFC, segundo os critérios de distribuição de cotas sociais, é, predominantemente, autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda familiar inferior a 1,5 salários mínimos e oriundos de escolas públicas (L2 e L6), conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 3 – Vagas ofertadas pelo sistema de cotas sociais SiSU - 2017

CÓD. UFC	CÓD. e-MEC	UNIDADE ACADÊMICA/CURSO	GRAU	TURNOS ¹	TOTAL	AMPLA CONCORRÊNCIA	TOTAL DE COTAS	COTA L1	COTA L2	COTA L5	COTA L6
Centro de Humanidades											
5	13901	Biblioteconomia	Bacharelado	I	70	35	35	5	13	5	12

Fonte: Anuário Estatístico UFC, 2018 – Base 2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC, 2018a, p. 78)⁵.

Entretanto, o cumprimento de seu papel social não tem incorrido em reconhecimento acadêmico. Por vezes, foi destacado nos discursos das docentes entrevistadas um sentimento de falta de reconhecimento do curso dentro da própria universidade:

⁵ N - Noturno, V - Vespertino e I - Integral. L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012c). L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012c). L5 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14 II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012c). L6 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que, independentemente da renda (art. 14 II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012c).

Excerto 66
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

[...] a Biblioteconomia nunca foi respeitada dentro da universidade. [...] Então a universidade ela também ela, ao mesmo tempo, ela... ela é altamente... uma característica de oposições e contradição. Porque, ao mesmo tempo que se diz que ela inclui ou ela dá autonomia, ao mesmo tempo também ela é preconceituosa. Ainda é real. Ela é contraditória, me dá autonomia, ela me dá liberdade, porém, ela me castra ou ela me preconceitua em determinadas posições, né. Quando... Às vezes eu falava em público quando eu era estudante e as pessoas perguntavam: “Qual é o curso que tu faz?”, eu: “Biblioteconomia”, ninguém ficava impressionado, ninguém acreditava, né. Ao mesmo tempo agora, aqui na universidade, eu vou falar em qualquer lugar e as pessoas perguntam: “Qual é o teu curso?” Eu digo... se eu tiver falando pra engenharia, eu digo: “Eu sou engenheira”, aí eles perguntam e eu digo: “Engenheira de informação”. Se eu tô falando pra médico, eu digo: “Eu sou médica. Médica de informação”, entendeu? Então assim, porque a gente... é próprio do ser humano, né. Você tem uma característica que somente determinadas profissões, determinados cursos têm validade, né, tem respaldo social, vamos dizer assim.

O curso parece não possuir grande *status* social, aparecendo muitas vezes como segunda escolha ou como oportunidade para aqueles com menores notas na pontuação do SiSU. Contudo, o curso, em 2018, atingiu a média de 26,36 candidatos por vaga, estando acima da média do Centro de Humanidades que é de 21,16, ficando abaixo apenas do curso de Psicologia (47,80) e de Letras - Espanhol (26,82), conforme ilustra a Tabela 4:

Tabela 4 – Demanda por unidade acadêmica e curso - SiSU – 2017

CÓDIGO UFC	CÓDIGO e-MEC	UNIDADE ACADÊMICA/CURSO	GRAU	TURNO	Candidatos/ Vaga
Centro de Humanidades					
5	13981	Biblioteconomia	Bach.	Integral	26,36
011A	313982	Ciências Sociais – Bacharelado	Bach.	Integral	11,56
067A	416834	Ciências Sociais – Bacharelado	Bach.	Noturno	24,76
011B	13982	Ciências Sociais – Licenciatura	Lic.	Integral	12,68
067B	116834	Ciências Sociais – Licenciatura	Lic.	Noturno	23,12
036B	13984	História – Licenciatura	Lic.	Integral	21,18
76	1128914	Letras (Espanhol)	Lic.	Noturno	26,82
77	1128911	Letras (Inglês)	Lic.	Noturno	24,36
037A	29489	Letras (Língua Portuguesa)	Lic.	Integral	16,53
037D	25822	Letras (Português-Alemão)	Lic.	Integral	12,30
037F	27263	Letras (Português-Espanhol)	Lic.	Integral	21,24
037C	34433	Letras (Português-Francês)	Lic.	Integral	11,47
037B	33013	Letras (Português-Ingles)	Lic.	Integral	11,86
037E	25821	Letras (Português-Italiano)	Lic.	Integral	25,30
54	13986	Psicologia	Bach.	Integral	47,80
MÉDIA					21,16

Fonte: Anuário Estatístico UFC – 2018 – Base 2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC, 2018a, p. 95).

5.5.2 Invisibilidade do curso e estratégias de reconhecimento

O curso é retratado no discurso do colegiado como sofrendo de invisibilidade ou de pouco reconhecimento não apenas pelos futuros estudantes, mas dentro da própria instituição de ensino e no meio social como um todo, o que certamente repercute

negativamente na vivência do ofício docente.

Excerto 67

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Bom, eu acho que desde que eu falei no início, eu acho que esse processo que não é só da universidade, mas é um processo tacânico de que determinados cursos são os nobres da universidade, isso é uma coisa que é apimentada inclusive pela... pela própria universidade, pelo setor produtivo e empresarial da escola pública ou da escola privada, principalmente, quando você observa por exemplo, né, nas publicidades das escolas de ensino fundamental e médio daqui do Ceará, né, que determinados cursos eles: “O seu curso é tal, tal, é tal, tal...”. Então, isso é de uma infelicidade tão absurda, de um preconceito, de uma discriminação, mesmo, né, de outras áreas que tem no conhecimento do mundo, não é só da universidade, né. Então, quando você diz assim: “Eu faço Biblioteconomia”, como você não sabe o que é biblioteconomia, você começa a... a perguntar: “Mas que cão é isso? Mas o que satanás é isso?”, né isso? É isso é uma coisa que realmente ela traz uma certa frustração tanto para o estudante, quanto para o... né, o professor que é bibliotecário. E isso a gente percebe no discurso, inclusive, de colegas da universidade quando você vai para uma... Eu sempre que estou em qualquer apresentação, eu me apresento como bibliotecária. Eu não me apresento como uma pesquisadora da área tal, eu não me apresento como “nemnemem”. Eu me apresento como bibliotecária, se você olhar no meu currículo lattes, tem lá, né. É a primeira coisa que tem, eu sou, né, formada em bibliotecária e depois vem os demais. Então assim, eu acho que existe uma certa relação de não pertença, porque quando você tem uma relação de pertença, você defende aquilo até a morte, né isso? Quando você não tem uma relação de pertença, você finge que defende, mas você não defende, você vai levando a coisa. Então, você... é melhor você dizer que faz determinada coisa do que você dizer que é bibliotecário, né? É melhor você dizer que fez um doutorado é... em Ciência da Informação e da Comunicação do que você dizer que fez um doutorado em Biblioteconomia. Porque essa relação... né, desse conceito, ela é algo... forte. E aliás, ela deveria ser algo extraordinário porque ela te remete ao saber. A biblioteca, ela é o lugar do saber.

O desabafo de Vitória-Régia sobre a forma como o curso é tratado ou mesmo invisibilizado pelas instituições formadoras e pelas mídias sociais, aponta para o preconceito e a discriminação da sociedade em relação a algumas áreas do conhecimento, notadamente aquelas que não servem diretamente aos interesses do mercado e dos setores produtivos em vigência. O desconhecimento das possibilidades de atuação do profissional de biblioteconomia contribui na produção de vivências de frustração de alunos e professores, corroborando com a criação de uma relação de pertencimento frágil e pouco combativa da área.

A ênfase dada à especialização profissional em Ciência da Informação e em Comunicação parece buscar angariar maior credibilidade e atualidade da área, em detrimento da defesa da formação profissional em Biblioteconomia e sua relação com a construção, armazenamento e organização do saber, conforme reitera o Excerto 68:

Excerto 68

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Eu posso falar pela Europa, e eu posso falar pela América do Norte, pelo menos, o Canadá é um país enorme que eu vi. Então assim, você observa que existe essa coisa de desvalorização. E eu acredito que... eu sempre estou falando isso, que se a gente tivesse um momento gestáltico, um momento psicodramático, onde você pudesse discutir essa pertença, eu acho que talvez pudesse ser mais... o curso pudesse ser mais reconhecido na universidade. Eu já fui do Consuni, não, do Consuni não, fui do CEPE duas vezes e sempre tô participando e eu

sempre... e eu tenho e a minha cara é de me expor enquanto bibliotecária, enquanto o curso de Biblioteconomia. Eu digo: “Sou professora do curso de Biblioteconomia.” Não sou professora do departamento de Ciências da Informação. Não existe a Ciência da Informação enquanto formação acadêmica no Brasil, né. Então assim, eu sou professora do curso de Biblioteconomia, eu sou bibliotecária, sem o discurso piegas, porque eu quero abrir a minha boca e dizer: “Eu sou bibliotecária e eu posso falar sobre isso com muita competência.”

A docente entrevistada destaca a desvalorização do curso como uma característica da realidade brasileira e pontua que seria preciso ampliar os espaços de discussão e fortalecimento do coletivo em prol de uma maior valorização dessa formação acadêmica e da noção de pertencimento profissional.

A discussão segue apontando para algumas estratégias de ampliação do reconhecimento e visibilidade do curso:

Excerto 69

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

M: Por exemplo, a Biblioteconomia ela teve, de fato, alguma ascendência, e eu digo que eu fui corresponsável com isso na época que eu me candidatei à direção do Centro de Humanidades. Me lembro bem, todo mundo horrorizado, como foi que eu consegui vencer, inclusive, o pessoal dizia: “Venceu a Psicologia e a Sociologia.”, que são as áreas que, com toda a sua permissão e licença, mas é. O pessoal achava que a Biblioteconomia é apolítica, que a Biblioteconomia.... Não! Isso vai levar tranquilamente. Eu fui eleita com 86,80% dos votos, tanto que eu nunca me esqueci.

Pesquisadora: Dos pares, dos alunos...

M: Só dos pares. E 98,9% dos alunos, quase 100%. Então, eu tenho muita satisfação em dizer isso, porque isso foi muito bom pra mim. Quando eu chegava pra apresentar, fazer os pareceres no CEPE, no Consuni e tudo, que eu sempre fiz muito esses pareceres. Isso aí eu digo que isso aí também levanta um pouco a autoestima da gente quando o pessoal... Nunca me esqueci, o pessoal da Física gostava muito de dizer isso, o P., o G., dizia: “M. a gente fica encantado com os seus pareceres. Os pareceres mais bonitos são os do Centro de Humanidades. A gente não sabe fazer isso, a gente escreve um... um parágrafo e diz: ‘Tendo em vista isso, o próprio parecer...’. Como é isso?”. Eu achava... e de repente, eu comecei até a ficar emocionada, né, que a gente escolhe o antecedente histórico. Vai buscando... E eu passei oito anos, né, na direção, aí foi o momento que o pessoal: “Ah, mas a Biblioteconomia, hein?” Começaram até a ver a Biblioteconomia com outro olhar. Mas eu acho que depende muito desse coletivo pensar mais junto. Porque a pessoa pensa que entender a Biblioteconomia é assim, dominar um pouquinho, conhecer a biblioteca e pronto. Falta leitura, falta estudo, falta dedicação e falta respeito [a palavra respeito foi dita em um volume maior em comparação ao volume anterior da fala da professora M.] a área. Sempre me orgulhei de ser bibliotecária e sempre fiz questão de disseminar a importância da Biblioteconomia. Aí, às vezes, a pessoa nem fala da Biblioteconomia, como se fosse formada em outra área. Então, acho que isso leva, esse viés, também, da forma como você aborda, da forma como você coloca, isso gera muita coisa. Não vou muito longe não, tem tempo que eu tô procurando uma pessoa da Psicologia porque eu tô fazendo alguns artigos, inclusive, saiu um agora que eu fiquei muito feliz, numa revista A1. E eu, procurando trabalhar um pouco a questão dos aspectos psicológicos do relacionamento bibliotecário-usuário porque eu valorizo muito isso. Mas eu tenho muitos trabalhos assim mais antigos, e eu desafiadoramente, tô querendo fazer esse trabalho e tô querendo fazer com a psicóloga, né. Procurei todo mundo da Psicologia e o pessoal...

V: Não aceita.

M: O pessoal olhou pra mim, honestamente falando, eu tenho muitos amigos na Psicologia e quero muito bem, “Mas, M., a gente não trabalha com isso.”. Eu digo: “Como é? Será se eu não tô me tornando clara no quê que eu tô pensando?”. Aí falei, não M., vai falar com Fulano, vai falar com cicrano, vai falar com... etc. No ENEU no ano passado, a gente ter uma pessoa da Psicologia foi fogo. Até que enfim, né, no último momento, uma professora entendeu um pouco dessa relação, né...

V: Nova na universidade, né?

M: Né, V.? Exatamente. Então, é tão complicado, e ao mesmo tempo, falta uma vontade técnica, política de você conduzir as coisas e de entender e ler sobre a coisa. Porque se uma pessoa me fala de um lado que eu posso mediar de uma outra área, tranquilamente, eu não me sinto fora daquilo e nem vou depreciar a outra área porque eu acho que não é aquilo. Quer dizer, eu tô depreciando o colega se eu achar que ele não trabalha com aquilo.

Porque, afinal de contas, trabalhamos com a informação. A informação, ela é interdisciplinar, ela está pautada em todas as áreas, então, porque você não trabalha com ela? Porque você é da Psicologia, é da Sociologia? Não é bem assim. Então, isso tem um pouco dum entrave, né V., que a gente percebe isso.

Neste Excerto, a atividade de gestão na direção do Centro de Humanidades aparece como uma estratégia que vem contribuindo na ampliação do reconhecimento do curso dentro da universidade e oportunizado o destaque das competências ligadas ao manejo da informação feitas pelo profissional bibliotecário. O reconhecimento dos atributos do profissional e do curso parecem fazer efeitos também no reconhecimento pessoal da docente entrevistada, que relata ter sentido um aumento em sua autoestima durante a sua atuação como gestora.

A palavra respeito ganha uma tonalidade própria no enunciado de Margarida, o que remete à dimensão afetiva do discurso e seu poder em inibir ou ampliar o potencial de ação profissional, o que no Excerto 69 foi ampliado (BAKHTIN, 2000; CLOT, 2010a).

O contexto de rivalidade com outros cursos do Centro de Humanidades também ganha destaque, apontando para a surpresa dos outros cursos com seu trabalho na gestão e para os entraves na interdisciplinaridade e na aproximação dos saberes, principalmente com o curso de Psicologia.

Outro aspecto que vem colaborando no desenvolvimento e na visibilidade do curso tem sido os eventos realizados. Destaca-se o Seminário de Informação (SI), que se encontra em sua trigésima sétima edição e tem como objetivo a integração e disseminação dos projetos realizados ao longo de cada semestre, das vivências dos projetos de pesquisa, dos resultados das monografias, das experiências de estágio e de monitoria, apresentação dos projetos e dissertações da Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI).

Imagem 4 – Seminário de Informação



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de fotos – Margarida), 2018.

Margarida, trouxe a Imagem 4 na entrevista de autoconfrontação simples com base nas fotos relativas à atividade docente. A imagem escolhida representa um esforço de integração e interação entre o tripé que compõe a atividade docente, culminando na consolidação do curso perante a comunidade científica e a sociedade:

Excerto 70

Autoconfrontação simples (Margarida)

Aí, veja bem, é o ensino e a pesquisa interagindo. Inclusive, gerou o projeto de extensão, que é o Seminário de Informação. Porque, a partir da relação do ensino e da pesquisa em sala de aula, aí abri possibilidades, escolho um dia, que foi o dia 30 de novembro, que já ficou no calendário da universidade, né, de a gente apresentar para o público. Porque? Porque nós temos que dar respostas sociais. A minha veia social ela é muito forte. Eu me identifico muito. Então, eu sempre acho que “gente, o que é que a sociedade tá imaginando que o curso de Biblioteconomia faz?” Essas comunidades próximas aqui, como é que elas pensam? Como é que elas percebem? E a gente tem que saber o que é que os nossos alunos estão estudando, o que é que a nossa profissão de fato estuda pra dar essa resposta social, né. Então, eu sempre digo isso, que esses links, eu fico fazendo a todo momento na disciplina que eu ensino, né. Aí, por isso que gerou esse projeto de extensão. Por isso que eu digo que é um momento ímpar pra mim, que eu faço ensino, pesquisa e extensão nas disciplinas que eu atuo.

A instância transpessoal do ofício se faz presente na proposta do evento, visto que a integração entre as atividades da docência e a interação entre os atores sociais do departamento se fazem presentes.

Outro evento citado pelas docentes entrevistadas como emblemático do curso de Biblioteconomia, foi o Seminário Internacional de Informação para a Saúde (SINFORGEDS), que encontra-se em sua quinta edição e é considerado o maior evento do Departamento de Ciência da Informação da UFC. O evento tem como objetivo a interdisciplinaridade da Ciência da Informação com as áreas da Saúde, Linguística, Terminologia, Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação - TDICS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).



19 a 22 Junho 2018 | Fortaleza - CE

Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de fotos - Vitória-Régia), 2018.

O SINFORGEDS já está consolidado no meio acadêmico, ocorrendo de forma

bianual, recebendo recursos do Ministério da Saúde, CAPES e CNPQ para sua realização. Por ocasião da entrevista de autoconfrontação simples, Vitória-Régia descreve o processo de criação e busca de parcerias para a consolidação do evento, conforme o Excerto 71:

Excerto 71
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Era assim, eu queria muito fazer um evento que eu pudesse misturar áreas, né, porque eu acho que os saberes são interdisciplinares, são necessários, mesmo que se diga que não são, né. Eu acho que os saberes são necessários. Quantas coisas que eu tenho que eu posso lhe ajudar e quantas coisas que você tem que pode me ajudar. Só que essa relação de poder na universidade, a disputa, [...]. Então, assim, eu acho que eu queria muito uma coisa onde eu pudesse misturar várias áreas. Esse evento já está consolidado no meio acadêmico, ocorrendo de 2 em 2 anos, recebendo recursos do Ministério da Saúde, CAPES e CNPQ para sua realização por aí.... Acho que foi em 2009 o primeiro SINFOGEDES. Aí eu disse “Ah, vou fazer um evento aqui” na doidera aqui dentro da minha cabeça. Aí, fiz um projeto, mandei pro ministério da Saúde e pra OPAS. Puff, foi aprovado. Eu nem sabia (risos). Aí pronto, aí eu fiz esse evento, foi muito legal porque a gente trouxe.... Porque assim, a gente traz o pessoal da saúde, não tô falando da Medicina, tô falando da saúde, da Ciência da Informação, da Biblioteconomia, da Museologia, da Tecnologia, da Gestão, não importa, do Direito, né. Importa que eu digo “olha, essa pessoa faz um trabalho legal sobre isso. Vamo trazer?”. Então, foi assim que surgiu o SINFOGEDES.

A instância estilística do ofício é aqui retratada à medida que a docente descreve a concepção do evento e suas vicissitudes, pondo em destaque sua motivação e compreensão singular das possibilidades ainda não realizadas da Ciência da Informação e suas interações com outros saberes.

No trecho abaixo, é possível também relacionar a importância do evento em sua contribuição na ampliação da visibilidade do curso para fora dos muros da universidade:

Excerto 72
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

No primeiro SINFOGEDES ninguém acreditava em nada, talvez nem eu. Mas a gente trouxe pessoas, assim, muito legais e deu um evento muito bacana. Aí fizemos o segundo, né, fizemos o terceiro, né. Eu tava conversando com o professor que veio em um dos eventos, eu não lembro qual foi, ele é médico, né, lá do Sírrio-Libanês, né. Aí, quando eu fiz o convite pra ele, primeiro eu não mando e-mail, eu gosto de falar, primeiro, né, quando eu fiz o convite pra ele, ele disse “Ah meu Deus, esse pessoal gosta de inventar coisa. O que é que uma pessoa que é bibliotecária...” ele disse isso na conferência dele, “o que é que uma pessoa bibliotecária tem pra me chamar em algum aspecto aqui?”. Rapaz, eu acho que eu vou me desafiar, eu vou. Aí pronto, ele é assim, o SINFOGEDES tem essa característica de trazer questões relacionadas a informação para a saúde.

Assim, através das estratégias de investimento em pesquisa, ampliação da interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento e maior contato com a comunidade acadêmica e sociedade, o curso de biblioteconomia da UFC tem buscado ampliar seu conhecimento e reconhecimento enquanto ciência e profissão.

5.5.3 Investimento na Pós-graduação

Apesar da falta de valorização social do curso, não apenas no contexto da Universidade, mas no contexto acadêmico nacional, a criação de estratégias para a ampliação da sua visibilidade, tem sido desenvolvida e potencializada à medida que o curso se integra ao departamento de Ciências da Informação, o que ocorre formalmente em 2001 e se volta para a qualificação do seu corpo docente, com o objetivo em comum de construção do projeto de Pós-graduação *stricto sensu*, como relata o Excerto 73:

Excerto 73

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Em 2002 passei a trabalhar junto com meus colegas doutores do departamento para a criação do nosso mestrado em Ciências da Informação. Tivemos consultoria da professora Nair Kobashi, porém nossa proposta não foi aprovada. Continuamos na batalha pela pós-graduação em Ciência da Informação no DCINF-UFC. Uma das ações foi a consolidação da parceria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), por intermédio do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Nosso intuito foi promover a qualificação dos docentes que ainda não possuíam o título de doutor dos dois cursos de biblioteconomia, UFC Campus de Fortaleza e UFC – Campus do Cariri. Então, tivemos a aprovação da CAPES e consolidamos a implantação do Doutorado Interinstitucional (DINTER), entre as duas universidades, iniciado em 2010. A luta continuou até que nosso mestrado fosse aprovado em 2015.

As ações empreendidas na qualificação docente e na pós-graduação acabam por gerar transformações no curso, bem como no corpo que compõe o colegiado, com a contratação de professores substitutos, por ocasião do afastamento dos efetivos para o processo de doutoramento e alterações no perfil para a admissão de novos docentes, com foco nas novas tecnologias e nos atributos voltados à Ciência da Informação.

Excerto 74

Autoconfrontação simples (Orquídea)

Então foi um desfalque muito grande. E aí, com uma carta na manga, o professor T. brigando mesmo com o reitor e pediu pra Deus e o mundo, conseguiu três vagas de substituto. Que aí, uma dessas vagas eu assumi, a outra foi a professora L. que hoje faz o doutorado comigo e a outra foi a D. E aí, nós entramos como professoras substitutas nesse período. É uma luta que até hoje o CH lembra, porque o professor T. lutou por essas vagas. Lutou para que os seis saíssem, não é política sair os seis juntos...! Então, geralmente, saíam dois e se eles não tivessem saído desse modo, talvez a gente não tinha conseguido, realmente, o mestrado. E graças à Deus tá dando certo. Voltamos com os seis qualificados como doutores e foi isso.

Destaca-se dentre essas mudanças, a questão relativa à identidade de gênero pela ampliação de docentes homens no quadro do colegiado, que atualmente é composto por onze professoras e por oito professores, e pela ampliação de doutores na área da Ciência da Informação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2018b).

A instância genérica do ofício, em suas características de colaboração e sobrecarga, são ativadas em nome do desenvolvimento do curso e de sua sustentabilidade. Os esforços do departamento se voltam para as atividades relacionadas à pesquisa, com foco na Pós-graduação, no intuito de ampliar a visibilidade do curso no meio acadêmico.

A conquista do mestrado envolveu a participação de todo o colegiado em seu processo de qualificação e também em sua persistência na aprovação do projeto, que gerou fortalecimento do grupo, contudo, promoveu a ampliação da sobrecarga laboral.

Excerto 75
Autoconfrontação simples (Orquídea)

Foram anos tentando a aprovação, e você sabe muito bem que a parte burocrática da Capes, quantitativa, que é o que ela quer ver, é muito pesada. Então, de todos esses professores que tiveram seu nome no projeto do mestrado, fazer levantamento de artigo e tudo, enfim. Foi um trabalho muito cansativo, preencher a Plataforma Sucupira não é fácil, e depois de todo aquele esforço, chegar um momento desse. Um momento de descontração, um momento de alegria, um momento de felicidade, de um resultado positivo.

Os esforços passam a ser destinados prioritariamente à atividade de pesquisa e criam-se expectativas na ampliação da visibilidade e valorização do curso, o que parece atuar como motor na disponibilidade para o trabalho e dedicação ao exercício do ofício.

Excerto 76
Autoconfrontação simples (Orquídea)

Lógico, qualquer programa de pós-graduação é uma extensão de trabalho a mais. Não vamos dizer que é um mar de rosas. Não é. O que hoje, consolida um curso? O nosso curso praticamente não era visto. Nós tínhamos cinquenta anos de curso, que vai ver em uma outra foto, cinquenta anos de curso, onde, nacionalmente, nós praticamente não éramos vistos...Porque, teoricamente, não tinha pesquisa, a gente não tinha pós-graduação. A gente não tinha o mestrado. Então, a gente não era visto. Então, o que a gente quer? Vamos nos mostrar, nós temos muito o que mostrar, nós temos professores muito bons aqui dentro que tem trabalhos grandiosos. A própria M., a F. trabalhando com estudo de usuários, a V. que vem trabalhando a questão a indexação há muitos anos com metodologia. Então ninguém era reconhecido porque não tinha o programa. [...] Antes, tinha pesquisa, porque elas já tinham grupos e tudo. Mas agora, a partir de um programa, você passa a ser reconhecido, enfim.

A aprovação do mestrado também abre portas para novas atividades, embora amplie a sobrecarga de trabalho, o desejo de reconhecimento e a vontade em colaborar nesse processo parece gerar energia para a ampliação da atividade, visualizada no Excerto 77 através da criação de um periódico, colaboração na atividade de ensino e orientação de alunos da pós-graduação.

Excerto 77
Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: Não só isso. E até mesmo a questão da... da pós-graduação. Como a própria M. se mata pra poder dar disciplina na graduação e lá, e criando disciplina pra lá, e produzindo, e o periódico pra lá. Porque assim, se não fosse a M., não teríamos o periódico, tem que frisar isso muito. Porque em cinquenta anos de curso não tinha, né, foi só uma pessoa nova chegar e, tudo bem...

O: E tudo bem, porque ela tem um perfil mais jornalista e os outros não tinham, mas tem muitos locais aí que não tem jornalista pra criar um periódico e foi criado um periódico, cursos bem mais novos. Então, além disso, tem essa sobrecarga em cima também. E aí, futuramente, um programa que nasce com a nota mínima pra poder ir pra uma nota mais alta, é todo um processo. É estressante, é cansativo, mas é todo um processo que a gente passa. Quando a gente engravida, a gente não sabe que a gente queria engravidar? Não é todo um processo de estresse durante nove meses e depois que o menino nasce até... o envelhecimento dele? Você sabia que era todo aquele estresse, mas quando você vê aquela figura sendo uma pessoa honesta, trabalhadora, isso e aquilo outro, você diz: “Pronto, consegui realizar o trabalho de educar uma pessoa.”. Então, aqui, é um filho que é gerado. Todo trabalho que a gente faz é um filho que é gerado pra que, futuramente, a gente tenha um curso reconhecido. Se você for nos eventos de ciências da informação, nos eventos de Biblioteconomia, perguntar quem é a Biblioteconomia no Ceará, muita gente vai dizer que não sabia nem que existia.

Pesquisadora: Isso por cinquenta anos?

M: Antes de entrar aqui, eu vou ser sincera...

O: Ninguém sabia.

Pesquisadora: Ninguém conhecia. Então, tá tendo essa visibilidade agora.

O: Por conta da pós-graduação, por conta das pesquisas, por conta do periódico, por conta da cara que é dada nos eventos.

As conquistas do curso em seu processo de ampliação de visibilidade interna e externa alternam-se em vivências de vitalidade e sobrecarga docente, comparadas à função social da maternidade, que envolve investimento, cuidado e expectativas por recompensas futuras, situando a importância da instância pessoal do docente na mobilização de seus saberes como recurso para o desenvolvimento do projeto do curso, de seu engajamento na recriação e superação dos obstáculos de seu ofício e em avanços possíveis na carreira.

5.5.4 Entre a cooperação e a competição

Outro fator mobilizador do desenvolvimento do curso de Biblioteconomia foi a criação do curso do Cariri, que serviu como motivador em seu processo de renovação, seja pela cooperação entre os cursos, seja pelo estímulo à competitividade gerada pela corrida na criação do mestrado profissional conquistado pelo Cariri, no mesmo período em que era conquistada a aprovação para o mestrado acadêmico em Fortaleza, em 2015, conforme sugere o Excerto 78:

Excerto 78

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

Pesquisadora: E no Cariri. Quando o Cariri abriu, isso trouxe impacto pro departamento, para o curso?

O: Para o curso eu não vejo não.

V: Olha, eu acho que ele pode ter trazido impacto, mas em uma perspectiva. Não era uma perspectiva, que talvez agora se contradiz, né. Porque, quando ele começou, na realidade, ele foi proposto... o projeto foi feito aqui, pelos professores daqui, né...

Pesquisadora: Por ex-alunos? Ah, pelos próprios professores...

V: Pelos professores daqui. Quem foi dar aula lá? Os ex-alunos nossos. Então, talvez, inconscientemente, tenha-se pensado “ah, isso aí é... são tudo bebezinho, né, de... recém-saídos dos cueiros”. Mas só que o curso, ele evoluiu, né? Tanto é que eles implementaram o mestrado antes de nós. Profissional, mas tudo bem.

O: E foi um impacto pra cá.

V: E aí eu acho que foi, eu acho que foi.

Pesquisadora: Movimentou o curso.

O: Ô. Movimentou.

As interações entre professores e ex-alunos, aliados ao compromisso com a formação docente e a ampliação do reconhecimento do curso, serviram como mobilizadores para novas conquistas e desafios, mesmo que alternando estratégias de cooperação e competição dentro da própria universidade, em seu processo de expansão e interiorização acadêmica.

O contexto de rivalidade entre os cursos pode ser evidenciado no excerto que segue:

Excerto 79

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Foi muito pesado porque eu, como sempre estou no Cariri, eles me chamam pra muita coisa e pápápá, e eles me chamaram pra fazer parte do projeto. Eu não podia fazer porque eu já tô em quatro programas de pós, né. Então, eu não podia fazer. Então, eu falei pra eles que naquele momento eu não teria como porque eu estava em quatro programas de pós, né. Que era o programa da Unesp, o programa da UFPB, o programa aqui do Polieduc e o nosso programa que tava começando. Então eu tava em quatro programas de pós, né. E eu tinha dois que eram permanentes. Então, pela Capes eu podia, mas ia complicar porque eu ia ter que repartir produção. Mas, eles convidaram dois professores daqui e esses professores eles foram chamados no departamento, tá. Então, foi terrível, terrível.

O produtivismo acadêmico ganha destaque juntamente com o processo de competitividade entre os cursos da mesma natureza, mesmo dentro da realidade da universidade pública, que precisa se destacar e obter melhores posições no *ranqueamento* de produção para obter certificações e, com isso, investimentos e credibilidade junto à sociedade e ao mercado de trabalho. Vivências de cooperação e competitividade também são apontadas entre os cursos, notadamente com o curso de Psicologia, como mostram os excertos abaixo:

Excerto 80

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Aí, quando eu vim pra cá, eu... eu lia muito a minha área porque eu queria fazer o diferencial, eu não tinha me prometido, né, quando eu entrei aqui, e aí, eu então, me enveredei em uma área chamada biblioterapia. Mas eu não tinha formação terapêutica ainda, né, então, o que foi que eu fiz? Eu, imediatamente fui pedir socorro na Psicologia. E nós entramos praticamente no mesmo ano, eu, V. e F.V. lá da Educação. [...] Aí, resultado, a gente começou a trabalhar muito conjuntamente, as meninas começaram a trabalhar comigo. Aí, como eu sou muito atrevida, eu fui fazer uma biblioterapia no hospital da criança, no Albert Sabin, simplesmente na ala de oncologia, isso porque eu tinha histórico de leucemia na família e eu queria compreender isso.

E continuei com o NUCEPEC, né, e aí, foi muito interessante isso, porque os alunos da Psicologia, isso é uma coisa que eu quero ressaltar aqui. Não existia clínica da Psicologia, e os alunos... esses dois projetos eram projetos pra eles eram ação em campo, né. Então eles falavam “professora, felizmente a gente tem ação em campo”. Então, a gente tem cadernos de campo maravilhosos, a A. fez um trabalho extraordinário. [...] Não existia psicólogo no Albert Sabin. Nosso projeto foi... pioneiro, porque a partir desse projeto começou o Peter Pan. Não existia isso no Albert Sabin. Não existia, a partir do nosso projeto que veio. [...] Então, e isso a gente escreveu e a gente teve o auxílio do pessoal da Psicologia.

A integração entre os cursos e as docentes aparece como um cenário rico em possibilidades e conquistas, que beneficiava todas as partes envolvidas, desde professores, alunos, cursos e comunidade atendida. A falta de recursos e estrutura da universidade, sinalizada pelos limitados campos de prática, aliada à necessidade dos professores e alunos em realizar experiências no campo profissional, possibilitou a cooperação entre os pares e os departamentos.

Novamente, as instâncias interpessoais e pessoais do ofício se fizeram ativas para atingir aos objetivos do trabalho docente na função de preparação do aluno para a atuação profissional. A instância interpessoal é demarcada em sua função de interação com os pares e a instância pessoal é apontada no tocante as motivações da docente para investir nessa empreitada, que produziu realização profissional e pessoal através do exercício do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo do tempo, surgem avanços na infraestrutura da universidade e investimentos em qualificação, com conseqüente especialização das áreas de conhecimento, o que parece ter gerado um efeito rebote pautado em uma possível percepção de autossuficiência dos parceiros e cursos, conforme ilustra o excerto:

Excerto 81

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

V: Então, ontem um aluno disse: “Professora, eu vi... quando eu entrei no Enem eu queria muito fazer Psicologia”, eu disse: “Então, você tá no quarto semestre, você tem...” eu tenho uma formação terapêutica também. Eu digo no quarto semestre é muito bom que ele se estruture e pense realmente será que é melhor avançar agora, porque ele tá no quarto, ou é melhor ele dá um “*time*” e ir atrás do que ele quer. Só que, ao mesmo tempo, o aluno que tá entrando na universidade com dezesseis anos, é lógico... nem com sessenta, ninguém sabe nem o que quer da vida, imagine um aluno com dezesseis anos, dezessete, que tá entrando na universidade, né. Então você fica... aí eu disse: “Mas você tem possibilidade de fazer uma pós-graduação na Psicologia”, “Professora, eu não posso não.”, “Pode.”. Eu posso fazer uma pós-graduação na Medicina, no Direito, não tem nada que me impeça. Se eles me reprovarem e eu saber que eu tenho competência no que que eu escrevi, eu entro com recurso e ganho. Porque? Porque pós-graduação não é formação acadêmica, não é profissão. Então, você pode fazer. Então, você pode “ah, eu gosto dessa área”, bacana, você vai fazer, vai se especializar. Vai se especializar em uma biblioterapia maravilhosa, né, comportamento de usuário, não sei o quê e tarará. Você pode tudo isso, abrir os caminhos. Mas, a universidade, ela é preconceituosa. Eu insisto em dizer isso. Meus colegas da Psicologia são preconceituosos comigo, né, e de tanto eles serem tão preconceituosos comigo, eu também rebato com eles, sou preconceituosa com eles, entendeu? Então essa coisa... a universidade ela não é esse mundo... do uni.

Pesquisadora: Deveria...

V: Não é. Não é. E nem do pluri. Ela é do corte mesmo. Então isso... e é complexo isso. Porque eu podia muito bem tá com meu colega da Psicologia estudando a mesma coisa. Eu dou aula de metodologia, eu estudo Fenomenologia, eu estudo dialética, e aí? Mas, jamais o meu colega compreende que eu sei alguma coisa.

O: Nas próprias representações que vem de lá, ave Maria.

V: Se pegar, se você pegar representação social e tudo... e, aí? Então assim, “Ah, é porque você é uma pessoa frustrada”, todos nós somos frustrados. Não existe uma categoria pra você não se frustrar.

O: A universidade deixa a gente se frustrar. Ela faz isso com a gente.

V: E ela faz isso com a gente, né. Porque você acredita que, pelo fato de ela ser uni, que todo mundo é amigo,

que todo mundo é bacana e tarará.

Pesquisadora: E o cotidiano vai mostrando algumas contradições.

V: É. Tem rasteiras...

A percepção e a denúncia da falta de unidade e pluralidade do ambiente universitário destacam vivências de frustração das docentes, que revelam um tensionamento nas relações entre cursos do mesmo ramo de conhecimento. A falta do senso de colaboração e parceria são percebidos como resultado de interações desgastadas ao longo do tempo, demarcando mais uma vez a demanda do curso por reconhecimento, visibilidade e sustentabilidade.

O ofício, em sua instância genérica, de alguma forma sai aqui prejudicado. O conflito é parte inerente à dinâmica do ofício, no entanto, a falta de trocas interpessoais pode danificar o manejo do gênero. A dimensão genérica da atividade possui uma parte explícita e outra encoberta que caracteriza seu inacabamento. O grupo profissional é visto não como uma coleção de indivíduos, mas como uma comunidade capaz de tecer sua atividade no cotidiano, reconhecendo o repertório de possibilidades de ações realizadas e adicionando novas formas de agir em seu meio. O gênero possui uma função psicológica para cada membro “na medida em que ele serve para agir, defender-se ou tirar o melhor partido da situação de trabalho” (CLOT, 2010a, p. 90).

A sobrevivência do gênero se dá pelas recriações estilísticas, mas o não reconhecimento e o não domínio do gênero e de suas variantes podem levar ao embotamento do estilo. “A história de um meio de trabalho continua se - e somente se - ela é aprovionada pelas contribuições estilísticas, acrescidas ao patrimônio no decorrer de uma percolação a recomençar constantemente na amalgama das gerações”. (CLOT, 2010a, p. 127).

O conhecer e o aprender com a história e superações do curso de Biblioteconomia e de seus atores podem servir como fonte de renovação e vitalidade do ofício e como antídoto à repetição de erros e reprodução de ruídos comunicacionais.

No capítulo que segue, farei o fechamento das discussões produzidas pelo campo em sua articulação com as categorias analíticas teóricas, dando ênfase as análises acerca das instâncias do ofício em sua relação com a saúde docente, no que concerne a questão do reconhecimento, criação de território de pertença, vivências temporais e afetivas e ampliação do poder de agir.

6 O QUE SUSTENTA A SAÚDE DO TRABALHO DOCENTE?

“Viver é uma arte, é um ofício
Só que precisa cuidado” (JOTA QUEST, 2003).

“Não é o trabalho, mas o saber trabalhar, que é o segredo do êxito no trabalho. Saber trabalhar quer dizer: não fazer um esforço inútil, persistir no esforço até ao fim, e saber reconstruir uma orientação quando se verificou que ela era, ou se tornou, errada” (PESSOA, 2009).

Neste capítulo finalizarei as análises do material empírico em articulação com as categorias teóricas analíticas. As categorias empíricas destacadas neste capítulo são: demanda por reconhecimento, demarcação de espaços de pertencimento, temporalidades docentes e afetividade no ofício. O objetivo deste capítulo é analisar o que sustenta a saúde do trabalho docente e a função do ofício nesse processo. O capítulo é iniciado com uma contextualização da noção de saúde no campo do trabalho.

6.1 A (há) saúde no ofício docente?

A relação trabalho e saúde é tema crucial no resgate de uma Psicologia Social crítica voltada para o protagonismo do trabalhador e para a revitalização e o cuidado com o trabalho. Historicamente, a Psicologia tem contribuído muito mais no sentido de classificar “sujeitos em saudáveis ou não saudáveis, aptos ou não aptos para o trabalho” (GRISCI; LAZZAROTTO, 1998, p. 231), atuando como mantenedora de uma estrutura social tida como imutável e natural (FARR, 2013).

As vivências de mal-estar relacionadas ao trabalho passam a ser compreendidas em uma Psicologia Crítica como fruto do crescente nível de exigências colocado pela organização do trabalho. O trabalho é compreendido como uma atividade humana resultante da coordenação das funções psicológicas superiores que formam a consciência como sistema psicológico, fruto da ação planejada e intencional do sujeito, resultando em novas formas histórico-sociais de atividade, dentro de um contexto coletivo (LURIA, 1991).

A saúde do trabalhador é um campo interdisciplinar oriundo das contribuições da Medicina Social Latino-Americana e da Saúde Coletiva, que se contrapõe ao modelo da Saúde Ocupacional e da Medicina do Trabalho. Nesse contexto, é considerada a subjetividade e as experiências compartilhadas dos trabalhadores, que longe de serem vistos como hospedeiros da doença são compreendidos como sujeitos ativos das transformações das

situações de trabalho (LACAZ, 2007, 2016).

O campo da saúde do trabalhador no Brasil é composto por conhecimentos e práticas que ganharam força a partir do processo de redemocratização do país e da reforma sanitária, que em suas lutas preconizaram a saúde como um direito de todos e dever do Estado. Este campo também recebe as marcas do movimento sindical paulista da década de 1980, influenciado, por sua vez, pelo Movimento Operário Italiano (MOI) e seus métodos de intervenção contra a nocividade do trabalho, que distanciavam-se da perspectiva do controle da clínica individual e de prevenção de doenças ocupacionais para uma busca da promoção da saúde pautada no desenvolvimento do protagonismo do trabalhador e na ampliação da solidariedade entre os pares (LACAZ, 2007, 2016).

A constituição do campo acaba por trazer desafios teórico-metodológicos à atuação da Psicologia, que passa a considerar a atenção à saúde, em suas ações de promoção, prevenção, assistência e, ainda, às questões relativas aos processos de saúde/doença e sua relação com o trabalho, privilegiando a perspectiva do trabalhador (CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS - CREPOP, 2008).

Conceituar saúde é uma das tarefas mais árduas do *métier* do pesquisador, visto se tratar de um fenômeno complexo, que remete a problemas filosóficos e científicos, além de requerer transdisciplinaridade e a necessária contextualização social, política, econômica e singular dos agentes envolvidos. Ciente desta complexidade e dos limites desta tese, intento construir e situar uma noção de saúde, a partir dos referenciais da Clínica da Atividade em sua articulação com os achados do campo do trabalho docente.

Para delinear uma noção de saúde é preciso inicialmente considerar sua origem histórica-etimológica e suas implicações polissêmicas. O termo saúde tem sua raiz etimológica vinda do termo em latim *salus* que traz a conotação de inteiro, intacto, íntegro. Uma outra possibilidade de origem da palavra saúde vem do termo em latim *salvus* que significa a superação de uma ameaça à integridade física do sujeito, que, por sua vez, provém do termo grego *holos*, com sentido de totalidade, raiz dos termos holismo, holístico, tão em voga nos discursos atuais. Também é possível atribuir a origem da palavra saúde ao termo *sanus* que vem do latim medieval, de onde deriva o termo são, que tem a conotação de puro, verdadeiro, correto e imaculado (ALMEIDA FILHO, 2000).

Em toda as variações etimológicas aqui apresentadas, bem como nas acepções de saúde em outros idiomas, como no francês, no alemão e no inglês, respectivamente (*santé*, *gerundheit*, *health*), a concepção de saúde denota uma qualidade dos seres intactos, ligados à

propriedade de inteireza e de totalidade. Contudo, as línguas ocidentais modernas desenvolveram uma variante etimológica ligada a raiz medieval da palavra saúde, de base religiosa, vinculada à noção de perfeição e santidade. Essa acepção tende a naturalizar a noção de saúde, tomando-a como matéria metafísica, fragilizando sua base material e sócio-histórica (ALMEIDA FILHO, 2000).

No campo filosófico, a saúde envolve a capacidade em lidar com as dificuldades, vinculada ao equilíbrio instável entre as forças de vida e de morte. Remete também à capacidade de lidar com conflitos, sofrimentos e mudanças, estando relacionada à criatividade em sua potencialidade de recriar recursos e condições de vida. Em sua concepção política, a saúde é compreendida em sua integralidade, como um direito de todos e um dever do Estado, o que possibilita um posicionamento de luta e reivindicação em prol da justiça em seu processo de calibragem das desigualdades e iniquidades sociais. Contudo, no campo da prestação de serviços cria-se uma prática de aquisição da saúde através da busca por um estado de bem-estar, o que num sistema capitalista, passa a ter uma função monetária. A saúde nesse contexto também é vista como um valor (de uso, de troca, de vida), ligada à capacidade de compra ou a meritocracia. Essa compreensão estática da saúde acaba fragilizando seu caráter multidimensional, relacional e holístico (ALMEIDA FILHO, 2011).

Desta forma, a noção de saúde aqui delineada pretende recuperar sua potência polissêmica capaz de incitar novas formas de viver, configurando-se de modo bem mais abrangente que a conceituação dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), enquanto um estado de bem-estar físico, mental e social, transcendendo também a conceituação negativa de Boorse de saúde como ausência de doença, voltada apenas ao estudo dos riscos, agravos e incapacidades com base no modelo funcionalista e biomédico. A saúde precisa ser compreendida em seu equilíbrio dinâmico instável com o real concreto da vida, em vinculação com os condicionantes sociais que lhe permeiam, sem perder de vista sua dimensão singular e de articulação e, por vezes, de coexistência com a doença. A noção de saúde, aqui defendida, é plural, mutante, relativa e não ontológica, devendo, portanto, ser analisada em sua dimensão ampliada, complexa, processual e dinâmica (ALMEIDA FILHO; JUCÁ, 2002; CANGUILHEM, 2002).

Feita essa contextualização, também é preciso demarcar que a saúde é compreendida em sua relação inseparável com a subjetividade em seu processo de articulação das dimensões sociais e individuais, somáticas e psíquicas, cognitivas e afetivas, capazes de produzir sentidos e significados acerca de suas condições de vida, o que reverbera em

processos de saúde e adoecimento. Essa vinculação entre saúde e subjetividade implica no reconhecimento de uma posição ativa do sujeito, como também numa superação da tentativa de normalização da saúde, que passa a ser vista de forma contextualizada, frente aos condicionantes histórico-culturais e processos de subjetivação do sujeito (MORI; REY, 2012).

No tocante ao campo da saúde do trabalhador, dependendo da forma como a organização do trabalho está situada e das condições sob as quais o trabalho é realizado, este pode atuar como ordenador de saúde ou como fonte de desgaste, sofrimento e adoecimento, sustentando uma dupla polaridade do trabalho (LIMA, 2006).

No tocante ao contexto de trabalho docente, estudos epidemiológicos desenvolvidos no estado da Bahia com professores de instituições públicas e privadas, de ensino fundamental, médio e superior durante o período de 1996 a 2007, destacam as prevalências dos três principais grupos de queixas de saúde, evidenciados por problemas vocais, problemas osteomusculares e relativos à saúde mental (ARAÚJO; CARVALHO, 2009).

Em pesquisa realizada por Baasch, Trevisan e Cruz (2015) acerca do perfil epidemiológico de servidores públicos catarinenses afastados do trabalho por Transtornos Mentais e de Comportamento (TMC) no período de 2010 a 2013, foram registradas 79.306 licenças para tratamento de saúde, dentre as quais 40,14% decorrentes de TMC evidenciados por transtornos de humor (afetivos), seguidos de transtornos relacionados ao estresse e os somatoformes, com prevalência em mulheres, com exceção dos TMC, decorrentes do uso de substâncias psicoativas.

Os TMC são caracterizados por alterações clínicas e comportamentais significativas, capazes de acarretar sofrimento clinicamente relevante e danos em várias áreas de funcionamento mental, podendo advir de fatores orgânicos, sociais, genéticos, químicos ou psicológicos. A frequência e prevalência elevadas desses transtornos, em diversas categorias profissionais no Brasil e no mundo, consistem em um dos principais fatores ligados ao afastamento do trabalho, repercutindo não apenas nos indivíduos, mas em toda a sociedade (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION - APA, 2010).

Em estudo realizado por Bastos *et al* (2018) com servidores públicos do Instituto Federal do Ceará acerca das causas de afastamento no trabalho no ano de 2016, houve prevalência para os TMC com um total de 3% de servidores afastados por esse motivo, perfazendo 5.081 dias perdidos de trabalho neste período. Os transtornos de humor e os transtornos relacionados ao estresse foram os que apresentaram maior destaque. Os

transtornos mentais, pelo uso de substâncias psicoativas, foram os que geraram maior tempo de afastamento.

Afunilando para o contexto desta pesquisa, de acordo com informações concedidas pelo Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal (SIASS) da UFC, no período de 01 de janeiro a 16 de novembro de 2018, ocorreram 1.706 afastamentos ao trabalho, perfazendo um total de 23.099 dias de faltas. A ocorrência de afastamentos por grupo de CID-10, em termos percentuais, evidenciou a predominância dos grupos J (19%), que representam as infecções das vias aéreas superiores, seguidas pelo grupo M (18%), ligadas as doenças osteomusculares e pelo grupo F (15%), que representa os transtornos mentais e de comportamento. No parâmetro “número de dias de afastamento” por grupo de CID-10, observa-se uma percentagem elevada de dias de ausência para o grupo F (31%), ligado aos TMC, com prevalências para os episódios depressivos moderados, graves e decorrentes, seguidos pelos transtornos de adaptação (SUBSISTEMA INTEGRADO DE ATENÇÃO À SAÚDE - SIASS, 2018).

Ciente da importância dos dados epidemiológicos destacados, ressalto que, nesta tese, a escolha pela positividade do trabalho, enquanto possível ordenador de saúde, é aqui situada e ancorada na perspectiva interventiva de cuidado do ofício enquanto via de promoção da saúde docente, sem, contudo, negar os desencontros com o real do trabalho e suas implicações em impedimentos, inibições, ressentimentos afetivos e adoecimentos laborais.

Este desafio de tornar o trabalho defensável aos olhos de quem trabalha, favorecendo a sua visibilidade e potencial de saúde, pode ser melhor compreendido através das análises que seguem.

Excerto 82

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

[...] é isso que faz a saúde da gente, que ela vá... também vá se contaminando na universidade. Quando você... você não é obrigado a ficar na universidade, tanto que você pode ter um gabinete que nunca foi aberto na universidade, tem o nome do professor, mas ele nunca apareceu por aqui. Não tô dizendo que é aqui no departamento, eu tô dizendo na universidade. Por outro lado... você tem um professor que até se apropria do espaço da universidade, que ele acha que é seu o espaço (risos), “Meu gabinete, minha sala.”, eu digo, o gabinete que eu ocupo, a sala que eu ocupo. Então assim, são questões que elas vêm mexer na nossa noção de saúde [...]

A vivência de saúde é aqui situada pela docente em sua relação com a ocupação dos espaços de trabalho. A menção a instância impessoal do ofício é solicitada enquanto instrumento regulador da presença física do docente em seu gabinete de trabalho, contudo a percepção de que nem todos os docentes cumprem essa prescrição institucional aparece como fator de enfraquecimento da saúde. Por outro lado, também é vista como arriscada uma

atitude contrária de ocupação exagerada e personalista do gabinete de trabalho e, por fim, é enunciada a atitude pessoal da docente entrevistada, que situa o gabinete de trabalho como estando ao seu dispor neste contexto e não como sendo de sua posse.

Essa reflexão aponta para as fases de apropriação do discurso frente ao dispositivo interventivo de autoconfrontação, que possibilita a mobilização da instância transpessoal do ofício, ao dizer que “é isso que faz a saúde da **gente**”, trazendo um sobredestinatário de emergência (gênero profissional) para subsidiar sua fala, o que é logo depois substituído pela fala em primeira pessoa, apontando para a instância pessoal do ofício: “não **tô** dizendo que é aqui no departamento”. O discurso é encerrado com o retorno à instância transpessoal: “são questões que elas vêm mexer na **nossa** noção de saúde”, apontando para a importância das migrações funcionais do ofício, que usam o discurso coletivo e o individual como recursos para ação, favorecendo o manejo da noção de equilíbrio dinâmico instável consigo e com o meio que requer a vivência de saúde (CLOT, 2010b).

No Excerto 83 é possível identificar uma outra nuance da noção de saúde docente ligada ao trabalho bem feito, que engloba eficácia profissional e produção de sentido do trabalho.

Excerto 83
Autoconfrontação simples (Margarida)

Se dissesse assim: “A partir de agora, você vai continuar?”, eu continuo. Continuo porque eu acredito no que faço e eu acho que tem resultado e bons frutos. Tem falhas? Tem. Como eu digo, se humanos, imperfeitos. Mas que essas falhas elas não são tão acentuadas como a vontade de acertar e acreditar no que eu faço. Eu penso assim, quando a gente acredita, tem esse elã, tem essa vontade e é formada pra fazer o melhor, o certo. [...] O aluno faz uma coisa e ele lhe entrega e você: “Ah, tá tudo bem.”, Não. Devolvo. Entrega de novo, devolvo. A gente vai aprofundar essa questão pra quê? É pra publicar? Então ele vai e volta umas quinhentas vezes até dar certo.

O excerto acima é permeado pelo desejo da docente de realizar com maestria o seu trabalho, mesmo identificando os limites de ação. A persistência pelo trabalho bem feito une-se ao conhecimento do processo laboral e dos critérios de qualidade internos e externos, que lhe servem de guia. Na Clínica da Atividade, saúde e performance andam juntas, quando esta última não é reduzida apenas a critérios externos e mercadológicos. Deliberar sobre os critérios e condições para a realização de um trabalho bem feito demarcam a implicação subjetiva do trabalhador e seu engajamento com a qualidade do serviço ofertado. “Para lutar contra as doenças do trabalho, não encontramos nada melhor que a saúde” (CLOT, 2013b, p. 8). É neste sentido de promoção de saúde que esta tese se oferece.

Assim, a partir desses parâmetros, é possível delimitar com melhor precisão a

noção de saúde aqui utilizada em sua relação com o trabalho docente. A saúde está na possibilidade de ampliação do poder de agir e nos recursos utilizados para lidar com os impedimentos dessa ação. A saúde reside na construção de contextos de trabalho e de vida que sejam favoráveis aos nossos intentos e que nos devolvam o investimento realizado em forma de reconhecimento. Cuidar da saúde é sentir-se responsável pelas próprias ações, é desenvolver relações entre as coisas a partir do uso da subjetividade (CANGUILHEM, 2002).

Sob essa perspectiva não se trata aqui de suprimir doenças, mas de cuidar da saúde, contribuindo na ampliação do raio de ação profissional, que não suporta a restrição de somente sobreviver através do trabalho. O cuidado com a saúde requer a fabricação de novas formas de viver, que possam fazer frente às armadilhas e oportunidades do real do trabalho, a partir da possibilidade do reconhecimento do que se faz, como também da participação em uma construção coletiva (CLOT, 2013b).

O construto do ofício em sua relação com a saúde deve ser compreendido através de sua função de instrumento de ligação da atividade pessoal e da atividade coletiva, em sua versatilidade de servir, como meio de realização da atividade e, também, como fim, objeto e objetivo de uma construção partilhada.

A saúde pode ser perdida no meio profissional quando o ofício deixa de ser objeto dos cuidados necessários. Não sendo 'cuidado' pela organização do trabalho e por aqueles que o exercem, ele pode deixar de ser recurso (ressource) para a saúde e se transformar em fonte (source) de doença. (CLOT, 2013b, p. 06, grifos do autor).

Dessa forma, o que sustenta a saúde no trabalho está assentado sob duas égides: o reconhecer-se no que faz, que aponta para a busca do sentido e do profissionalismo, isto é, o fazer bem feito, e o pertencimento a um coletivo sólido, onde as instâncias do ofício (interpessoal, transpessoal, pessoal e impessoal), em sua relação dinâmica e conflituosa, possam servir de elo, fonte de discordância criativa ou destrutiva, capazes de exercer uma função psicológica operadora de saúde (CLOT, 2013b).

6.2 A demanda por reconhecimento

A questão do reconhecimento no trabalho é um dos mais relevantes suportes da identidade e da saúde mental. O reconhecimento do trabalhador como pessoa e do trabalho por ele realizado é um balizador da saúde no trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2011).

A demanda por reconhecimento esteve sinalizada de forma explícita e implícita

em quase todas as discussões realizadas nesta tese, seja por conta das dimensões invisíveis e imensuráveis da atividade docente, seja na percepção acerca da desvalorização do curso de Biblioteconomia dentro e fora do contexto acadêmico, ou por conta da falta de deferência dos mais novos em relação ao legado dos professores mais antigos. Desta forma, essa categoria precisa ser aprofundada em suas nuances de sustentação da saúde no ofício ou mesmo como responsável por sua vulnerabilidade. Isto é o que me proponho a fazer a partir dos Excertos que seguem.

6.2.1 A privação do reconhecimento

A dinâmica da valorização e desvalorização da área de Biblioteconomia e de seus equipamentos são novamente trazidas no discurso docente, sendo situada também a partir da questão da importância da materialidade da preservação do acervo físico dos livros, em disputa com a tendência à virtualização das informações, conforme ilustra o Excerto 84:

Excerto 84

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

M: Agora, a gente também sabe que tem pessoas mais eruditas que valorizam também. Tem pessoas que são, agora é o caso, ratos de bibliotecas, que têm esse conhecimento. Às vezes eu digo: “Vá a biblioteca pública de Nova York, visitem lá.” Como ela chega hoje, porque a pessoa ainda é do tempo “ah, não precisa nada disso, tem a biblioteca virtual.” Será que não precisa? Quer dizer, nos Estados Unidos, né, se preocupar em fazer uma grande reforma na sua biblioteca pública e mostrar os serviços importantíssimos. A biblioteca pública de Vancouver, eu tive a felicidade de conhecer, de entrar de vasculhar tudo. Quer dizer, você sente os países, né, desenvolvidos valorizando, né, em termos de prédio mesmo, de espaço físico mesmo. E você vê aqui mesmo, de repente o pessoal quer fechar (risos), de repente o pessoal quer fechar o curso de Biblioteconomia, derruba todo o raciocínio de eloquência...

Pesquisadora: Na contramão...

M: ...quer dizer, uma falta de visão, é um preconceito também, como diz a V., é uma série de coisas. Aí tem horas que eu digo: “Meu Deus, será que eu vou me aposentar brigando por essa Biblioteconomia que eu acredito?”. Mas, eu vou continuar brigando porque a gente tem que falar, a gente tem que se expor independentemente da vontade do outro, da crença do outro, mas a gente faz o que a gente acredita, né?

Pesquisadora: Os que ficarem vão continuar essa luta em meio a essa...?

M: Bem, eu não posso falar... Eu não posso falar, né, pelos outros. Eu não sei como é que você tá tendo alguma... algum contato com outros professores fora nós duas?

Pesquisadora: Eu consegui conversar com as iniciantes.

M: Porque é bom trazer essa pauta. Porque essa vibração, porque eu acho que tudo que a gente faz tem que ter essa vibração, viu. Às vezes, o pessoal diz que eu sou um pouco dramática, mas é a vibração, é à vontade, é à vontade sempre de acertar, de melhorar, de contribuir, de só erguer, né, de continuar. O que eu já briguei por essa biblioteca pública Dolor Barreira, meu Deus, a gente se desgasta muito. A biblioteca pública do estado, teve um momento que queria transformar numa OS, que queria fechar pra fazer aquele hall. Foi preciso eu ter uma briga feia com o secretário de cultura. Eu disse na cara dele! Eu disse: “Olhe, você sabe mais do que eu, o que é uma biblioteca bacana. Você passou seis anos aonde? Na Dinamarca, em todo canto. Não se venha fazer de inocente.”. Agora, assumem esse cargo público ficam denegrindo a imagem da biblioteca pública, podendo ser um cartão de visita do estado, né, como essa da prefeitura. Agora, a gente se desgasta muito... a gente se desgasta muito...

A discussão acima versa sobre a luta da docente veterana na defesa não somente

do curso, mas da área de Biblioteconomia e de seus equipamentos. A importância da preservação da biblioteca em sua dimensão física, concreta e não apenas virtual é demarcada como um sinal de valorização da área, o que é praticado pelos países desenvolvidos conforme pontua Margarida.

O risco do fechamento do curso, que de alguma forma aparecia implicitamente nos discursos docentes em sua percepção de invisibilidade, é aqui evidenciado. A questão do reconhecimento, transcende a perspectiva interpessoal e perpassa a defesa e a valorização da Biblioteconomia enquanto campo e em sua função de memória e preservação do conhecimento adquirido pela humanidade, em sua instância transpessoal.

Os estudos sobre reconhecimento apontam para uma ligação concreta entre identidade e trabalho e para a vivência do reconhecimento na promoção da saúde “com implicações diretas nos processos motivacionais e nas percepções de valorização do trabalhador e de justiça” (BENDASSOLLI, 2012, p. 38). A luta por reconhecimento surge das diversas vivências de desrespeito e negação de reconhecimento que provocam sofrimentos e angústias sociais próprias ao mundo do trabalho contemporâneo.

A postura combativa e a percepção de solidão, na luta pela defesa da área, é pontuada pela docente entrevistada, que demonstra dúvida acerca da manutenção da contribuição de seus pares nesse processo, apontando para uma certa descrença em relação ao comprometimento desta nova geração profissional. A docente relata intervenções realizadas na preservação de bibliotecas públicas, para além do arquivo do curso, destacando seu compromisso ético-social.

A insegurança em relação a continuidade da defesa do campo da Biblioteconomia sinaliza um enfraquecimento da saúde do ofício em sua instância transpessoal, que age como um interlocutor coletivo interno, responsável pela mediação da relação sujeito-trabalho, onde é possível achar repertório histórico cultural para a defesa do ofício. A ausência de reconhecimento ocorre “quando a memória coletiva, contida nesse gênero, deixa de cumprir seu papel de mediadora, quando ela deixa de estipular os critérios de qualidade do trabalho” (BENDASSOLLI, 2012, p. 42).

O sentimento de desgaste da docente é denunciado no final do Excerto, situando o campo vulnerável das relações interprofissionais e apontando também para a dimensão do real da atividade no tocante ao fazer em demasia. O campo do real da atividade, conforme já apresentado anteriormente, engloba as relações passado-presente-futuro, o que não foi feito, o que precisa ser feito, o que se gostaria de ter feito, ou mesmo o que se faz em busca de um

trabalho bem feito (CLOT, 2010a).

Excerto 85

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

V: Eu também acho M., me permita, que também não é só aqui. Se você pensar, por exemplo, agora no dia do bibliotecário, foi feita uma homenagem na Câmara, ou foi no... acho que foi na Câmara dos Deputados aqui, não sei...

M: Ah, eu soube V., tava lá em São Paulo...

V: E...

M: Foi na Assembleia não foi?

V: É, foi na Assembleia. Uns bibliotecários de uma certa instituição foram homenageados como os grandes, né, e nenhum professor do curso de Biblioteconomia foi chamado. Porque, pelo menos, não que eu tenha conhecimento, né. Então assim, isso também, é uma coisa assim meio que...

Pesquisadora: Um reflexo?

V: Patológico. Não, patológica, patológica. Como se houvesse uma disputa com a classe do mercado e o professorado, a academia, pronto. Então isso me chamou muito a atenção porque como eu mexo com as palavras, toda vida que eu vejo as coisas, eu sou neuroticazinha com o negócio de palavra, né, de conceito, né, e eu fico olhando assim: “Meu Deus, o quê que é isso mesmo? O quê que significa isso?”. Então, eu fiquei muito assustada na realidade, né.

M: Sim, V., agora que você falou isso...

V: Não é que eu quisesse, porque isso não tem a menor importância...

M: Eu vi no Facebook.

V: Pra mim, eu não tenho nem tempo. Mas eu tô dizendo assim...

M: Mas é estranho.

Pesquisadora: É necessário demarcar esses espaços...

A questão do reconhecimento é novamente evidenciada no tocante a sua ausência, nas relações entre academia e mercado de trabalho do bibliotecário. A possibilidade de uma disputa patológica, na análise da docente entrevistada, é aqui posta em destaque. O discurso transparece o incômodo das docentes e uma maior consciência dessa rivalidade, que vai se tornando mais nítida, na medida em que a situação vai sendo elucidada, no decorrer do diálogo entre as veteranas.

Frente a nova morfologia do trabalho e seu acirrado processo de precarização, o estranhamento de polos distintos, que compõem a mesma classe trabalhadora, amplia suas diferenças clivadas, notadamente por conta do gênero, geração, etnia, migração, qualificação, dentre outras, em detrimento de suas semelhanças. Contudo, a necessidade do resgate do sentido de pertencimento de classe parece evidenciado neste Excerto, ao se refletir sobre a possibilidade de uma disputa profissional patológica. Somente através da construção de laços de solidariedade entre os trabalhadores é que se faz possível resistir a lógica destrutiva do modelo neoliberal em seu processo de mercantilização do trabalho e da vida (ANTUNES, 2018).

As recusas de reconhecimento trazem vivências de sofrimento e são originárias das dificuldades de constituição dos coletivos de trabalho. No contexto de individualismo

preconizado pela lógica do mercado, o ofício sai enfraquecido, em favor do julgamento dos usuários e clientes. Na proposta da Clínica da Atividade, a questão do reconhecimento passa do nível interpessoal para o transpessoal, o que significa que o ofício está presente não somente na atividade, na tarefa, no coletivo, mas transita em toda parte, servindo como um instrumento de trabalho que conserva a memória das trocas subjetivas (BENDASSOLLI, 2012).

6.2.2 A luta por reconhecimento

A escassez de reconhecimento provoca indignação nas docentes entrevistadas, que não paralisam no sofrimento causado e buscam estratégias para a materialização desse reconhecimento e ampliação de seu poder de agir.

Excerto 86

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

V: Me incomoda determinadas posturas, né. Houve o congresso de Biblioteconomia no estado do Ceará, foi terrível. Terrível! Mas, como eu não sou o cão, mas eu atento, né, só podia entrar com convite, né. Aí, eu mandei fazer uma camisa bem grande aqui, ó, “UFC – Biblioteconomia”, me vesti com a camisa com um blazer e fui o Cine São Luiz com a maior cara de pau. Eu não vou dizer 100%, mas 90% dos profissionais que tão no mercado, né, passaram por mim, por nós.

M: É, é. Com certeza.

V: Aí, eu comecei a pensar: “Quem vai ter coragem de me expulsar?”

Pesquisadora: Desse evento, né?

V: Do Cine São Luiz, né? Inclusive, os fotógrafos que foram meus alunos da Publicidade, eu quero ver quem vai ter coragem. A pessoa diz: “Tá é louca!”, eu digo: “Não, eu não sou não.” Aí, vou sair daqui toda serelepe, só eu lá com cara de..., né... E realmente entrei, assisti todas as conferências, e o povo antigo fotografando com a gente, comigo e falando: “Ah, professora!”. Isso me ofendeu profundamente, né.

M: Eu fiquei horrorizada.

V: De você ter... Não é a V.R. não, é o curso de Biblioteconomia. Quando você tem um congresso da área no seu estado, a sua casa e que você não é...

M: E o pior que a gente foi saber já em cima. A gente nem sabia que esse congresso ia ser aqui. A gente não sabia nem quem trouxe, né V.?

V: Então assim, coisas que me incomodam, né, é você ter... Claro que você não é obrigado a chamar. Vai ter um congresso da “Associação dos Psicólogos do Estado do Ceará”, claro que ele não é obrigado a chamar nenhum, mas é uma questão de deferência. **[A palavra deferência é pronunciada com ênfase]** “Ah, eu vou chamar um professor lá da Psicologia.”, “Ah, eu vou chamar um professor aposentado.” “Tem problema não”. Ele foi professor daqui, é uma questão de boa convivência.

M: Um convite ao departamento, ao curso, né.

Pesquisadora: Tem a ver com deferência, tem a ver com respeito.

V: Pronto, são essas questões, assim, que eu agora estou num momento de refletir sobre todos esses aspectos, né, o que tá acontecendo. E, ao mesmo tempo, eu acho que isso também vem ao encontro com a palavra-chave do momento: a crise das identidades, né. Então todas as identidades estão em crise? Não é mais a nossa crise que eu tenho, pessoal, né (risos), é a crise das identidades profissionais, a crise da sociedade, ou, talvez, um nome pra onde caminha a humanidade, eu não sei. Talvez seja esse o nome.

M: É aquela coisa dos valores. Tá tudo embutido.

A ausência do reconhecimento profissional é novamente posta em destaque neste

diálogo, contudo a ênfase maior é dada a reação da docente frente a falta de deferência praticada por seus pares, compostos em sua maioria de ex-alunos. A atitude da docente de tomar posse daquele espaço e se fazer presente e notada aponta para sua potência de ação e noção de pertencimento profissional. Toda essa compreensão corrobora para a demarcação da premissa central na obra de Clot (2010a), que aponta para a importância do poder de agir dos trabalhadores e, por consequência, na ampliação da relação entre trabalho e saúde. Esse poder de agir se faz à medida que o trabalhador resgata o sentido de sua atividade e se reconhece como sujeito da ação, mesmo em um contexto de privação de reconhecimento (LIMA, 2011).

No entanto, o sentimento de frustração e revolta frente ao ocorrido produz uma reflexão mais ampla acerca do contexto social vigente, que incorre não somente em uma crise de identidade pessoal, mas para uma crise de identidade profissional, onde aquilo que é comum parece sair fragilizado. Mesmo com essa compreensão de perda, a docente sai em defesa do seu trabalho, o que denota potência de saúde.

De acordo com Clot (2013b, p. 9):

Quando não podemos mais responder por essa alguma coisa, mantendo assim a autoridade sobre nosso trabalho, nós nos perdemos. O bem feito indicado por uma tradição profissional viva é então o norte do “bem estar”. Alguma coisa, e não apenas algum outro: é aí que se encontra a fonte dessa vitalidade “deliberada”, indispensável para assumir o trabalho real da organização da atividade na situação concreta de trabalho (grifo do autor).

O reconhecimento é compreendido pela Clínica da Atividade, não apenas como uma aprovação do outro (alunos, pares e gestores) acerca de sua contribuição no trabalho, mas como a possibilidade que os trabalhadores têm de se reconhecerem no que fazem, se reconhecerem em algo. Essa possibilidade ocorre quando os trabalhadores podem participar de um coletivo de trabalho, que não pertence a ninguém em particular, mas pelo qual todos são responsáveis (OSÓRIO-SILVA; RAMMINGER, 2014).

Esse reconhecimento em algo ocorre através da função psíquica interna do ofício que nos inscreve em uma história coletiva, que nos possibilita o acesso a um supra destinatário que serve de apoio, segurança e suporte, e que funciona como um fiador interpessoal da atividade. O supra destinatário representa a presença do ofício, *métier* vivo, que fala com o indivíduo a partir de sua inserção numa história coletiva de trabalho, significa “a parte subentendida da atividade que os trabalhadores de um meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem, o que há de comum e os reúne sob as condições reais de vida”, uma espécie de senha conhecida somente por aqueles que pertencem a um

mesmo contexto social e profissional (CLOT, 2010b, p. 193).

Contudo, a vivência docente de reconhecimento parece percorrer uma tênue linha entre o reconhecer-se em algo ou através da aprovação do outro, pondo em risco essa potência de saúde, visto que essa função psíquica interna do ofício, de interlocutor, quando maltratada, pode provocar uma solicitação de reconhecimento restrito ao âmbito intersubjetivo, que desestabiliza a atividade e reduz o ofício ao coletivo de pertencimento, em busca de aprovação da hierarquia e do julgamento dos pares, capazes de outorgar essa participação no coletivo:

Excerto 87

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

E eu na hora que eu fui agradecer, eu disse pra ele “olha, você é o primeiro pró-reitor desta universidade, desde que eu entrei aqui, é o primeiro pró-reitor de extensão que veio assistir uma ação de extensão do meu departamento, do meu curso de Biblioteconomia.

Porque aqui eu bati em todas as portas que eu pude bater pra eu colaborar com a pós-graduação...internamente nas Humanidades. Todas as portas das pós-graduações aqui na Humanidades eu bati, e nenhuma foi aceita, né. E eu era PQ.

Excerto 88

Autoconfrontação simples (Margarida)

Não vou muito longe não, tem tempo que eu tô procurando uma pessoa da Psicologia porque eu tô fazendo alguns artigos, inclusive, saiu um agora que eu fiquei muito feliz, numa revista A1. E eu, procurando trabalhar um pouco a questão dos aspectos psicológicos do relacionamento bibliotecário-usuário porque eu valorizo muito isso. Mas eu tenho muitos trabalhos assim mais antigos, e eu desafiadoramente, tô querendo fazer esse trabalho e tô querendo fazer com a psicóloga, né. Procurei todo mundo da Psicologia e o pessoal...Não aceita.

Ser reconhecido por seus superiores e por seus pares envolve uma dimensão importante do ofício profissional, que inclui o senso de pertencimento e o julgamento de beleza e utilidade (DEJOURS, 2007). Contudo, para o uso ampliado do ofício enquanto recurso psicológico interno do coletivo para a ação, é necessário que a dinâmica do reconhecimento profissional se dê voltada prioritariamente para o reconhecer-se em algo comum e não somente pelo reconhecimento pelo outro. Nos Excertos discutidos, há uma alternância de atitudes frente à dinâmica do reconhecimento, que ora pende para a aprovação de alguém, ora prevalece o reconhecimento em algo realizado.

O trabalho alienado conforme concepção marxiana remete ao processo de estranhamento do trabalhador que pode ocorrer em relação ao produto de seu trabalho, a sua atividade produtiva em relação ao gênero humano em sua dimensão de atividade livre e consciente, ou mesmo a alienação do indivíduo ao seu ser social, isto é, ao outro homem, o que desemboca na exploração de um, em benefício da fruição de um outro (ANTUNES, 2018).

As ideologias gerenciais priorizam o reconhecimento pelo outro e produzem uma demanda por reparações imaginárias, podando as raízes do ofício. O reconhecer-se em algo, forja o sair de si e do outro, ampliando a possibilidade da realização de transformações efetivas na organização do trabalho (CLOT, 2010a).

Excerto 89

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

Pesquisadora: Então, essa questão do reconhecimento da importância do curso e da pesquisa que vem sendo feita dentro da própria... esse reconhecimento, inicialmente, dentro da própria universidade?

V: Eu acho que precisa.

Pesquisadora: Você coloca que existe às vezes mais reconhecimento fora...

V: Mas assim, não é a V.R. a V.R. ela tem o reconhecimento dentro da universidade. Mas é o curso de Biblioteconomia, né. Que as pessoas precisam de compreender que ele é um curso que as pessoas pensam, né. Ele não é um curso...

O: Técnico de botar livro na estante.

V: Não. Ele não é um curso... ele é um curso que as pessoas pensam, né? E eu acho que se a gente tivesse esse entendimento, a gente podia trabalhar muito junto da universidade, muito, né. Eu sou a primeira pessoa desta universidade que, não foi a computação, não foi a engenharia, foi eu quem construí aqui arquitetura de informação, de preservação digital. Eu fui a primeira pessoa. Aqui tem cursos de tecnologia, computação, engenharia de software, não sei o quê e tarará. Então assim, eu sou a primeira pessoa dessa universidade que não é da Medicina que tem acesso aos prontuários dos pacientes, que trabalha, que analisa, que olha, né, então que captura, que propõe trabalhos pra isso, né.

O: O próprio repositório institucional.

V: É... Então assim...

O: O portal de periódicos da UFC.

V: É.

Pesquisadora: Tudo isso foi iniciativa...

V: O projeto foi feito por mim.

O: Por ela.

Pesquisadora: Legal. O portal de periódicos é importantíssimo.

V: Então assim, os grandes projetos do Ceará, o Proler que foi um grande projeto de leitura no estado do Ceará foi eu que trouxe. O projeto da biblioterapia foi eu que trouxe pro Nordeste, né.

O discurso sobre a recusa de reconhecimento permanece voltado também, como já discutido nos capítulos 2 e 5, ao curso de Biblioteconomia enquanto componente da universidade. Contudo, o potencial de ação e criação profissional é mais uma vez destacado como antídoto desse processo de invisibilidade, pelo qual sofre o trabalho dos docentes de Biblioteconomia. O reconhecimento da docente enquanto pessoa física é ilustrado a partir de várias ações que vêm beneficiando a comunidade acadêmica. No discurso de Vitória-Régia fica demarcado que a queixa não passa necessariamente pelo reconhecimento pessoal, mas em relação ao reconhecimento da contribuição da área de conhecimento no contexto institucional.

As estratégias de reconhecimento não podem se restringir aos critérios de eficiência e eficácia usados nos contextos de gestão e muito menos serem confundidas com uma avaliação de desempenho, de valor meramente instrumental. A questão do reconhecimento envolve também o auto reconhecimento e remete à reflexão ontológica acerca

do trabalho em sua dimensão de sentido. Desta forma, o trabalho é compreendido como um operador de saúde:

[...] pois é por meio dele que o sujeito constrói o seu mundo e a si próprio. Reconhecer-se, no nível do ofício, equivale a “se olhar no olhar da própria atividade”, defensável perante si mesmo e capaz de contribuir para a perpetuação da memória transpessoal do gênero profissional (BENDASSOLLI, 2012, p.44, grifos do autor).

No Excerto 89, diversas ações interdisciplinares que extrapolam as demandas do curso são relatadas, a fim de comprovar a importância e a colaboração dada pela docente na melhoria e transformação dos serviços da universidade como um todo. A instância pessoal do ofício é destacada na iniciativa da docente em contribuir com projetos de ensino, pesquisa e extensão, capazes de beneficiar todos os atores sociais envolvidos nesse contexto. No entanto, também é possível atentar para a instância interpessoal do trabalho compartilhado com outros cursos, para a instância transpessoal em seu processo de transmissão do legado construído para a docente iniciante e para a instância impessoal, previstas nos programas institucionais que, após instituídos, tornam-se de usufruto de todos. O auto reconhecimento e o reconhecimento em algo são aqui evidenciados através da vivência plena do ofício.

O processo de reconhecer-se em sua atividade requer o manejo de uma arquitetura psicológica própria, visto que “o ofício é, ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal”, envolvendo necessariamente a dimensão dinâmica de conflito entre as instâncias, que quando tem seu movimento contrariado ou impedido, pode enfraquecer a saúde do trabalhador (CLOT, 2010a, p. 290).

6.3 Demarcando espaços de pertencimento

Na luta por reconhecimento, a necessidade de pertencimento a um coletivo sólido aparece como pista para a promoção da saúde docente. A construção de um território aponta para a possibilidade de demarcação de um lugar e, também, para as relações de poder envolvidas nesse processo. A noção de territorialidade se expressa por sua apropriação e utilização, através do senso de pertencimento, isto é, “o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence” (SANTOS, 2000, p. 96). A compreensão dos espaços como *locus* das relações sociais e não somente da delimitação física e geográfica é condição para a discussão dos excertos que seguem.

6.3.1 *Conflitos territoriais*

A apropriação dos espaços, aparece dentro do contexto universitário como uma estratégia de reivindicação do reconhecimento. Esse processo, contudo, conforme já discutido no tópico 6.2, nem sempre ocorre de forma justa e com equidade, posto envolver relações de poder e interesses produtivistas que seguem as demandas do mercado, também já situadas em discussões anteriores. O Excerto 90 busca evidenciar essa constatação:

Excerto 90
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Meu colega, ele usou uma expressão, e até hoje eu digo e o referencio, que é o professor C.S.N., nosso professor aposentado, que a universidade ela é uma espécie de construtora, uma grande construtora, e ele dizia muito como exemplo a Porto Freire, que você loteia, de acordo, né, de acordo com as suas relações de afetividade, de amizade, de interesse e você vai loteando a universidade, né. Você pode ter os lotes, você pode ter apartamentos, eu estou metaforizando, né. Apartamentos com piscina, com todas as áreas de lazer, com quinhentas vagas na garagem, e você pode ter um lote, vamos dizer no lote C, que você pode ter apenas um banheiro na casa.

Mais uma vez, a percepção de injustiça se faz presente no discurso da docente, que pontua para as disfunções da instância impessoal do ofício, em sua dimensão personalista de valorização de uns em detrimento de outros, através da valorização de áreas específicas do conhecimento e de seus agentes, prejudicando o pluralismo constituinte do contexto universitário e conseqüentemente as relações interprofissionais, impactando negativamente na saúde do coletivo.

No entanto, a docente situa que a falta de respeito muitas vezes sofrida dentro da universidade não consegue afetar sua realização profissional, posto que sua trajetória e legado construído pelo seu trabalho tem contribuído para fortalecer essa vivência de satisfação docente.

Excerto 91
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Eu não tenho nenhuma baixa estima da minha profissão. Todos os lugares que eu chego eu me apresento como bibliotecária. Os médicos primeiro perguntam se eu sou médica, é a coisa mais engraçada. “A senhora é médica?” Eu digo “Sou” “E qual é a sua especialidade?” E eu digo “Informação”. “Como é?” Eu digo que sou médica de informação. Eu opero, eu trato, eu avalio e eles riem, eles entendem que eu não sou médica. E eu posso trabalhar com a informação na área de saúde, né, então, observe, são questões que... eu fiz o pós-doutorado em Direito de Genoma na Universidade de Deusto que é o maior centro de Direito de Genoma do mundo é na Universidade de Deusto. Fiz o pós-doutorado lá. [...] Eu fui a primeira a... Eu sempre sou a primeira nesse curso. Eu fui a primeira pessoa a ter grupo de pesquisa, eu fui a primeira pesquisadora PQ, eu sou a primeira titular. Eu tenho umas coisas assim.

As conquistas pessoais da docente ficam aqui evidenciadas, apontando para a instância pessoal do ofício, em sua função de promoção da saúde, através da ampliação do

poder de agir profissional, possibilitada pelo investimento e percurso acadêmico traçado pela docente, que mesmo sendo, muitas vezes, preterida em seu campo de conhecimento, se reconhece como combativa e desbravadora do seu gênero profissional.

As disputas por território são frequentes e somam-se ao extenso leque de atividades docentes, compondo o exercício do ofício, como pode ser exemplificado no Excerto 92:

Excerto 92

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Briguei muito aqui com as meninas da Psicologia, nós brigamos muito por esse prédio. Porque a Psicologia entendeu que esse prédio era só dela e nós tínhamos certeza que não era, porque foi um projeto coletivo, né. E no dia que foi a mudança pra cá, na primeira vez que o professor T. era o chefe de departamento, o professor... o pessoal da Psicologia chamou todos os alunos, e vieram, e foi uma disputa de puxamento de cadeira e de mesa... E eu não vim porque eu respondi pro meu chefe que eu não trabalhava na capatazia da universidade. Isso era um trabalho da capatazia, fazer mudança, eu não. Mas, na realidade, foi uma disputa terrível, mas o meu chefe é muito bacana comigo, eu digo pra ele, né, que, quando chegou no mês de janeiro, ele tirou férias e eu... eu era a única professora que não tava de férias, né, e eu tive que substituir, e eu tive que assumir essa mudança que foi muito dolorosa, né. Cheguei a me disputar com o professor W. Não foi me disputar, foi dizer o que ele merecia ouvir, né, inclusive com a professora V., quando ela me perguntou, né, “não, mas isso aí é...” “não, V., mas isso tem que ser feito, porque isso é um patrimônio. Você precisa ler e estudar as leis de patrimônio, sabe por quê? Nem você vai poder pedir nada na universidade nem eu vou pedir nada. Nós não podemos nem... nem o meu departamento vai pedir nada nem o seu departamento. Então, é melhor que a gente se junte e faça uma mudança.” [...] E tudo isso gente, por disputa na universidade, que é um espaço também de disputa. Mas não é uma disputa só de poder científico, é uma disputa de poder de mendicância. E depois eu conversei com eles todos “isso é um absurdo!”

A disputa por território e reconhecimento é mais uma vez demarcada e as rugosidades na relação com o curso de Psicologia também são novamente destacadas. Neste contexto, a disputa se dá literalmente na apropriação dos espaços físicos, relativos a reforma realizada no bloco que comporta os departamentos da Ciência da Informação e da Psicologia, que gerou a oportunidade de uma reorganização e expansão espacial.

A postura inicial da docente entrevistada foi de evitar o confronto direto, visto que a responsabilidade pela distribuição dos espaços caberia a administração do campus, contudo a docente viu-se impelida à disputa, ao ter que responder pela função de gestora, devido as férias do chefe de seu departamento, o que ocasionou na necessidade de combate com colegas de longas datas do curso de Psicologia.

A reflexão produzida pela docente, após essa vivência de confronto, aponta não apenas para a existência de disputa por território e pela valorização das áreas de conhecimento dentro da universidade, mas situa, de forma enfática, as iniquidades de tratamento entre os cursos e a falta de transparência nos critérios de distribuição dos recursos, colocando-os em posição de pedintes. O Excerto 93 detalha um pouco melhor esse contexto e as repercussões

produzidas por esse embate entre os cursos.

Excerto 93

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

V: Os cursos ditos importantes ou reconhecidos dentro da universidade, simbolicamente estruturados e reconhecidos, eles acham que eles podem dizer que o outro não existe. Eu não tô falando de uma alta... de uma baixa autoestima, minha autoestima sempre foi alta, né, mas o que eu quero dizer é exatamente isso. Então, quando você diz.... Vamos falar da Psicologia, mas não vamos ser levianos, vamos falar aqui dos nossos colegas. Eles não dizem: “bloco Ícaro de Sousa”, eles dizem: “o bloco da Psicologia”. Eu digo: “bloco Ícaro de Sousa”, entendeu? Então, quer dizer, é uma questão de marcação de território, mas é uma marcação de território porque o ambiente que era pra ser o conceito de “uni”, né, era pra ser solidário, ele não é solidário na universidade. Então a disputa todo dia acontece na universidade. Só que pelo fato de você ter determinados... ter chegado a determinados níveis na universidade, ou você pode dizer... falar naturalmente: “Olha, colega, nãñã...”, ou você pode se impor, porque você tem essa coisa que a M. diz, uma certa autoridade, né. E isso, gente, é ruim porque eu acho que a autoridade ela também... ela é uma coisa que pode virar uma psicopatia. Então, às vezes você tem que dizer: “Colega, baixa um pouquinho aí, né.” Eu, por exemplo, não gosto de ser chamada de professora pelos meus colegas professores, isso me incomoda e eu digo pra eles. Os pró-reitores que eu trabalho diretamente com eles, né, eles me chamam de professora e eu digo: “Sim, colega professor”, pra ele sentir que eu não gosto, sabe. Ele é colega, o reitor é meu colega.

Pesquisadora: Você gosta de chamar pra equalizar?

V: Mas ele tem que entender que ele é meu colega. Ele é doutor e eu também sou. Ele é meu colega. Ele faz pesquisa e eu também faço, ele é meu colega. Essa coisa, eu gosto que fique marcado na universidade, eu gosto quando ela me respeite também pelo fato de eu ter esse nível na universidade. E se eu tiver de, realmente, me impor por conta do meu nível, eu vou me impor, você pode ter certeza. Porque a universidade é o espaço da disputa, mas ela não é o espaço de uma disputa honesta. Ela é muito espaço de disputa desonesta por quê? Porque ela possibilita isso. Exemplos simples, simples, simplérrimos, por exemplos, nós temos cargas horárias... cargas de horas de disciplinas altíssima, e nós sabemos que tem professores na universidade que vêm ministrar suas aulas, vão-se embora, e recebem o salário igual ao outro. Isso é... isso é imoral, é revoltante. Agora, porque eu tô com raiva dele eu não vou fazer pesquisa, eu não vou fazer..., sabe? Então, isso é muito ruim na universidade. Isso acontece por quê? Porque ela não é igualitária, porque se ela fosse igualitária... “professor, o senhor não faz pesquisa, não tem extensão, tarará, o senhor vai dar mais aula.” Se ela fosse igualitária, ela faria isso.

Pesquisadora: Pra compensar as outras atividades.

V: Ela não é... ela não é. Aí, você vai me dizer: “Quer dizer que dar aula é uma coisa simples?”, não, eu não falei isso. Dar aula é uma coisa que demanda estudos iguais de pesquisa. Dar aula significa isso, com uma diferença: quando você dá as mesmas matérias, às vezes as pessoas: “Tu, ainda estuda pra dar essa matéria?”, “Estudo”, entendeu?

M: A pessoa fica surpresa.

V: Mas se você não quiser estudar, não estuda. Porque você deu tanta matéria, vinte anos dando a mesma matéria, que você se... você se coloca como se não tivesse mais nada pra estudar. Então assim, pra mim, a universidade ela é o espaço sim da disputa, da marcação de terreno, e isso faz com que nós adoeçamos na universidade, né. O colega disse que tá com a síndrome de...

Pesquisadora: Burnout?

V: Burnout. Eu digo que eu tô com a síndrome de “pornout”. Por quê? Porque se todos os professores forem fazer esse exame, olha... eu falo com muita tranquilidade, se todos os professores forem fazer esse exame aqui na universidade, eu vou lhe dizer uma coisa, eu tenho certeza que 80% dos professores estão com essa síndrome.

Pesquisadora: Na sobrecarga, né?

V: Estão com essa síndrome não é só por conta da sobrecarga. Eles estão com essa síndrome por conta do desrespeito, da disputa, da falta de reconhecimento, da desonestidade que acontece na universidade. A universidade não é pra... de boas vizinhanças. Ela não é lugar pra todo mundo. Ela procura [ser], mas ela não é.

O excerto acima evidencia novamente o contexto de disputa entre os cursos, produzido pela universidade, em sua inabilidade para lidar com a gestão das diferentes contribuições acadêmicas e sociais. O trabalho invisível é mais uma vez destacado e

relacionado à falta de valorização do curso e não necessariamente de seus professores.

O movimento de territorialização ocorre em seus níveis horizontais, entre os pares do Centro de Humanidades e em seu nível vertical, junto aos pró-reitores, numa dinâmica de disputa que alterna momentos de conflito, assentamento e cooperação.

Os recursos de ação utilizados seguem o uso prioritário das instâncias impessoais e pessoais do ofício, através da luta pelo cumprimento dos direitos através de regulamentos e pela imposição de poder imbuído no grau de titulação acadêmica. O uso de pronome de tratamento é feito para demarcar espaços e poderes, o que é usado quando em contextos de disputa. A opção por nomear os pares por colegas sugere uma aproximação horizontal e convoca para a dimensão solidária da prática profissional.

A disputa dá-se também no quesito importância das atividades acadêmicas, onde a pesquisa surge mais uma vez como a atividade de maior relevância. O ensino aparece em segundo plano, posto ser de difícil mensuração no tocante a sua qualidade, diferentemente da pesquisa, que pode ser classificada segundo critérios de produção científica, através do sistema de classificação proposta pela Capes, denominado Qualis.

A negação da dimensão imaterial e, por consequência, a busca pela dimensão material do trabalho docente tem contribuído nesse processo de valorização da atividade de produção científica, em detrimento das outras atividades acadêmicas. A pesquisa passa a ser medida pela publicação de artigos, capítulos e livros, que podem compor metas de produção tangíveis, não importando o quão relevantes são, seja acadêmica ou socialmente. Já as outras atividades, sejam de ensino, extensão ou gestão, são de difícil mensuração, tornando-se muitas vezes invisíveis e colaborando para a percepção de pouca valorização social do esforço empreendido (BORSOI; PEREIRA, 2013).

A relação entre trabalho docente e adoecimento é posta em evidência frente ao contexto de disputa descrito. O esgotamento profissional ou síndrome de *Burnout* é evocada como uma possibilidade de adoecimento do coletivo profissional, o que é coerente com as pesquisas de Carlotto e Câmara (2008) sobre a incidência desta síndrome nessa categoria, com prevalência em docentes mulheres, contudo, como já discutido no capítulo sobre ofício docente, não fica aqui evidenciado, pelos excertos obtidos, a característica de baixa realização pessoal e profissional, requisito para a compreensão diagnóstica desta síndrome, que é identificada também pela presença de exaustão emocional e pelo distanciamento afetivo. Além disso, a noção de clínica ampliada aponta para a responsabilidade em nomear o que é da ordem do normal e do patológico, que deve ser contextualizado no interior de uma relação

entre trabalhador e trabalho.

A docente situa o contexto de trabalho como fonte de adoecimento pela constante vivência de disputa e pela característica recorrente da falta de reconhecimento e invisibilidade do trabalho realizado. A noção de doença nesta tese pode ser demarcada através da contribuição de Canguilhem, em sua relação intrincada com a noção de saúde, sendo apreendida, a partir de seus dispositivos clínicos, como consciência de alguém que sofre pelo decréscimo de potência e de possibilidades de relação com o meio, pondo em destaque seu caráter relacional (SAFATLE, 2011).

Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores às normas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes – no mesmo meio – ou superiores – em outro meio – serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade (CANGUILHEM, 2002, p. 113).

Neste sentido é importante destacar que a questão do normal e do patológico está relacionada a uma descontinuidade qualitativa entre os dois e não meramente quantitativa, o que implica na negação da saúde em seu estado de perfeito equilíbrio. A doença é um acontecimento integrado ao organismo vivo em sua totalidade, desta forma a relação com o meio se torna crucial nesse processo. Esse meio está necessariamente permeado pela dimensão social, que longe de impor uma normatividade única e reguladora aponta para a indeterminação própria aos embates sociais (SAFATLE, 2011).

A relação saúde e normatividade é compreendida na possibilidade do organismo vivo ser produtor de normas na sua relação com o meio, que longe de significar adaptação ou conformação, implica em suportar as mudanças e infidelidades do meio, mudando de normas sempre que seja preciso (CANGUILHEM, 2002).

O Excerto 94 continua reiterando os recursos utilizados frente aos embates com o real do trabalho e demarcando os efeitos provocados.

Excerto 94

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

M: Engraçado, você falou da questão da gestão, da disputa, desse ambiente da universidade, a gente diz muito: “A universidade é um espaço de debate, é um espaço que provoca todas essas relações.” Isso realmente acontece de fato, né. Agora, a gente tem que aprender a se impor. Isso que a V. colocou, eu concordo plenamente. Eu me lembro bem, eu sempre fui de enfrentar. Por isso que eu digo, a gente tem que manter a nossa autoridade nesse sentido, de se impor, de colocar, de não ter que temer. Eu acho o seguinte: nós somos colegas, nós fazemos, supostamente, as mesmas coisas (orientação, ensino, pesquisa, extensão). Sempre digo, já faz algum tempo que a gente contempla não é nem o tripé (risos) ...

Pesquisadora: São as quatro pernas.

M: Quatro pernas da universidade. Então, até por conta disso, eu exijo respeito. E esse meu valor começa de

mim, porque também tem isso, isso tem que começar da gente, né. Desde que eu entrei na universidade eu tenho enfrentado muitas coisas, mas eu também devo à minha maneira de ser, porque eu me imponho, eu me valorizo, eu me respeito. Agora, o ambiente acadêmico, até... eu não falo nem só da UFC, não é V., a gente sente o ambiente acadêmico...

V: As públicas.

M: As públicas principalmente, como elas têm essa... essa coisa. Uma disputa que podia ser mais benéfica. E isso eu lamento profundamente, fazer parte desse nicho. A gente percebe nitidamente, porque é isso que maltrata. Que eu sempre digo, não é fazer ensino, pesquisa, extensão e gestão que eu sempre fiz e gosto, e eu sinto algo... sabe? Tão bom, isso é tão forte que eu podia já, por exemplo, a essa altura do campeonato, eu já podia ter me aposentado.

V: Nós.

O trabalho docente aparece como um campo que requer atitudes combativas e do manejo da autoridade, o que remete ao perfil pessoal do docente. O cenário de disputa permanece evidenciado em meio às diversas e extensas atividades que sustentam os quatro pilares da universidade (ensino, pesquisa, extensão e gestão), em sua dinâmica de provocar controvérsias e de buscar o universalismo.

O ambiente acadêmico é destacado como espaço privilegiado de disputas, notadamente no contexto das instituições de ensino superior públicas. A postura de auto respeito e de valorização pessoal são apresentadas como antídotos para o enfrentamento das dificuldades encontradas.

A relação entre trabalho e adoecimento é mais uma vez destacada, através das vivências de sofrimento psíquico provocadas por esse cenário, contudo, é reiterado que o que causa sofrimento não é necessariamente o desgaste advindo das variadas demandas, mas a recusa em reconhecer o trabalho realizado. Mesmo frente à percepção de desgaste, é notória a presença da satisfação profissional das docentes, que mantêm-se no trabalho, mesmo em condições de se aposentarem, situando a dimensão de pertencimento ao ofício e de normatividade vital.

6.3.2 Trabalho e o espaço total da vida

A ausência de fronteiras entre o espaço de trabalho e o espaço total da vida é bastante evidenciado nos discursos das docentes, o que é reiterado nas pesquisas sobre o tema (BORSOI, 2012; MARTINS *et al*, 2012). A autonomia no trabalho, caracterizada pela não obrigatoriedade do professor permanecer por toda sua jornada na universidade, passa a ser confundida com a proposta neoliberal de gestão de flexibilidade e tem implicado na invasão sem limites da esfera laboral na vida privada (BORSOI, 2012).

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Eu tenho 28 anos de universidade. De professora, né. Fora minhas academias, como de estudante, né. Minha vida é muito dentro da universidade, então, na minha casa sempre tem muita briga por conta da universidade. [...] Hoje, eu não levo mais. Eu levava meus bolsistas pra minha casa, hoje eu não levo mais. Não levo, né, porque eu respeitei a minha família, né, porque assim... E eu não converso assunto da universidade fora da universidade. Ontem, eu fui me encontrar com F.V. e um grupo de pessoas, e elas doidas pra falar da universidade e eu disse “olha, eu não vou falar da universidade”. Eu me policio pra não falar da universidade.

A gente precisa. O professor ele não pode... ele tem que ter uma... ele é professor a vida inteira, mas ele não pode assumir o papel de sala de aula a vida inteira, né. Então, eu encontro com meus alunos... encontrei com uma aluna lá no Icaraí, que a minha filha mora lá no Icaraí, e eu tava no Cumbuco ... “professora, a senhora tá na praia?”. Quase que eu dizia, porque eu não tenho paciência, né, quase que eu dizia “não”, mas eu respondi “sim”, “onde é que a senhora tá?” Eu digo “aqui, né”. Pronto, “não venha querer falar de universidade nem perguntar da minha vida particular aqui na praia”. Então assim, mas eu falo muito da minha vida em sala de aula, não da minha vida íntima, mas da minha vida de viagens que eu vou, que eu conheço outras instituições, né.

A necessidade de separar com maior nitidez os espaços de trabalho da vida privada, familiar e social são destacados nestes excertos. A docente aponta, como recurso de ação em defesa da saúde, a delimitação desses espaços, no entanto, exprime também um certo paradoxo desse processo, ao relatar que precisa se policiar para não ultrapassar as fronteiras criadas por ela mesma, o que é reiterado, logo depois, quando afirma que o professor exerce sua função a vida inteira e, novamente, quando diz que evita compartilhar sua vida íntima com os alunos, contudo, elege aspectos de sua vivência como recursos didáticos para a sala de aula.

Toda essa ambivalência parece gerar um estado de vigilância que pode ser gerador de sofrimento e adoecimentos. O falso dualismo entre vida e trabalho, denunciado por Le Guillant (2006), contribui para um afastamento nocivo do trabalhador de seu contexto e torna desfocado o lugar ocupado pelo trabalho na vida contemporânea e na ordem da determinação psíquica.

A ilusão da autonomia parece aqui também fazer-se presente, encobrendo uma reflexão mais ampla acerca da compreensão da docência como modo de vida, conforme já discutido em capítulo anterior. A construção de uma psicologia concreta ocorre na materialidade que é dada aos aspectos psicossociais que determinam o modo de vida e, por sua vez, transbordam para o mundo do trabalho e suas repercussões na saúde (BORGES; GUIMARÃES; SILVA, 2013).

Essa vivência de estranhamento entre vida e trabalho segue, conforme sugere o Excerto 96:

Excerto 96

Instrução ao sócia (Margarida)

Pesquisadora: E se algum dia que eu fosse lhe substituir eu não tivesse 100%, nem pessoalmente, com minha

família, acontecendo algum problema de saúde, o que eu faria? Eu daria aula?

Margarida: Olha, eu acho que você pode dar aula. Aí vem a questão do temperamento e da personalidade da pessoa, porque as vezes a gente, né, a gente chega com alguns problemas pra resolver, todos nós temos problemas. Aí a gente tá num dia que não tá fluindo muito bem, então você separa as coisas, é uma coisa que eu digo sempre também, separe as coisas. Acordou com um problema, deixe o problema debaixo do travesseiro, ou então abra a janela e jogue ele fora. Eu digo é muito isso, sabe? Se eu olhar pra aquele problema, não levo pro trabalho.

Pesquisadora: Quando eu entrar em sala de aula...

Margarida: Aí você tem que dizer “Qual é o meu propósito em sala de aula?”. Porque às vezes, eu acho engraçado, eu não tô dizendo isso porque eu não seja capaz não, eu sou capaz de fraquejar, é próprio do ser humano. Às vezes eu mesmo digo “Poxa, eu podia ter dado uma aula melhor” e tem dias que eu digo assim “Ave Maria, minha aula hoje foi show” olha como eu tô convencida meu Deus (risos). Eu penso “que bacana, adorei minha aula”.

Pesquisadora: Eu me reconheceria no meu trabalho.

Margarida: Me reconheço, muito. Às vezes eu chego e digo assim “Ave Maria eu tô muito cansada, mas eu tô tão leve. Respeite a aula de hoje, eu gostei, a turma ajudou também”, é porque as vezes tem isso também. Às vezes a turma não ajuda aí você se decepciona, porque isso também gera...

Pesquisadora: É possível...

Margarida: É possível demais...

A docente relata sua estratégia de separar vida pessoal de trabalho, utilizando o recurso de profissionalizar o máximo possível sua atividade, a partir do uso de critérios objetivos, para evitar dispersar sua atenção com seus próprios problemas. A docente reconhece a possibilidade de não conseguir esse intento, contudo, busca utilizar de recursos pessoais para superar suas dificuldades em prol de um trabalho bem feito.

Seu senso crítico, praticado através de autoavaliações cotidianas acerca de seu trabalho, lhe servem como parâmetros de performance, por mais que também perceba desgastes. A dimensão do auto reconhecimento é destacada pela docente, atrelada também à contribuição do aluno nesse processo.

O tensionamento entre vida pessoal e profissional permanece encoberto. Esse desconhecimento pode ser nocivo, quando se coloca o compromisso com o trabalho e com a instituição acima de suas demandas e necessidades pessoais e, pode ser acirrado quando essa responsabilidade pelo discernimento pertence apenas à dimensão individual, não estando presente na pauta da gestão institucional (BORSOI, 2012).

Esse compromisso exacerbado com o trabalho pode ser melhor ainda evidenciado com o Excerto 97, que retrata a relação professor e aluno-monitor, o modo de vida, a transmissão do ofício e as renúncias feitas no exercício da atividade docente, bem como discente, em prol da produtividade e cumprimento de uma diversidade de tarefas.

Excerto 97

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

E uma vez, aconteceu um episódio superengraçado, né. Teve um dia que, ela era monitora, tinha que preparar os trabalhos, dos Encontros Universitários, e ela trabalhava. Menino, ela fazia tanta coisa, que eu não sei como ela

dava conta. Aí, ela chegou, eu marquei sábado pra orientar todos eles, pra trabalhar essa história de trabalho de Encontros Universitários. E eu disse: “Olha, Fulano e Fulano vem de manhã e Fulano e Fulano vem de tarde.” Todo mundo, era extensão, pesquisa, monitoria, PIBIC, todo mundo. Então, Fulano vem de manhã e Fulano e Fulano vem de tarde. E ela não me falou nada. Ela veio de tarde, eu tinha dito pra ela vir de tarde e ela não foi capaz de “Professora, eu tenho alguma coisa assim pra fazer e eu não posso vir à tarde, só posso vir de manhã.” Aí, ela veio de tarde. E então, ela era mais ou menos como se fosse a última pra atender era ela, né. Aí, quando...e aí eu já tava quase perto de atender a ela, aí ela: “Meu Deus, bem essa professora, eu devia...” ela não completou. Eu disse: “Tu, devia o que? Tu, devia ter estudado mais, se esforçado mais...”, lembrei da música dos Titãs, “Você devia ter estudado mais, se esforçado mais, é isso que você devia, não era?” Aí ela começou a rir, mas ela não disse pra mim o que era. Quer dizer, ela era madrinha em um casamento, né. E aí, ela não foi. Agora, ela não me disse, né. Aí, depois a gente começou a rir e até hoje a gente conta essa história. A gente conta essa história até hoje.

Este episódio retrata não somente a frustração da aluna-monitora, que deixou de ser madrinha de um casamento num sábado à noite para finalizar um trabalho acadêmico e que hoje faz parte do quadro de docentes do curso de Biblioteconomia e que também compôs o grupo de docentes entrevistadas nesta tese, mas revela, também, o uso do espaço da universidade e do tempo do final de semana da docente veterana para a realização do trabalho.

Este caso ilustra que a separação entre espaço de vida privada e trabalho não vem sendo operacionalizada com tanto zelo, conforme parecem acreditar as docentes participantes da pesquisa. O uso da música “Epitáfio”, citada em paródia pela docente como recurso de reflexão para a aluna sobrecarregada de tarefas, parece servir para aprofundar a vivência de trabalho de ambas as personagens envolvidas, visto que a canção trata de um relato de arrependimento de um sujeito que se depara com a morte e percebe não ter aproveitado as coisas cotidianas da vida, tendo privilegiado, ao contrário, o excesso de trabalho e as preocupações.

Num momento posterior da construção dos dados, foi trazido este episódio como estímulo à auto confrontação simples da docente iniciante que afirmou ter feito uma escolha, um sacrifício naquele momento, mas que, como docente, busca equilibrar vida privada e trabalho, sacrificando-se em alguns momentos e podendo usufruir de benefícios em outros.

Excerto 98

Autoconfrontação simples (Orquídea)

A universidade é o meu local de trabalho e eu acho que eu já tinha dito isso e eu quero ter a minha vida. Tenho, vou querer ter a minha vida e aqui eu tenho a plena consciência de que vai ser o meu trabalho. No momento não, é a minha vida. No momento é a minha vida, no momento, é o que eu faço, é o que eu respiro, é o que eu penso. A gente tem que lembrar e tentar e... Por isso que eu fico reafirmando “Isso aqui é o meu local de trabalho, local de trabalho, local de trabalho, não é a minha vida”. Porque, é aquela história de quanto mais você repete, você começa a acreditar naquilo, pronto.

Então, eu tô nesse trabalho de pensar que, nesse momento, eu me dedico 100%, mas vai ter um momento que eu não vou me dedicar. Porque eu tenho planos familiares, eu tenho planos de construir e eu não quero ter só um filho, eu quero ter mais de um filho. Então, eu tenho que saber diferenciar. Vai ser complicado muitas vezes, lógico que vai. É só perguntar pra professora G., professora F., professora L., a dificuldade que tiveram no início com filhos pequenos e ter que vir dar aula e, muitas vezes, trazê-los pra sala de aula. Larga com um aluno o

menino brincando e dá aula. Vai acontecer? Vai, porque é uma mãe como outra qualquer, com a diferença que vai ter condições de fazer isso aqui. Lógico que não frequentemente, do que em uma instituição particular.

A dinâmica de desligar e religar a atenção e o afeto do ofício é aqui alcançada, mesmo que de forma ainda estanque pela docente ingressante, que tem planos de vida extratrabalho e de maternidade. As instâncias do ofício precisam estar ligadas para prevenir a dissipação da vitalidade profissional e utilizar a energia psicológica produzida por cada uma delas, na medida em que isso seja necessário. O ofício é definido como uma discordância criativa ou destrutiva entre as instâncias impessoais, transpessoais, interpessoais e pessoais envolvidas no exercício laboral e que podem ser ligadas ou desligadas no processo de sustentação da saúde no trabalho (CLOT, 2013b).

Neste sentido, o ofício é um lugar simbólico, continente afetivo e cognitivo de criação humana, onde a atividade acontece a partir das interações profissionais, incluindo as relações entre as gerações laborais que foram construídas num dado percurso temporal. O ofício é um recurso vivo, graças as migrações funcionais de que é capaz. Sua característica nômade propicia o movimento necessário para o desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores dentro e fora da organização do trabalho. Sua instância impessoal de tarefa prescrita é fundamental para sua preservação. Sua oxigenação através da contribuição do gênero e do estilo também é um imperativo para sua sobrevivência, libertando-nos das normas, “não as negando, mas as transformando” (CLOT, 2013b, p. 07).

Desta forma, o ofício como um operador de saúde se faz presente quando as normas que regulam o trabalho são propulsivas, isto é, aquelas que não se configuram como obstáculos à fabricação de novas normas. Já as normas repulsivas não suportam muitas variações e forçam os trabalhadores a sustentar uma vida limitada (OSÓRIO DA SILVA; RAMMINGER, 2014).

De acordo com Canguilhem (2002, p. 158-159),

O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações a norma habitual e de instituir normas novas em situações novas. [...] A saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio.

O cansativo ou o gerador de sofrimento no trabalho, a partir desta perspectiva, não está necessariamente no que se faz ou em seus excessos, mas na atividade impedida, contrariada, por vezes, impossível. Isto não significa que a atividade realizada perca em importância, “pois é precisamente na realização da atividade que surge, por vezes, novos possíveis” (SANTOS, 2006, p. 37).

Frente a essa discussão, situo com maior refinamento a noção de saúde como uma norma que visa permitir correções:

Porque a saúde não é uma constante satisfação, mas o a priori do poder de dominar perigos sucessivos. A saúde, depois da cura, não é a saúde anterior. A consciência do fato de curar não ser retornar, ajuda o doente em busca de um estado de menor renúncia possível, liberando-o da fixação ao estado anterior (CANGUILHEM, 2002, p. 70).

Nessa perspectiva, o sujeito deve buscar viver utilizando um mínimo de defesas psicológicas possíveis, pois as defesas podem reduzir o espaço vital. O manejo da afirmação da vida pode tornar-se recurso para a saúde, desde que o sujeito não percorra a via da normalidade e escolha o caminho da normatividade e de suas possíveis reformulações, frente aos desafios impostos pela realidade.

Neste breve excerto de Orquídea, todas as instâncias do ofício parecem ser convocadas e renovadas para colaborar nos projetos de vida privada e trabalho da docente, que situa a perspectiva pessoal, através da manifestação de seu desejo em ter vida para além das imposições do trabalho, a instância transpessoal, quando conclama que essa escolha foi possível para outras docentes que já são mães, a instância interpessoal, quando reclama pela ajuda de pares e alunos nesse processo e a impessoal, que é reivindicada pela docente como via de segurança e estabilidade para o seu projeto de maternidade.

6.3.3 Construção de território como medida de proteção da saúde

No Excerto 99 é possível identificar o caráter prejudicial dessa separação dos espaços de vida e trabalho para a saúde docente. A questão aqui discutida não se resume apenas a tomada de consciência do entrelaçamento dos espaços, mas sugere também a compreensão da dinâmica afetiva envolta nessa relação e os seus possíveis desdobramentos.

Excerto 99

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

V: Então assim, eu acho que a gente tem que, de certa forma.... Uma vez eu fui agredida aqui por um professor colega meu, uma pessoa que era muito meu amigo, de dentro da minha casa, mas ele me agrediu tanto, né. Até hoje, você tá vendo que até hoje eu não superei.

O: Não. E já tem um tempo.

V: E eu já fiz terapia. Mas sabe por que eu não superei? Porque eu ainda não sentei com ele pra eu dizer o quanto ele me magoou.

Pesquisadora: Sim. Faltou essa devolutiva, né.

V: Eu ainda não consegui fazer isso com ele. Porque, pra eu fazer isso com ele, eu não posso agredi-lo.

Pesquisadora: Tem que deixar drenar essa emoção ainda...

V: Pronto, entendeu? Então assim... mas me fez tanto mal, tanto mal, tanto mal que eu fui pra terapia.

Pesquisadora: Mas lhe ofendeu enquanto professora?

V: Enquanto professora.

O: Enquanto professora. E ao mesmo tempo, isso eu acho tão bacana e um exemplo a ser seguido, porque independente disso, ela consegue trabalhar com ele hoje. De sentarem juntos para trabalhar. Então ela consegue trazer esse sentimento, de angústia, de mágoa, deixar aqui e saber diferenciar.

Pesquisadora: Então tem um mecanismo de fechar e abrir quando se é docente? Uma inteligência?

O: Acho que é uma inteligência emocional que ela vai... porque eu não sei se é dela ou se ela aprendeu. É algo que eu ainda não tenho. Eu não sei se é um amadurecimento que vai fazendo com que você vá construindo essa inteligência. Porque é uma inteligência emocional muito grande.

V: Mas isso é uma doença também, né querida?

O: É. Tem os dois lados da moeda, né?

V: No ponto de vista da psicoterapia, é uma doença né. Porque você, ainda sofrendo, você continua...

O: É, é.

Pesquisadora: É como se você fechasse uma parte...

V: E abrisse outra. É, é bem por aí. Então não é...

O: Pois é, são dois lados, né.

Pesquisadora: Que é o grande desafio pra saúde, né? É saber tá entregue, porque a profissão do docente necessita dessa entrega. Você tem que tá presente não só em sala de aula, mas na pesquisa...

O: Vinte e quatro horas por dia. Vinte e quatro horas por dia. a cabeça, né... vinte e quatro horas por dia. Mas você não pode ser só...

Pesquisadora: Você não pode ser só isso. Não pode ser só docente.

O: Esse é o grande desafio. Você é docente sempre. Em todos os locais você é docente. Mas se você conseguir fechar isso pra dizer: “eu sou docente só ali e em casa eu não sou” eu não sei como trabalhar, acho que nem tem como fazer isso.

V: Não, eu consigo...

O: Mas a cabeça não para, é pensando nas coisas daqui. Então, você não deixa de ser docente.

No diálogo acima, a docente veterana cita um embate vivido com um colega de trabalho, também professor e que não foi completamente resolvido por conta da densidade emocional produzida por esse confronto. Todo esse processo tem se mostrado penoso para a docente, que considera que, mesmo tendo buscado ajuda profissional, não conseguiu ainda estabilizar suas emoções acerca deste episódio, para poder discutir a questão de forma profissional com o seu colega.

A docente ingressante, já conhecedora da situação, demonstrou admiração pela colega veterana, que consegue separar com destreza o contexto pessoal do ocorrido da dimensão profissional e segue realizando atividades com seu desafeto. Neste momento, a docente veterana parece surpreender a ingressante, ao afirmar que essa atitude de separação das dimensões pessoais e profissionais não significa, necessariamente, uma posição assertiva, visto que essa reação também pode revelar uma atitude patológica, por produzir uma espécie de compulsão à repetição, trazendo o sofrimento novamente à tona, atualizando o afeto do ressentimento produzido pela possibilidade de reviver a situação desditosa.

A noção de saúde ligada à normatividade é mais uma vez assinalada e, dentro dessa filosofia, o viver é uma atividade normativa que rejeita tudo aquilo que implica em decréscimo e impotência. Visto dessa forma, viver não se reduz à capacidade de evitar constrangimentos e se conservar vivo, mas a vida representa a capacidade de afrontar riscos e

triunfar, à medida que outras normas de vida possam ser construídas (SAFATLE, 2011).

No diálogo que se desenrola, a tese da docência como modo de vida é novamente reatualizada. O paradoxo do ofício reverbera entre ser docente por toda vida e saber separar contextos para poder somente ser, sem precisar fazer e agir enquanto identidade profissional. A perspectiva interventiva, possibilitada pelo dispositivo da confrontação, é aqui evidenciada ao produzir a constatação, em meio ao diálogo entre as docentes, da dimensão de um impedimento à ação. Eis o desafio que é posto por mim, através da escuta clínica que atravessa o papel de pesquisadora: como sustentar a postura de docente sem se perder, enquanto sujeito, na sua integralidade? O dilema permanece ecoando nas falas das docentes, sem uma resolução final, o que é coerente com a compreensão de ofício, aqui discutida, enquanto recurso vivo e campo de discordância criativa ou destrutiva entre as instâncias que lhe dão suporte (CLOT, 2013b).

No Excerto 100 é possível vislumbrar um mecanismo de promoção da saúde, através da apropriação de um lugar, sem perder a mobilidade das possíveis migrações funcionais do ofício:

Excerto 100

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

V: “É a UFC, você tá indo pra UFC? De novo? E nhém nhém nhém”. Então assim, e é todo mundo que convive comigo, né. Todo mundo, porque no dia que eu disse pra minha irmã, eu acho que eu falei na outra vez, né, que a minha irmã todo dia me convidava pra ir no shopping no sábado, e eu tenho horror a shopping e eu não queria dizer não. Então comecei a inventar que eu tinha monografia, dissertação e a minha sobrinha de quatro anos ela escutou e um dia, ela respondeu por mim: “Vovó, ela tem monografia”. Entendeu, então foi assim, né. Eu não tinha, mas talvez eu tivesse, mas é porque eu não suporto o shopping, e eu toda vida dizer não pra minha irmã é muito chato, né? E aí, eu vou inventar uma desculpa aqui, menino eu tenho uma monografia, uma tese, todo dia eu tenho uma coisa.

Pesquisadora: Um trabalho que também pode me proteger de outras demandas que eu tenha...

V: Com certeza...

O: Servir como desculpa, serve. Se a palavra for essa, com toda certeza. [risos]

V: Com certeza.

O: “Você tá afastada, você vai fazer o quê na universidade?”. Eu digo: “Gente, minha orientadora é de lá, eu tenho coisa pra fazer pra vir pra cá”. “Então, você mesmo estando afastada, você tem que tá na universidade?” “Tenho, porque mesmo afastada, eu faço parte aqui, eu venho pra cá.”

Pesquisadora: É um espaço de pertencimento...

V: Sim. E de férias.

V: Eu não tenho a menor possibilidade de um dia tirar férias e ficar em Fortaleza. Não tem a menor possibilidade.

Pesquisadora: Coloca a viagem como forma de se proteger também...

V: O Reitor me ligou, e eu: “Eu nem tô, eu tô de férias.”. Aí ele: “Não, mas você vai me escutar” Aí eu disse: “Tá certo, pois diga logo”. Pronto, também eu sou bem assim, “Pois diga logo”, né. Então assim... Então, é preciso você, você administrar muito bem, e principalmente no meu caso que agora... todo mundo já saiu de casa, né, e aí você começa a inventar coisa, né...

A relação das pessoas com os lugares é repleta de significados e sentidos que vão sendo construídos ao longo de uma trajetória. Um espaço pode se tornar um lugar simbólico,

a partir do processo de apropriação e significação da realidade, podendo tornar-se identitário, relacional e histórico (PONTE; BOMFIM; PASCUAL, 2009).

O espaço, transformado em lugar, representa signo, por conta de seu caráter semiótico. Neste sentido, o lugar, assume papel preponderante na construção da subjetividade, visto que o signo funciona como um mediador da interação humana (VYGOTSKI, 2000a).

A UFC, além de todos os objetivos institucionais já citados, funciona como este lugar simbólico, lugar de disputa, mas também de acolhida, de trabalho, oportunidade de trocas, como uma referência de identidade. A identidade de lugar é construída em uma relação afetiva e política que envolve a apropriação e significação do espaço (SAWAIA, 2014). Essa dimensão afetiva é vista como uma força transformadora da realidade e a dimensão política como compromisso do homem com o que é comum, o que permeia a dimensão da ética.

A identidade de lugar é compreendida aqui como uma construção histórico-cultural e afetivo-política, que considera que os lugares não são fixos, mas estão em movimento, produzindo encontros e desencontros, que geram relações de reconhecimento e estranhamento, proximidade e afastamento, segurança e liberdade (PONTE; BONFIM; PASCUAL, 2009).

O manejo das instâncias que sustentam a arquitetura do ofício é mais uma vez destacado, a partir da possibilidade em escolher usar do trabalho e do território da instituição, mesmo fora do tempo do trabalho, para se proteger de demandas inconvenientes da vida cotidiana. A centralidade do trabalho na contemporaneidade é aceita e valorizada pela sociedade do excesso e da performance que, para além dos valores produtivistas, também atribui um valor moral ao seu exercício (EHRENBERG, 2010).

O mecanismo contrário também é possível, haja visto que o uso das férias, os afastamentos ou mesmo as demandas familiares e sociais podem ser usadas para a proteção contra o trabalho e aparece no excerto como recurso de ação das docentes. O manejo das instâncias impessoal como o usufruto de férias e da instância pessoal com o cuidado dos filhos e demais parentes surgem como recursos psicológicos para tornar a vivência do trabalho defensável.

O uso do gênero profissional também emerge como recurso de ação, quando se torna estratégia de preservação da saúde docente, ao poder usar do território do trabalho em seu benefício, “se o coletivo se sente importante, desenvolve-se o sentimento de viver uma mesma história, que dá a cada um a ressonância (o respondente) indispensável para trabalhar, dando até mesmo a cada um seu ‘continente’ profissional” (CLOT, 2013b, p. 06, grifo do

autor).

6.4 Temporalidades docentes

Em consonância com a discussão acerca da dimensão da ocupação dos espaços há de se refletir sobre a relação da docência com o usufruto do tempo, visto que o construto do ofício, enquanto lugar simbólico de construção profissional, também requer uma vivência temporal para se alicerçar atitudes, práticas e sobretudo memórias que vão alimentar o ofício em sua vitalidade.

A organização do tempo ainda representa uma dimensão invisível nos processos sociais, encobrindo um déficit ético e político acerca dos processos emancipatórios da humanidade (MAIA, 2017).

6.4.1 A prontidão no professar

No cerne do ofício docente, um estado de presença é requisito para o desenvolvimento das atividades de assimilação, transmissão, construção e renovação do conhecimento. O diferencial da docência se encontra, dentre outros fatores já assinalados ao longo desta tese, nesse estado de prontidão para o serviço, conforme ilustra o Excerto 101:

Excerto 101

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

V: Porque eu tenho... eu sou uma pessoa ... solidária. Eu sou uma pessoa muito solidária. Ninguém precisa me dizer que eu sou, eu sei que eu sou uma pessoa muito solidária. Então assim, eu me solidarizo na dor por esses meus colegas. Claro que tem professores e professores na universidade. Tem professor que dá sua aula e vai-se embora e tá muito bem. Ele ganha o mesmo tanto que eu ganho com o meu doutorado...

O: E não faz nada.

V: Ele ganha o mesmo tanto, entendeu? O mesmo tanto que eu ganho com o meu doutorado. Mas tem outros professores que tem a paixão, né. A libido nossa de professor, ela é muito grande. Você... é como se você resolveu aqui um prazer e você tem que ter outro prazer. Então, essa libido, ela é muito, muito de professor, do “pro-fessor” (a palavra professor é pronunciada com ênfase e com escansão), né. Daquele que professa, daquele que... pode sentar horas com alguém, né, acabou sua aula, mas ele continua com o aluno que quer conversar e vai na sala, você não tem tempo, mas você atende e nhem, nhem, nhem, entendeu? Então assim, eu acho que alguns, do mesmo modo quando eu entrei aqui, alguns professores eles têm a característica, né, e outros não. E muitos professores eles vêm iludido pra universidade, tanto que eu conheço vários professores que pediram demissão da universidade.

O: Acha que é um mar de rosas e quando vê...

Pesquisadora: Se frustra muito.

V: Então, eles pediram aqui mesmo, pediram demissão da universidade porque eles achavam que todo mundo na universidade ficava sem fazer nada, né. Então esses que estão, vamos dizer assim, nem vou dizer assim sem fazer nada, mas que dão suas aulas e vão-se embora, eu acho que esse tempo na universidade ele tá acabando.

Neste excerto é possível acessar um elemento refinado da atividade docente, que compõe sua dimensão imaterial e se traduz pela função do professor em professar o seu saber, em qualquer espaço e tempo, sendo de difícil mensuração e, por consequência, de obtenção de gratificação material, conforme se depara em sua fala a docente entrevistada.

No dicionário, a acepção da palavra professor está ligada à possibilidade de declarar, reconhecer publicamente, confessar, podendo ser sinônimo também, de ensinar, o que reitera a compreensão defendida nesta tese, do ensino como atividade mestra do ofício docente ([PROFESSAR], 2018).

Ganha destaque neste excerto o reconhecimento de uma libido⁶, apregoada pela docente entrevistada, traduzida nesse contexto como um prazer, uma energia prolongada, voltada ao serviço do professor, mas que não é compartilhada por todos os docentes, podendo inclusive servir de critério para a permanência no ofício, ao menos no tocante a instituição pública.

A motivação em ser docente de uma IES pela crença em ter uma carga horária reduzida de trabalho ou mesmo de conseguir um emprego e não necessariamente um trabalho e poder gozar de estabilidade e segurança é situado pelo discurso acima como peculiar a um outro tempo na universidade, distante da conjuntura atual da organização do trabalho em suas exigências produtivistas e de controle exacerbado, o que remete à questão dos diferentes desafios postos a cada geração profissional em suas vivências laborais.

O desconhecimento acerca do detalhamento que compõe a atividade imaterial do docente pode ser responsável por produzir vivências de frustração profissional ou mesmo de sua não permanência no serviço, onde o professor parece seguir junto ao realizar, ao fazer para além do trabalho prescrito, evocando o real da atividade em sua faceta de agir para além do que foi solicitado, em nome do trabalho bem feito, independente do uso do tempo ou de lugar (CLOT, 2010a).

A libido de professor evoca uma compreensão de saúde que pode ser situada a partir da contribuição de Wisner (1995), que privilegia a utilização do termo trabalho real ao trabalho realizado, em consonância com a própria vida em sua busca de encontrar novos meios de fazer o que é preciso ser feito, mesmo em conflito com as exigências do trabalho

⁶ Libido é um construto teórico da Psicanálise, postulado por Freud, compreendido como uma energia de investimento sexual que está relacionada a dimensão emocional do ser humano em sua capacidade de amar. Apesar das mudanças nas formulações freudianas, a libido se mantém com duas características principais: é uma energia quantificada, mas não mensurável e é uma energia ligada a pulsão sexual. Na concepção Junguiana, a libido representa a energia vital do ser humano (LAPLANCHE; PONTALIS, 2014).

prescrito. Atividade e saúde são compreendidas nesses termos como sinônimo, no tocante ao sentir-se sujeito em um meio e gozar da potência da ação e não apenas da condição de submissão a organização do trabalho. A engenhosidade no trabalho, a curiosidade do trabalhador e sua inteligência são colocadas como recursos para ação e como meios de transformação da realidade.

Contudo, para além dessa relação entre atividade e saúde, é preciso analisar as vivências relativas ao tempo, dentro do contexto de aceleração social. A aceleração é o elemento que melhor define a configuração atual de temporalidade, como um traço presente na sociedade contemporânea desde o início da modernidade. Este processo deve ser compreendido a partir da evolução das tecnologias de informação, sua marca mais notória, através da mudança social no tocante aos hábitos e valores entre as gerações e em relação aos ritmos de vida, onde a gana por tempo é seu traço característico. A celeridade resulta na inibição das forças críticas, da autonomia, da esfera pública e da consciência (MAIA, 2017).

Excerto 102

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

Pesquisadora: Então, a gente pode dizer que tem muito mais atividades que trazem realização no exercício da docência do que impedimentos? Por mais que tenha todas as dificuldades...

V: Eu acho que se você...

Pesquisadora: ... na sua trajetória.

V: ...se você tiver uma libido, vamo dizer, eu vou inventar agora porque tem hora que eu vivo pra ser professor...

Pesquisadora: Isso! Eu adorei. [risos]

V: Então eu acho assim, que se você tem uma libido pra você é... compartilhar, ser solidário do conhecimento, eu acho que sim.

O: Você acaba não se deixando levar pelas burocracias que é o de menos. Faz parte.

V: Eu me lembrei agora do menino lá da História, como é o nome dele?

O: O... M.?

V: O M. A gente conversa muito, né...

O: O M. É ótimo.

V: O M. Ele também tem essa vertente, né. Então ele: “Olha, eu tenho o prazer de conversar sobre isso, né. Eu sou capaz de passar uma tarde inteira que a gente possa discutir sobre isso aqui, né”. Então assim, por isso que eu tô chamando isso de uma libido.

Pesquisadora: Não seria vocação?

V: Eu nem sei, sabe?

Pesquisadora: Eu tenho medo desse termo.

V: Eu nem sei, porque eu acho que você também... eu teria que estudar esses dois conceitos pra ver a proximidade semântica, semiológica desses dois conceitos, né. Vocação, é porque ficou meio que piegas se falar em vocação, né? Eu não sei se seria isso, né. E eu acho que como a libido ela é forte, né, eu também quero dizer que existe uma libido que não é só do sexo, né, então assim, nessa perspectiva, né, do compartilhamento. Eu acho que se você tem uma libido de partilhamento de conhecimento, eu acho que... o estar sendo professor ele te dá essa possibilidade. Agora, se você vem dar aula com raiva, com não sei o quê, né. Então assim, eu sei que eu tenho uma reunião, mas eu esqueci da reunião, ó. Valei-me Senhor.

Pesquisadora e O: [risos]

V: Eu esqueci. Eu não vou mais. Não tem condições de eu chegar no Pici agora, já são onze horas.

O: Dez, dez em ponto.

Pesquisadora: Eu fiquei sem relógio.

V: Entendeu? Então assim, pra você ver, eu sei que é um colega que tá apresentando um trabalho legal, mas eu tô

achando tão bom ficar aqui conversando...

Pesquisadora: Entendi. Então, você é tomada, você é envolvida...

V: E eu esqueço, né. Eu sou muito esquecida das coisas...

Pesquisadora: Ou então, está muito presente.

V: Eu se lá, eu não sei nem dizer assim, né, porque.... Eu tenho quinhentas mil coisas e tudo pra fazer hoje, né.

Pesquisadora: Tem que eleger.

V: Mas assim, eu tenho dificuldade pra fazer isso.

O: Mas eu acho que é muito a história do estar presente. Quando ela está presente ela se entrega. Ela se entrega totalmente como ela tá aqui, conversando. E aí...

Pesquisadora: Isso sustenta saúde?

V: Não.

Pesquisadora: Não necessariamente?

V: Não necessariamente porque você pode estar doente e esquece que está doente.

A presença da libido docente ganha novamente destaque no discurso da entrevistada, que reitera seu sentido de prazer em compartilhar conhecimento, sem perceber o passar do tempo, identificando, inclusive, colegas de outros cursos que também parecem usufruir desse atributo. A discussão acerca de uma possível aproximação do construto criado com o termo vocação refina um pouco mais o sentido dado a essa libido, que não se refere necessariamente a uma missão de estar a serviço do outro, mas em ter prazer de compartilhar do que se sabe e trocar ideias com um outro, remetendo a uma dimensão mais ativa do serviço e de reciprocidade de ganhos.

O destaque dado a este excerto está na súbita percepção da docente em ter perdido a noção do tempo para participar de uma reunião num outro campus. No decorrer do diálogo, a docente é confrontada com o significado desse esquecimento e a relação com essa libido, posto que na realidade ainda haveria tempo disponível para fazer esse deslocamento, caso houvesse essa intenção.

A intervenção segue questionando as motivações acerca de sua permanência na entrevista, se seria por um estado de presença, própria ao exercício da docência, por uma satisfação em compartilhar seus saberes, ligado a perspectiva da libido, ou, talvez, como um recurso de ação frente a tantos compromissos assumidos naquele mesmo dia. A questão não se soluciona por completo, contudo, a docente destaca um outro aspecto, sinalizando sua dificuldade pessoal em eleger o que seria prioritário para ser feito naquele dia, com a vivência de impedimento ligada ao trabalho. A atividade realizada é apenas uma dentre as inúmeras possibilidades de seu desenvolvimento, conforme apregoa Vygotski (1991a), apontando para outros caminhos de ações possíveis. A saúde, nessa perspectiva, está em eleger as possíveis atividades a serem desempenhadas de forma livre e consciente, e se necessário, reformular essas escolhas em prol do resgate do sentido do trabalho e da sua função social (VYGOTSKI, 2013; CLOT, 2010a).

A aceleração social remonta a uma atualização da compreensão marxiana de estranhamento, correspondendo a um movimento inverso de desaceleração da capacidade humana em atribuir sentidos à experiência vivida e atuar politicamente em seu contexto social (MAIA, 2017).

Desta forma, Vitória-Régia parece em alguns momentos, duvidar dessa liberdade de escolha e da consciência dessas reformulações, apontando para o viés compulsivo que atravessa o ofício da docência e os seus desdobramentos para a vivência dos outros tempos sociais, tão necessários à sustentação da saúde docente.

6.4.2 A negligência com as pausas: um traço do trabalho feminino

A centralidade do trabalho na vivência do tempo das docentes é mais uma vez destacada no Excerto 103 e denuncia a supervalorização das demandas laborais em detrimento dos cuidados com a saúde e com o tempo de regeneração necessário ao retorno ao trabalho, o que parece configurar numa questão de identidade de gênero.

Excerto 103

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

Pesquisadora: Pode ser um vício também?

V: É claro, né. Não sei se eu poderia chamar isso de uma certa neurosezinha, uma certa psicosezinha, né. Não é por aí, né, porque você, por exemplo, se eu tiver rouca, não tenho condição de dar aula, mas eu vou dar aula.

O: E fala...

Pesquisadora: O. faria isso?

O: Faço.

V: Faz. Faz isso porque ela não se recuperou...

O: Mas é culpa dela que me ensinou a ser assim.

V: Quando ela se recuperou da tireoide, ela não era nem pra tá aqui.

O: E eu vim dar aula.

V: E ela veio dar aula.

O: Rouca, rouca, rouca.

V: É, então assim... e ela não se cuidou e até hoje ela não tá se cuidando direito.

O: Ela briga sempre.

A continuação do excerto demarca os riscos relacionados ao excesso deste estado de presença e de comprometimento, provenientes de um possível desequilíbrio da energia profissional, podendo apontar para o presenteísmo, caracterizado pelo comparecimento dos trabalhadores ao local de trabalho, mesmo sem condições físicas e/ou psicológicas para isso, o que vem ganhando destaque nos estudos organizacionais, através das abordagens epidemiológicas, qualitativas e econômicas, por afetar a produtividade e principalmente a qualidade do trabalho realizado. O presenteísmo remonta a presença no local de trabalho

desprovida da capacidade de ação e para a presença de um trabalhador afastado emocionalmente de suas funções, mas que insiste em comparecer ao trabalho. Dentre os diversos fatores envolvidos destaca-se a pressão social, advinda da organização do trabalho, através da chefia e mesmo dos pares (AGUIAR; BURGARDT, 2018).

Uma outra compreensão desse excerto aponta para a necessidade de uma investigação mais apurada acerca da adição no trabalho, que é composta pela presença do componente compulsivo, que aponta para a existência de uma dependência psicológica em relação à atividade profissional e também pelo trabalho excessivo, caracterizado pela sobrecarga de atividades e invasão do trabalho, no tempo e espaço, dedicado as atividades familiares e sociais (PINHEIRO; CARLOTTO, 2016).

Os estudos sobre adição no trabalho em docentes de IES têm apontado para a prevalência deste transtorno em docentes com menos idade e tempo de carreira, devido ao contexto laboral pautado nas exigências produtivistas e na ampliação da competitividade entre os docentes e instituições em busca de recursos para o desenvolvimento de pesquisas, advindos do processo de reestruturação das instituições de ensino superior (CARLOTTO, 2011).

Em relação ao gênero, as pesquisas apontam para a prevalência das docentes de IES públicas em longas jornadas de trabalho. A experiência da dupla jornada e o maior envolvimento com as demandas familiares têm sido apontados como justificativa para a vivência do trabalho excessivo.

Em razão disso e de forma distinta do que em geral ocorre com os homens, seu trabalho profissional costuma ser marcado por interrupções mais constantes. Tal dinâmica parece justificar as jornadas percebidas pelas professoras como mais extensas, quando comparadas às dos docentes homens (BORSOI; PEREIRA, 2012, p. 142).

No campo da saúde, a docente é quem adoece com maior frequência, como também faz mais uso de medicação prescrita e mais procura o serviço médico e/ou psicológico. A prevalência dos sintomas são os de ordem psicoemocional, com maior incidência de quadros de depressão e ansiedade (BORSOI; PEREIRA, 2012).

No excerto de autoconfrontação cruzada entre as docentes veterana e ingressante, apresentado acima, ambas as docentes afirmam não parar de ministrar aulas, mesmo em caso de doenças, o que remete ao superinvestimento dado ao compromisso com o trabalho, em detrimento de cuidados com a própria saúde, o que pode reverberar em fator de fragilidade do ofício docente.

Excerto 104**Instrução ao sósia (Vitória-Régia)**

Pesquisadora: Como é que é o meu tempo? Como é que eu gerencio o meu tempo? Muito... do meu tempo é pra minha profissão?

Vitória-Régia: É assim... eu tento, pelo menos, meio dia na semana, eu me dedico à minha família. Pode ser uma manhã de sábado, uma tarde de sábado, uma manhã de domingo, uma tarde de domingo...

Pesquisadora: Meio dia de uma semana?

Vitória-Régia: É muito pouco. Mas eu tenho compreensão disso, tenho. Então, assim, é tão interessante...

Vitória-Régia: Pronto. Então assim, eu digo... eu até uma vez conversei com a V. e disse: “V. eu acho que eu vou montar uma associação dos compulsivos pelo trabalho e eu vou ser a presidente, né.” E eu fiz terapia, porque eu não conseguia ficar... não conseguia em outros momentos, há uns três anos passados... eu já tava neurótica aqui.

Pesquisadora: Por conta do tempo.

Vitória-Régia: Pronto. Você tá entendendo?

Pesquisadora: O tempo que tá sendo consumido.

Vitória-Régia: Pronto. Eu achava que tava perdendo tempo contigo, tu tá entendendo? Graças à Deus, eu peguei uma terapeuta maravilhosa, sabe, e ela tem me ajudado muito, muito, muito, né. Então, eu já tenho...então por exemplo, eu já posso... nunca na minha vida, eu sou a única pessoa na minha casa que não dormia depois do almoço.

Pesquisadora: Nunca gostei de dormir?

Vitória-Régia: Não, todo mundo mandando recado pros outros “Ela tá dormindo.”

Pesquisadora: Foi um fenômeno?

Vitória-Régia: Foi. E todo mundo querendo saber... “Tá tudo bem?”. Eu disse: “Valha, tá. O que é que foi?” “Não, é porque a B. falou que tu tava dormindo, a M. Falou que tu tava dormindo...” “Meu Deus do céu gente, porque eu quis dormir! Pronto!”. Entendeu? Então assim, é bem... assim, bem...

Na instrução ao sósia, a questão da prioridade do tempo laboral é destacada na distribuição do tempo de trabalho e o tempo destinado à família. A consciência do ativismo e de uma compulsão pelo trabalho é sinalizada e reconhecida não apenas como uma vivência pessoal, mas como algo compartilhado pelos pares.

A parada para uma entrevista ou para uma conversa descomprometida surge como uma vivência negativa de consumo do tempo, que poderia estar destinado à atividade produtiva da docente. O evento da dormida depois do almoço aparece como um episódio pitoresco que serve de chiste nos contextos familiares e de trabalho.

No contexto da sociedade capitalista, desde o século XX, ocorreu uma migração da lógica mercantil relativa a esfera do trabalho para a esfera cultural e da vida cotidiana, tornando o tempo submetido as leis do valor de troca, sendo considerado como um objeto de consumo. O tempo livre, relativo ao usufruto do ócio enquanto repouso e ao lazer sem fins instrumentais, passa a ser dominado por novas formas de controle sociais, sendo invadido pela lógica produtivista da indústria cultural, do consumo e das novas tecnologias (SEVERIANO; ESTRAMIANA, 2012).

O descanso e o estabelecimento de pausas são sentidos como um tempo perdido, contudo, a compreensão de excesso é percebida e a procura por terapia é destacada como um caminho para ajudar na calibragem entre tempo de trabalho e os demais tempos sociais. O

cuidado com o ofício, além de requisitar a mobilização subjetiva, exige tempo de processamento e elaboração por parte do sujeito trabalhador, que precisa conseguir, dentro do tempo de trabalho, espaço de tempo livre. “A qualidade do trabalho é atualmente indissociável ao fato de conseguir ter tempo livre no mesmo tempo de trabalho” (CLOT, 2013a, p. 88, tradução minha).

Desta forma, surge como pista de promoção da saúde o exercício da docência como modo de vida, não apenas em sua intensificação e contaminação do trabalho noutros tempos sociais, mas na criação de uma nova normatividade em fazer do tempo do trabalho espaço de vida em sua integralidade. A aposentadoria postergada parece trazer essa dialética, através de indícios de adição ao trabalho e renovações no poder de agir, conforme apontam as discussões que seguem.

6.4.3 A aposentadoria postergada

O verbo aposentar traz diversos significados possíveis, remetendo ao ato de recolher-se aos aposentos, de retirada, de parada, pouso, descanso merecido, podendo significar também inatividade e inutilidade, sentido que se opõe ao movimento ou mobilidade, o que constitui a essência da própria vida (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010).

No tocante a carreira de magistério superior federal, o regime de trabalho das docentes entrevistadas nesta tese é caracterizado pela dedicação exclusiva, que implica na adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos e o impedimento do exercício de outras atividades remuneradas, pública ou privada, exceto em casos previstos em lei (BRASIL, 2012a).

O exercício da dedicação exclusiva parece produzir um engajamento profícuo com o trabalho e com os objetivos institucionais o que tem intensificado a carreira docente, entretanto, também pode gerar conflitos no processo de finalização do ciclo da atividade produtiva, conforme aponta o Excerto 105:

Excerto 105
Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Pesquisadora: Tem data para se aposentar professora?

V: Olha, eu já passei dez anos, né, assim, de.... Eu já era pra tá aposentada, né, mas eu sou tão irresponsável comigo que eu não fui nem pedir o abono de permanência, né?

Pesquisadora: Já tem direito?

V: Já. Mas eu já comecei a correr agora, porque eu não sei o que é que esse governo golpista vai fazer, né, então eu já pedi lá no INSS, e eu acho que vou ter que pedir realmente a aposentadoria pelo menos do ensino de graduação. Mas com certeza, continuarei na pós, na pesquisa, que você pode continuar.

Pesquisadora: Pra sua saúde, não pensa em parar de trabalhar? No sentido de que o trabalho tem lhe ajudado a manter a saúde ou não?

V: Eu não sei se eu saberia ficar sem fazer nada, né. Mas, certamente que não ficarei. Eu posso me aposentar, mas eu posso fazer outra coisa.

Pesquisadora: Sim, com certeza. Mas não está pensando sobre isso nesse momento.

V: Não, eu tenho que me aposentar por conta desse governo impostor que tá aí.

Pesquisadora: É uma contingência, uma questão do contexto.

V: É uma contingência, não uma questão pessoal. Não, eu acho que eu ainda dou conta.

Pesquisadora: Tem muita energia né, pra orientar, pra fazer...

V: Eu acho que ainda dou pra fazer alguma coisa em termos de pesquisa.

A dimensão da identidade pessoal e social em sua relação com o trabalho é novamente evidenciada neste excerto. O trabalho aparece como um ordenador do tempo e como um balizador do modo de vida da docente, corroborando mais uma vez para a tese da centralidade do trabalho na sociedade vigente.

A centralidade do mundo do trabalho na contemporaneidade é responsável por eleger o tempo laboral como o principal elemento organizador da vida social. A relação tempo e trabalho assume posição de destaque e exerce um poder cada vez mais coercitivo na sociedade, constituindo-se como produtor de sofrimento psíquico (MARTINS *et al*, 2012).

A invasão do tempo de trabalho no tempo livre pode ser contextualizada, a partir da aposentadoria postergada, como uma intensificação da lógica do mercado no interior do trabalho intelectual produzindo um conflito entre um campo tido como privilegiado do pensamento crítico e o produtivismo, notadamente, da pós-graduação que, apesar de todo os recursos tecnológicos disponíveis, configura-se como refém do domínio social do tempo no âmbito das universidades (SEVERIANO; ESTRAMIANA, 2012).

O flexitempo surge como mais uma forma de organização do tempo no chamado capitalismo flexível em que os turnos fixos são substituídos por várias formas de turnos flexíveis, que envolvem desde a escolha de horários de trabalho, a compressão deste em menos dias da semana, até o trabalho em casa. Esta proposta, distante de contribuir com a liberação do tempo, decorre de uma descentralização do local de trabalho e ampliação dos sistemas de controle para regular os processos laborais (SENNETT, 2012).

Voltando ao Excerto 105, todo este contexto serve para confundir a docente em seus anseios acerca da vivência de tempo e trabalho. A compreensão de negligência consigo mesma e com possíveis perdas no usufruto de seus direitos, também são sinalizadas através da não solicitação do benefício de abono de permanência, que se configura como um benefício, no qual o docente opta por permanecer em atividade, mesmo tendo completados os requisitos

para a aposentadoria voluntária. O servidor continua recolhendo a contribuição previdenciária, mas recebe um abono de permanência equivalente ao valor da referida contribuição. Para gozar dessa situação é necessário, no caso de docente do sexo masculino, ter 60 anos de idade e 35 anos de contribuição e, no caso da mulher, a idade de 55 anos e 30 anos de contribuição previdenciária⁷ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC, 2016b).

A vivência de segurança e estabilidade no trabalho, proporcionada pela instância impessoal do ofício, é responsável, em grande parte, por produzir a postergação da aposentadoria. As instâncias transpessoais, ligadas a compreensão da docência como modo de vida e a instância pessoal, traduzida pela manutenção da energia do professor em ensinar, vitalizada pelas trocas interpessoais entre pares e alunos, também parecem corroborar para sustentar essa prática de trabalho prolongado.

O trabalho aparece como um ordenador da saúde, em sua função psicossocial de identidade, ordenação do tempo e valor social. A atividade da pesquisa mais uma vez é posta em destaque, ao validar a importância da produção científica, contribuindo com o desejo da entrevistada de seguir em seu trabalho de forma ativa e útil, tornando pertinente sua permanência na docência.

Essa percepção do trabalho como ordenador da saúde também é compartilhada pela outra docente veterana entrevistada, conforme Excerto 106:

Excerto 106
Autoconfrontação simples (Margarida)

É muito forte! É tão forte que eu lhe digo com toda honestidade: eu nunca... se é uma pessoa que, eu acho, que nunca falou de aposentadoria, fui eu. Nunca pensei. Porque eu digo: “O que é isso?”, eu me sinto lúcida, me sinto jovem, tenho vontade cada vez mais, a minha vida é estudar, né, então, gosto do que faço. Quero lá deixar, né, deixar uma marca dessa colaboração. E outra coisa, essa relação com o aluno, ela é muito forte. Ela é muito benéfica para todos nós, seja na graduação, agora na pós-graduação também. Então, eu acho que tudo isso faz parte da vida. É isso que eu acho, da vida.

Trabalho e vida seguem entrelaçados, demarcando a função do poder de agir docente, aqui representado pela paixão pelo conhecimento em seu processo de compartilhamento e renovação. Ganha destaque a vivência de vitalidade, produzida no ofício docente em sua interação com os alunos, contudo, também parece ganhar ênfase a construção de um tabu em torno do ato de aposentar-se, mesmo em contexto de acirramento da precarização da carreira docente.

⁷ O temor da reforma da previdência e sua repercussão para o processo de precarização da carreira docente é também ressaltado, corroborando com a percepção de risco sentida por grande parte dos servidores públicos com tempo de contribuição, o que tem servido para acelerar o processo de aposentadoria, evitando maiores prejuízos em seus rendimentos e direitos adquiridos (VALOR ECONÔMICO, 2019).

A função psicológica do trabalho é aqui evidenciada, não apenas no tocante ao valor atribuído a este no contexto vigente e a sua prevalência dentre os tempos sociais, mas em sua inscrição na condição humana. Se ver excluído do tecido social, mesmo em situação de usufruto do direito de aposentar-se, pode produzir sentimento de impotência pessoal e profissional, que incide em custos subjetivos incalculáveis, notadamente na vivência docente, devido as suas peculiaridades de construção, transmissão e renovação do conhecimento e pela tese da docência como modo de vida. Esta hipótese de sentimento de exclusão parece se fundamentar em um contexto marcado pela precarização das instituições sociais, que incide na precarização da vida e do ser, demarcada pelo sentimento de insignificância social (CLOT, 2013b, OSÓRIO DA SILVA; RAMMINGER, 2014).

Trabalhar envolve o processo de desmascarar-se de si mesmo e obter uma inscrição do sujeito junto aos seus semelhantes, desta forma, requer o movimento de sair de si e contribuir em algo maior, o que garante a sobrevivência de todos e de si mesmo, demarcando a instância transpessoal do ofício. Esta saída de si pleiteia um retorno subjetivo, reivindicando o reconhecimento pelo trabalho bem feito e pela contribuição no gênero profissional, o que se reveste em conservação e desenvolvimento da saúde no trabalho e nos outros âmbitos da vida (CLOT, 2013b).

Ao sair de si, o trabalhador contribui com sua parte na construção coletiva do trabalho e ao voltar a si pode resgatar uma parcela de seu investimento através da ampliação da vitalidade do poder de agir, nas diversas esferas da vida, oriunda do reconhecimento em algo realizado. A postergação da aposentadoria, aqui sinalizada, transita pela vitalidade profissional ao ativismo ou mesmo a adição no trabalho docente, causada dentre outros fatores, pelo temor acerca de uma amputação do poder de agir, o que pode apontar para a fragilidade da instância genérica do ofício que é responsável por um acordo tácito entre trabalhadores e se constitui como recurso subjetivo, destinatário de emergência e fiador da contribuição coletiva, capaz de conceder a permissão de viver e de agir, apesar das dificuldades impostas pelo real do trabalho. Salvar esta instância é crucial para a promoção da saúde docente e o seu descuido está na origem de numerosas situações de patologias profissionais.

6.4.4 Um futuro incerto: a questão geracional

A questão do trabalho prolongado ou o usufruto das benesses de segurança e

estabilidade laboral são objeto de preocupação das docentes ingressantes, o que aponta para uma nuance geracional importante de ser demarcada em seus possíveis bloqueios e/ou potência da ampliação da saúde do ofício.

Excerto 107

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

M: Por exemplo, quando... há algo novo a ser feito, a gente sabe que sempre são as mesmas pessoas que se propõe a fazer. Sempre são aquelas mesmas pessoas que estão à frente, que querem fazer. Sempre tem aquelas que nunca vão estar...

O: “Ah, eu não vou fazer mais não, porque eu não preciso disso, tô perto de me aposentar. Tô só esperando os meus três anos. Preciso fazer não.”

Pesquisadora: Entendi. Então, de qualquer forma, o próprio movimento da aposentadoria pode gerar uma renovação.

O: Parece que quando vai chegando... é. E principalmente pra alguns professores veteranos, não que V. e M. que não cabe a elas, mas outros casos que realmente contam os dias. Parece que quanto mais próximo, mais aquela pessoa vai se acomodando e não vai nem aparecendo.

M: Eu não sei se é uma característica aqui do curso ou se é de toda a universidade. Eu não sei te falar.

O: É, eu também não.

M: Porque tem o perfil né, a professora M. e a professora V. que são sempre muito ativas. E tem o perfil que a O. contou, eu não sei se em outras instituições isso acontece também: “Eu tô chegando na aposentadoria e não quero me envolver mais em nada, só quero fazer o que é o básico.”

O: Já contribuí o que tinha de contribuir.

Pesquisadora: E isso acaba afetando...

O: Sim.

M: Sim, porque sobrecarrega.

O: Ou desilusão da universidade porque sabe que não tá vindo.... Não adianta eu fazer, faça o que for, não tem o reconhecimento, não recebo mais por isso, então não vai agregar em nada na minha vida.

A compreensão das docentes ingressantes acerca da vivência de seus pares em relação à aposentadoria aponta para a concepção tradicional do servidor público que é motivado apenas pela segurança e estabilidade do emprego e não apresenta compromisso efetivo com o trabalho, o que também pode apontar para um elemento da instância transpessoal do ofício, em seu viés de representação social do funcionário público, mesmo em oposição aos achados desta tese, que situam a docência como modo de vida. Na vivência das ingressantes, o desinteresse e a falta de apoio dos pares no desenvolvimento do curso ocasiona ainda mais sobrecarga de tarefas, posto que sempre são as mesmas pessoas que estão disponíveis para contribuir com o andamento dos projetos do colegiado.

A construção de um perfil de servidor ideal parece ser esboçada pelas ingressantes, caracterizado pela proatividade, resiliência, compromisso com o coletivo, vontade de servir, dentre outros aspectos já discutidos no capítulo 5 e que fazem parte do discurso de flexibilidade e adaptação do trabalhador às demandas atuais do mercado. Além disso, as ingressantes fazem questão de reconhecer a contribuição das docentes veteranas, participantes desta pesquisa, em seu diferencial de comprometimento e de atividade produtiva, mesmo com

tempo de aposentar-se.

As hipóteses de desilusão com a universidade pela falta de reconhecimento de sua contribuição laboral ao longo do tempo e a ausência de recompensas relacionadas as suas competências são levantadas como possíveis motivações para o não engajamento dos docentes prestes a aposentadoria, o que corrobora com a hipótese apresentada no item anterior de vulnerabilidade da instância transpessoal do ofício, que tem acarretado desequilíbrios na função psicológica do trabalho em seu processo dinâmico de sair de si, depositando sua contribuição laboral no coletivo e de retornar a si em busca de reconhecimento e sentido⁸.

No Excerto 108, a confrontação entre uma docente veterana e uma ingressante remete aos conflitos geracionais acerca da vivência do tempo de trabalho e delinea uma possível inibição da atividade docente, devido ao temor por seu futuro profissional.

Excerto 108
Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

O: E aí a questão, só voltando, da aposentadoria, eu não, realmente. Agora, eu não me vejo futuramente, com setenta, oitenta anos aqui, porque eu não tenho certeza que eu vou morrer aqui dentro, com esse gás. Porque eu acho que essa frustração ela vai chegar aos poucos, vai ser um passo de cada vez e ela vai acumulando. É como se a gente fosse caminhando, caminhando e vai afundando, vai afundando, vai afundando. Com setenta, oitenta anos na universidade, ou sei lá qual é a idade que a gente tem que ter pra se aposentar, eu nem sei, cem anos?

V: A morte.

O: A morte. A gente não vai ter ainda... eu não sei se eu vou ter esse ânimo, essa vontade de fazer.

Pesquisadora: Que você tem hoje?

O: Que eu tenho hoje. Que V. fala hoje.

V: É a libido.

O: Não sei. É a libido. Não sei se eu vou ter isso futuramente. Então, essa coisa da aposentadoria, nesse momento, pra muitos que entraram, a gente não tem como um ponto.

V: É frustrante.

O: Mas ela vai ser uma areia movediça pra gente afundar.

V: Ela é frustrante.

Novamente é situado o receio da ingressante em não conseguir manter acesa sua libido de professor, isto é, de compartilhar saberes e de seguir colaborando com os projetos do curso e as demandas do ofício docente. A intensidade e sobrecarga de atividades que implicam em vivências de longas jornadas laborais das docentes ingressantes, já assinalada ao longo desta tese, ganham destaque mais uma vez, pondo em risco o compromisso com o dever do ofício.

O temor da instabilidade, devido as alterações notadamente na previdência social,

⁸ No tocante ao cenário político, social e econômico vigentes, as universidades federais vêm sofrendo com ameaças e perdas de recursos ligados a cortes em bolsas de pesquisas, em perdas de gratificação nas funções de comissões sociais e bloqueios de verbas por retaliações a posicionamentos contrários ao governo vigente, o que impacta diretamente na vivência de insegurança em relação ao futuro profissional reforçando a tese do acirramento da precarização do trabalho docente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019b).

está no motor do processo de precarização do trabalho, da saúde e da vida como um todo. Além disso, sinaliza mudanças na carreira do magistério superior federal, que podem incorrer em prejuízos para o sentido do trabalho docente e principalmente para a função do serviço de produção e renovação do conhecimento científico, degenerando a instância transpessoal do ofício.

A insegurança no trabalho, a falta de uma visão consistente de futuro profissional e de objetivos a longo prazo, mesmo em se tratando do servidor público, podem provocar fragilidade nos laços de compromisso, atuando como potencializadora de desgastes na identidade do trabalhador e dos vínculos institucionais (SENNETT, 2012).

Essa desarticulação entre passado, presente e futuro resulta em uma identidade situacional que degenera a construção dos sujeitos autônomos. “No limite, a vida organiza-se de forma ‘destemporalizada’, ou radicalmente ‘presentificada’, impossibilitando traçar planos de longo prazo e acentuando a sensação de precariedade e insegurança (MAIA, 2017, p. 128, grifos do autor).

O processo de dessincronização está nas bases das patologias temporais, produzindo isolamento e sintomas sociais ligados à depressão. O depressivo é aquele que foi arrancado de sua temporalidade singular, o que faz com que esteja sempre às voltas com o tempo, escolhendo a lentidão e o passado para viver (KEHL, 2010).

Na defesa da saúde, nada melhor do que atacar o trabalho em seus automatismos, prescrições, restrições, aceleração e descompasso, a fim de restaurar a vitalidade do ofício e recriar novas formas de viver (CLOT, 2010a). A recuperação desta vitalidade está diretamente ligada à mobilização da dinâmica afetiva que será discutida no tópico que segue.

6.5 A afetividade no ofício

O campo da afetividade é constitutivo e integrador do psiquismo humano e compreendido aqui através de uma perspectiva histórico-cultural, que enfatiza sua dimensão de complexidade e de ruptura com as dicotomias entre biológico e cultural, individual e social, entre cognitivo e afetivo, aderindo ao monismo de Espinosa⁹ e associando positivamente a dinâmica afetiva à ética e à práxis social emancipadora.

O afeto é compreendido nesta perspectiva como base das migrações funcionais na

⁹ Monismo é uma corrente filosófica que defende a unidade da realidade compreendida como um todo, em oposição ao dualismo ou ao pluralismo (GLEIZER, 2005).

transição do pensamento à ação. O afeto está ligado às afetações de um corpo dinâmico e integrado, que podem ampliar ou diminuir a potência de agir, o que mobiliza o trânsito entre passividade e atividade (SPINOZA, 2014; SAWAIA; MAGIOLINO, 2016).

6.5.1 O trânsito entre a servidão e o viço em servir

A competência servidora aponta como componente da sustentação da saúde do ofício docente, no tocante a construção do sentido do trabalho, através de sua nuance de compromisso com o saber, com a transformação da realidade social, de si mesmo e com o bem comum, conforme ilustrado no Excerto 109. A saúde está ligada à ampliação do poder de agir e esta é mobilizada pela dinâmica afetiva das interações entre as instâncias do ofício.

Excerto 109

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

M: Dá pra fazer relação com o que você tinha falado sobre a sobrecarga. É justamente isso, sobrecarga versus prazer. O prazer do dever cumprido.

Pesquisadora: Tá na base, aí, do perfil do servidor mesmo.

M: É do perfil.

Pesquisadora: Tem... não é só aquela questão de eu ser servidora pública porque eu quero estabilidade, mas eu sou servidora porque eu possuo essas características de servidora. De serviço, né?

M: É, você retratou bem, né, essa característica do servir, do ajudar, de ver o progresso, de ver o avanço. Porque não adianta a gente reclamar da situação do país se a gente não faz isso, se a gente não faz nada pra contribuir pra evolução.

Pesquisadora: Sim. Sim, com certeza.

O: E acho que a gente buscou sempre estar aqui hoje, e sabia. Ninguém entrou, ninguém fez o concurso enganada, achando que ia ter uma vida diferente. Eu acho que hoje, a nossa cabeça de quem faz um concurso para ser servidor público sabe que a mentalidade, ela tem que mudar. Você não pode mais ser aquele servidor público que não fazia nada. Quantas vezes, a gente mesmo falava: “Ah, eu não vou não, uma hora dessas, porque servidor só trabalha até às 16:00.” E começa a trabalhar três horas da tarde depois do almoço. Então, eu acho que essa mentalidade da própria universidade, ela vem mudando. A gente vem pegando muito no pé daqueles servidores que não estão servindo mais, né. E, enquanto docentes, a gente sabia que a vida de docente não seria fácil. Mas, ao mesmo tempo, a gente queria, falando por mim, eu queria essa vida de docente.

Pesquisadora: Tinha o desejo, né.

O: O desejo de ensinar, o desejo de não cometer os mesmos erros de professores que eu tive, o desejo de ser diferente. Então, isso vem buscar... isso causa prazer, pra gente tá aqui, de fazer o que a gente faz. Com sobrecarga ou não, é um prazer que a gente tem do dever cumprido do que a gente se propõe a fazer.

A apropriação do ofício docente requer uma conscientização da função social pertinente ao exercício do serviço público, conforme já destacado em discussões anteriores. O conflito dinâmico entre a sobrecarga de trabalho e o prazer do ofício regem esse processo de tomada de consciência, que transcende o imperativo do cumprimento do dever, apontando para o usufruto volitivo do querer e contribuindo na relação de indissociabilidade entre cognitivo e afetivo.

O trabalho de serviço implica na “atividade profissional em que o objeto de

trabalho é alguém, é um sujeito, é um outro” (CLOT, 2010b, p. 219). Essa relação profissional aponta com maior robustez para o real da atividade e seus impedimentos de ação, visto que trabalhar com serviço requer se colocar como instrumento, recurso da satisfação e, no caso da educação superior, do aprendizado e desenvolvimento de um outro.

Le Guillant (2006), foi pioneiro na investigação da psicopatologia do trabalho ligada ao profissional de serviços, em seu estudo emblemático acerca do trabalho doméstico. Em seus achados foi possível demarcar que a postura servil é produtora de alienação e ressentimento em relação ao patrão, evocando uma identificação socialmente impossível, o que, por sua vez, reverbera em raiva do outro e de si mesmo.

No contexto do serviço público, a representação social do profissional indolente e aproveitador espreita o imaginário das docentes ingressantes em seu processo de apropriação profissional, podendo produzir um afeto propulsor, no sentido de um aumento da potência de agir em prol de fazer diferente e com maior zelo o seu trabalho ou, ao contrário, uma repetição, inibição e até mesmo amputação da ação. Ao comparar este excerto com o anterior, é possível situar no discurso docente o efeito negativo do afeto, ao colocar em destaque o seu temor acerca de uma possível redução de potência de sua ação, ao imaginar as restrições e impedimentos do trabalho a longo prazo.

A dinâmica afetiva é carregada de contradições e, no caso do serviço público, é atravessada pelas condições sociais do trabalho em seus conflitos objetivos que envolve as relações sociais de subordinação e as restrições de recursos materiais e humanos que devem ser revisitadas no contexto das vivências subjetivas. O trabalho visto como condição impõe obstáculos e dissociações sociais que podem compor a vertente psicopatológica do trabalho (LIMA, 2006).

A tese da docência como modo de vida e de seus condicionantes sociais, que remetem a um processo estrutural de precarização do trabalho, aliado ao contexto vigente de ataque ao serviço público, notadamente às instituições de educação públicas federais, impõem uma reflexão acerca dos processos de subjetivação dos servidores que pode ser traduzida pela impotência para regular e refrear os afetos negativos caracterizados pela postura de servidão. Esta postura decorre do processo de uma subjetividade alienada e de submissão aos afetos que enfraquecem a saúde e que são provenientes de afetações na forma de imagens ilusórias, que nos afastam da luta pela emancipação (SPINOZA, 2014; SAWAIA; MAGIOLINO, 2016).

A postura servil é produzida dentro de um contexto social de vulnerabilidade, regido pela ideologia gerencial de excelência, de individualismo e de performance, que

prescrevem uma subjetividade servil, fazendo com que o trabalhador se submeta, de forma livre e consentida, aos excessos laborais e ao exercício de práticas assediadoras, sustentadas pela expectativa narcísica de reconhecimento. A servidão está na base da fragmentação dos laços de solidariedade entre os trabalhadores, produzindo isolamento e estando presente na construção social da psicopatologia do trabalho (DEJOURS, 2007; GAULEJAC, 2007; EHRENBERG, 2010).

As instâncias do gênero e do estilo profissional são, no excerto analisado, convocadas em sua função de renovação da atividade e calibragem do poder de agir, ao caracterizar o servidor em sua postura de indolência com o bem público. Nesse sentido são mobilizados afetos negativos ao gênero, contudo ao sair do discurso genérico e utilizar o pronome pessoal na primeira pessoa: “**eu** queria essa vida de docente”, a instância pessoal parece se sobrepôr e imprimir seu protagonismo.

O trânsito da atitude de servidão ao compromisso de servir se entrelaçam na condição social do trabalho docente, devendo funcionar como eixo mobilizador do desenvolvimento da afetividade na atividade laboral. O investimento afetivo das docentes permanece como pano de fundo da discussão no Excerto 110:

Excerto 110

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Margarida)

V: Talvez, se a gente tivesse encontros, encontros de conversa, encontros catárticos na universidade, né, pra você dizer: “M., você me ofendeu tanto quando você disse isso.”. A gente não tem esse encontro, né? Porque eu já fui chamada por um colega meu, aqui no meu departamento, de leviana. Porque ele não entendeu o que era a coisa. Porque ele não entendia a legalidade de um processo. Se eu peço afastamento da universidade, mas eu dou, eu tenho aula hoje, eu vou me afastar amanhã, hoje tem que constar a minha carga horária, tem que estar dizendo que eu estou em sala de aula, isso é legal. Ele não entendia isso. Eu entendi ele ter me chamado de leviana, né. É isso, eu fui pro terapeuta.

Pesquisadora: E era falta de conhecimento dele...?

V: Eu fui pra um terapeuta porque eu não compreendia como é que uma pessoa me é... ele é meu amigo, a pessoa é minha amiga, de dentro da minha casa. Ele me ofendeu tanto me chamando de leviana, porque não entendia a legislação da universidade. Então, eu passei seis meses, e digo a você honestamente, eu ainda tenho dores disso aí. A minha catarse ainda não tá fechada nisso aí. Sabe por que que ela não tá fechada? Porque eu nunca sentei com ele pra dizer pra ele o quanto que ele me ofendeu, o quanto que a pessoa me ofendeu. E assim sucessivamente. Então, eu acho que se nós tivermos um momento catártico na universidade, talvez, fosse muito bom.

Pesquisadora: Ia ajudar no fortalecimento dessa saúde, né?

V: Eu lembro muito que na Universidade Federal de Santa Catarina, quando eles começaram a perceber o tanto de atestados que tinham, e atestados psiquiátricos, né, eles começaram a se estruturar na Universidade Federal de Santa Catarina. Você precisa de começar a se cuidar pra você se sarar. E aqui na universidade a gente não tem isso. A gente tem o sofrimento de nós discutindo conosco, de nós discutindo com aluno, porque a gente sofre quando o aluno sofre, quando ele vem nos procurar. O aluno que passa fome, o aluno não tem um centavo pra comer, ele vem te procurar porque ele não tem. Se ele morrer e for fazer uma análise no estômago dele, vai saber que ele só tem água.

V: Agora, esse não é papel da universidade, é papel do Estado. Mas universidade assume esse papel quando ela tem uma pró reitoria de assuntos estudantis, né, quando vários de nós eu encaminhei, eu encaminho aqui pra universidade, lá pra pró reitoria de assuntos estudantis, né. Mas eu não posso encaminhar o meu colega professor,

mas eu digo a ele: “Colega, vá na Progep, procure conversar com o psicólogo da Progep.”. Mas a Progep também não se dispõe a isso, né. Por quê? Porque os horários que ela propõe eu não posso ir, entendeu?

V: É. Eu acho que a gente deve... talvez... a gente.... É engraçado porque a gente cuida do outro fora da universidade. Você faz um projeto de extensão pra fora da universidade, mas você não cuida do sujeito na universidade. Então, eu acho muito complexo isso. Muito complexo pra você pensar. Coisas simples, vamos fazer uma ginástica laboral na universidade. Aí, você vai fazer uma ginástica laboral na hora do almoço que é a hora que você tem que almoçar e voltar pra dar aula. Quer dizer, seria uma ginástica laboral se você iniciasse o seu expediente com a ginástica laboral, pronto. Então assim, são coisas que você... que você não tem esse espaço, esse tempo. Eu, atualmente, estou refletindo muito sobre esse trabalho, realmente, sobre esse trabalho. Como que você, se você pensar, você trabalha muito na sua vida, muito. Quando você chega aos sessenta anos, e supostamente, você deveria ter menos carga, você continua com uma carga muito grande.

Pesquisadora: Com uma carga muito grande. Que é característico da profissão docente, né?

V: Pronto, tu tá entendendo? Isso é porque você é uma pessoa frustrada? Não, eu não sou uma pessoa frustrada, posso ter outra frustração, não o meu trabalho. Cheguei no maior nível da universidade, então, eu não posso ser uma pessoa frustrada no meu trabalho, não posso. Nem que eu queira, isso não cabe na minha cabeça.

M: E nem combina.

V: Não combina. Agora, algumas questõeszinhas me frustram na universidade e você começa a pensar que o trabalho dignifica o homem.... E você só é digno se tiver um trabalho, né? Aí, você começa a pensar na meritocracia, que é complexo você pensar isso, e você é contra a meritocracia? Não, desde que ela seja honesta. Porque você... você vê pessoas recebendo prêmio na universidade, você vai olhar... poxa vida, o que é isso? Então são coisas que você... eu tô nesse momento reflexivo da minha vida, mas não vou parar de dar aula, né, eu não vou parar de pesquisar...

Neste excerto ganha destaque a hipótese da manifestação do ressentimento da docente, ao longo da entrevista de autoconfrontação. A vivência de ressentimento transita por vários destinatários ao longo do discurso, primeiro dirigido à universidade que, na sua visão, não oferece espaço de cuidado adequado aos seus servidores, depois a um colega que, no seu discurso, desconhece os trâmites institucionais e comete um julgamento de injustiça para com a docente entrevistada, seguindo novamente para a universidade em seus núcleos de apoio e seus desencontros das reais necessidades dos servidores, passando de forma sutil para a comunidade que recebe os serviços e retornando à universidade, em sua distribuição e acompanhamento de carga laboral, através de critérios meritocráticos, por vezes iníquos.

Na dinâmica afetiva o ressentimento é um sentimento que perdura, um sentimento, sentimento sobre sentimentos, ruminação de sentimentos latentes, exacerbados pelas vivências de injustiças ou humilhações sofridas. A vivência do ressentimento implica em uma contabilidade entre o dado e o recebido, que é produtor de uma impotência para agir que aprisiona o sujeito em uma experiência vivida, da qual apesar de tudo deve apropriar-se (LE GUILLANT, 2006).

A definição de sentimento “indica a emoção que permanece presentificada apesar de já ter sido vivenciada. Uma emoção que fica marcada no corpo memorioso, continuamente atualizada” (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 84). Esta dimensão permite compreender que os afetos estão sempre em devir, isto é, como potência em ato, podendo manter-se como uma ambiência afetiva e cristalizar-se em paixões tristes e alegres, que podem diminuir ou

aumentar em potência de ação, dependendo dos encontros e das interações possíveis.

Para a psicologia histórico-cultural as emoções são constituintes da razão, do pensamento e da ação, devendo ser estudadas em sua positividade, não estabelecendo dicotomia entre objetividade e subjetividade, contudo não há definições precisas no tocante as especificidades de suas manifestações. De todo modo, alguns delineamentos são feitos: a emoção está relacionada ao corporal (estados e expressões) e o sentimento à cognição, ao mental e simbólico (representações, estados e imagens), e ao social (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016).

A compreensão do psiquismo como uma arena de dramas afetivos remete novamente à contextualização da condição social do trabalho, a fim de evitar o julgamento individual dos afetos, cuja gênese são as condições de vida dos sujeitos.

Assim, tem-se a desprivatização dos sofrimentos experienciados, vividos pelos sujeitos em nível individual (re)tirando-os do âmbito do inconsciente e (re)inserindo-os na sociedade, entendendo que esse sofrimento e passividade não tem uma característica dada a priori, não são um traço estático de personalidade, mas podem ser recorrentes dos processos sociais perversos, o que não significa negar o inconsciente, mas ampliar sua concepção (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 86).

A compreensão vygotskiana de um psiquismo ampliado inclui a noção de inconsciente enquanto uma modalidade de experiência vivida, que contém elementos rejeitados da consciência e que continuam a existir enquanto possíveis não realizados, como representações dissociadas de palavras. Esta atividade não incorporada dentro da experiência que o sujeito tem de si mesmo é atividade em forma passiva, que pode se revelar como uma fonte potencial de desenvolvimento psíquico (VIGOTSKY, 2014; CLOT, 2014).

Esta atividade desligada, não realizada, que insiste em afetar, impulsiona o psiquismo através das vias do impossível e do possível, oferecendo oportunidade à atividade contrariada, para deixar seu aspecto mórbido e tornar-se força para a realização do imprevisível. A distinção entre atividade realizada e real da atividade tem sob estas bases um melhor delineamento, apontando para a potência transformadora deste último, que dispõe da atividade em forma integral (CLOT, 2014). Neste contexto, a função da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) “consiste também em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade” (CLOT, 2006, p. 22).

No tocante a dinâmica funcional do ofício, as instâncias destacadas neste excerto remetem à impessoalidade do regimento acadêmico, usado como um recurso de defesa do trabalho docente e sua disfunção personalista, no que tange ao uso da meritocracia, que é

produtora de vivência de sofrimento. Além disso, destaca-se a instância genérica da sobrecarga docente, em sua promoção de desgaste e impedimentos de ação e sua instância pessoal, permeada pela coexistência dos afetos de frustração e satisfação profissional.

6.5.2 *Cuidar da universidade para melhor cuidar do ofício*

A via do ofício como promotor da saúde no trabalho afasta-se da trajetória ilusória que busca responder as demandas mercadológicas de culto a performance, como também do caminho do higienismo, que pretende a erradicação da doença através do cuidado com as pessoas, numa perspectiva de reparação dos danos causados pelo trabalho, a partir da oferta de bem-estar, esquivando-se do bem fazer. Contudo, para que o ofício funcione como um operador de saúde é necessário o cuidado com o trabalho e com as instituições que o regulam, “para que as instituições conservem um devir e os sujeitos, sua saúde” (CLOT, 2013b, p. 07).

No Excerto 111 é possível relacionar o investimento da instituição e seus desdobramentos para o trabalho bem feito, compreendido aqui como motor da saúde do ofício.

Excerto 111

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: Pronto, achei. Institucionalmente, a estrutura que nós temos de laboratórios aqui. Hoje, essa estrutura ela realmente favorece a gente conseguir trabalhar.

Pesquisadora: Nos últimos anos que deu um upgrade danado, né.

O: É. E aí, eu me lembro e trago, vou resgatar aí de quando eu era aluna que não tinha a estrutura que se tem hoje. Um laboratório de conservação; de um, dois, três laboratórios com computadores. Não tinha isso, a gente usava um ali de baixo que era extremamente sucateado. E hoje, essa estrutura, a questão dos próprios códigos que eu utilizo pra representação, que antigamente eram xerox e eram praticamente um pra cada quatro, pra cada três. Então realmente, institucionalmente, as ferramentas que nos são dadas é um estímulo pra gente trabalhar.

Pesquisadora: E no nível interpessoal? Que a gente falou muito...

M: Eu acho que a experiência da O. enquanto aluna e enquanto professora, ela tem bastante ferramenta...experiência pra poder falar. Como eu não vivenciei, em termos institucionais, eu já peguei a estrutura pronta, entendeu? Eu posso falar da minha época de formação, de graduação, que faz muitos anos, que, realmente, não tinha uma biblioteca adequada, a gente não podia trocar os livros, não tinha restaurante universitário, não tinha bolsa. Não tinha... a estrutura que a gente tem hoje pra poder trabalhar.

Pesquisadora: Que tá sendo ameaçada, né?

M: Que está sendo ameaçada. Parece que eu tô vendo o retorno à época que eu me graduei.

O: Osh! De lâmpada caindo, minha gente.

Pesquisadora: A gente já tá sentindo, exatamente, ar condicionado... Mas de qualquer forma, a gente ainda usufrui disso. No nível, então, institucional, teria a burocracia como impedimento, mas ao mesmo tempo, a infraestrutura como o ponto positivo. No nível interpessoal?

M: Acho... O contato que a gente tem com os colegas em poder chegar, perguntar e tirar alguma dúvida, né, aqueles com quem a gente tem maior proximidade.

O: Aqueles que são acessíveis e abertos para isso.

M: E me ajudam em questões burocráticas, às vezes... a gente não tá vendo como é que deveria ser feito, aí conversa com um colega, e o colega diz “faça desse jeito.”

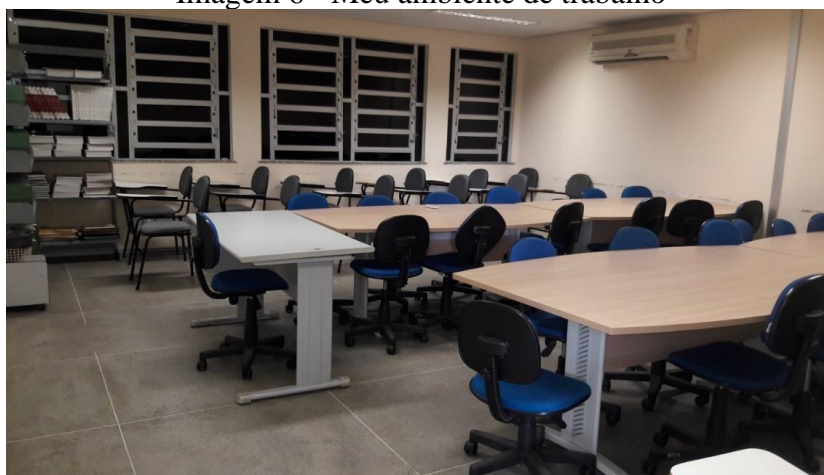
A instância impessoal do ofício é novamente destacada no quesito infraestrutura e

ferramentas laborais em seu suporte à saúde no trabalho. Com o advento do Reuni, as instituições que aderiram ao programa receberam recursos para equipar e renovar suas instalações, o que foi evidenciado nos discursos e fotos das docentes entrevistadas.

A referência feita a um passado sem recursos materiais, financeiros e humanos, experimentados pelas universidades federais, por ocasião da formação acadêmica de uma das docentes na década de 1990, é confrontada com o temor de um futuro próximo de um novo sucateamento da educação, o que vem sendo confirmado frente ao processo de retrocesso político no Brasil que tem retirado recursos da educação pública como um todo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019a).

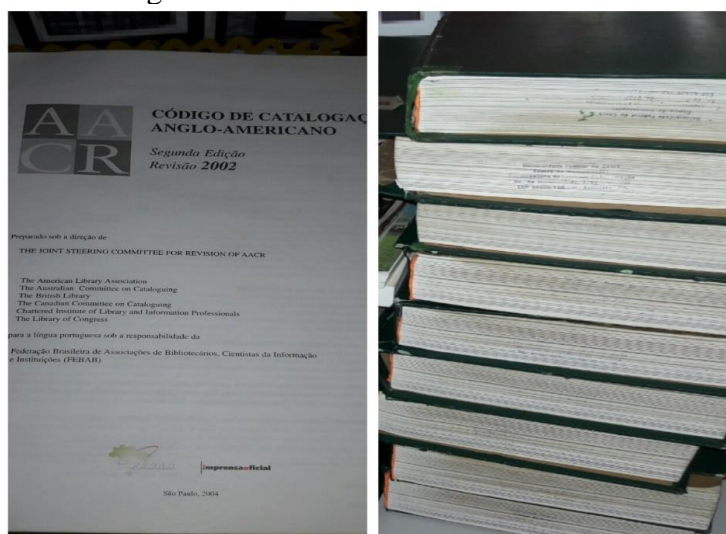
Para Orquídea, a renovação da sala de aula e a melhor ordenação dos recursos didáticos têm facilitado na metodologia de ensino, o que favorece na condução do seu trabalho e no engajamento dos alunos, conforme ilustram as imagens abaixo produzidas pela docente. A sala com armário fixo para os códigos de catalogação tem contribuído na preservação do material e evitado o desgaste provocado pela carga física de trabalho, ocasionada pela necessidade de deslocamento do material pelo professor, o que ocorria anteriormente à reforma do prédio.

Imagem 6 - Meu ambiente de trabalho



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de Fotos - Orquídea), 2018.

Imagem 7 - Meus instrumentos de trabalho



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de Fotos - Orquídea), 2018.

A instância interpessoal do ofício também é situada em sua potência de saúde, no que tange as interações com os pares mais antigos na instituição e o acesso aos caminhos de desburocratização dos processos e demais informações acerca dos trâmites e benefícios do servidor.

A foto do banner de comemoração dos 50 anos do curso de Biblioteconomia foi escolhida pela docente como uma representação do coletivo profissional numa oportunidade de celebração e de encontro entre os professores aposentados e os docentes em carreira. A presença da instância transpessoal do ofício serve como balizadora da saúde em sua função psíquica interna de repertório histórico-cultural e de abertura às possibilidades de retoques e estilização do ofício. O coletivo está presente no interior de cada profissional, fazendo assim considerar que “não apenas a pessoa está em um coletivo, o coletivo passa pela pessoa”, quando se converte em diálogo interior a serviço de uma atividade comum (CLOT, 2013b, p. 09).

Outra representação do coletivo profissional em engajamento foi a foto da faixa de avaliação do curso pelo MEC, que significou um momento de atualização do curso e ampliação da integração entre coordenação, departamento e alunos. Esta integração, longe de ser caracterizada apenas pela cooperação, envolveu controvérsias e acirramentos. Orquídea faz referência a este momento como uma importante construção compartilhada, que envolveu um intenso trabalho de organização e melhoria de processos internos.

Imagem 8 - Momentos ímpar de troca de experiência



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de Fotos Orquídea), 2018.

A noção de coletivo heterogêneo é destacada pela Clínica da Atividade como um recurso de vitalidade e preservação do ofício, em seu processo de debate profissional, através do cultivo dos afetos e das diferentes formas de fazer o trabalho. Este coletivo, em sua heterogeneidade, está sempre inacabado e representa não apenas um espaço de pertencimento profissional, mas um instrumento de trabalho pessoal para uso e cuidado em conjunto (CLOT, 2013b).

Imagem 9 - Sucesso do colegiado do curso após trabalho árduo



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de Fotos - Orquídea), 2018.

Outra nuance a ser destacada no processo de cuidado com o trabalho perpassa a possibilidade de imaginar realizar para além do que já vem sendo feito, o que pode ser evidenciado no Excerto 112, a partir dos embates com o real do trabalho em sua potência de devir.

Excerto 112

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

O: Tem o trabalho, tem o bibliotecário. A gente precisa realmente, reforçar mais. E como a gente vai fazer isso também? Buscando relação com o conselho, com a associação, que eu ainda vejo que é muito separada, eu não consigo entender, juro por Deus, qual o problema.

Pesquisadora: Essas parcerias, né?

M: É verdade. Com o mercado de trabalho. Eu também não entendo, como eu não sou daqui eu não entendo... o sistema de bibliotecas da UFC não trabalha junto com o curso.

O: Não trabalha junto, não é...

M: Eu não vejo essa relação.

Pesquisadora: A própria biblioteca da UFC... não existe essa integração?

O: O próprio sistema.

M: Essa integração é pessoal, por exemplo a J., o E.

A instância interpessoal do ofício é novamente destacada, no que concerne as interações sociais, notadamente, fora da universidade, com as associações, conselho profissional, dentre outros. Os entraves ou bloqueios de relacionamento entre a universidade e o mercado trabalho, conforme já discutido no capítulo 5, é percebido como um impedimento à atuação e ao reconhecimento profissional. A falta de integração entre a biblioteca e o curso de Biblioteconomia é alvo de preocupação das docentes ingressantes, que desconhecem os motivos que geraram esse afastamento e o personalismo surge como estratégia de aproximação, conforme evidencia o Excerto 113:

Excerto 113

Autoconfrontação cruzada (Macela e Orquídea)

M: Porque, veja bem, são questões de relação, porque tem um passado, uma história que eu não sei...

O: Nem eu.

M: ... acho que O. também não sabe a questão institucional e de relacionamento do passado. Mas eu vejo como importantíssima quanto os conselhos, as entidades de classe, quanto o mercado de trabalho, o sistema de bibliotecas poderia ter uma relação mais próxima.

O: Eu acho que isso mais com o conselho. Por exemplo, a associação ela já vem se aproximando mais. Eu acho que, pela mentalidade da pessoa que está hoje presidindo, eu acho que é a C., lá do IBGE, como ela já vinha para as reuniões que a gente convidava de estágio supervisionado, e aí, tinha a grande conversa, a possibilidade dela falar, de nós podermos conversar com ela e poder visitar, então, essa mentalidade dela, eu escutei uma vez ela falando “que bom que estamos abertos a esse diálogo.” Ela disse isso uma vez, ela disse isso na reunião que você tava. Que como era bom esse momento, que ela não via isso a muito tempo. E o que aconteceu, ela mandou uma mensagem pra mim, convidando pra eu participar, dar um curso pela associação, né. Mas como eu tava afastada, precisa de não sei o quê da universidade, a questão de dedicação exclusiva, quantas horas ia ser, enfim, era uma burocracia muito grande que não teve condições de ir.

Pesquisadora: Os entraves burocráticos, né?

O: É. Já... a gente já tá conseguindo construir essa relação, estreitar um pouco os laços, está conseguindo aos

poucos. A professora G. Com o F., que é o presidente do conselho, já consegue ter uma relação. Ela participava, porque coordenador tem cadeira cativa no.... nas reuniões do Conselho Federal... Estadual, CRB, e ela participava. E ela fez questão de trazer isso pra ela, de se mostrar, de se fazer presente lá também. Então, eu acho que isso, aos poucos.... Mas assim, sabe aquela linha bem fininha que a qualquer momento pode partir? Eu vejo essa relação ainda muito assim... muito pessoal.

Pesquisadora: Tem muita delicadeza, é muito pessoal ainda. É muito personalista no sentido de quem é que vai tá à frente, tanto daqui quanto das associações, dos órgãos?

M: Infelizmente.

O: Infelizmente, é.

M: É uma pena, porque assim, acaba que os alunos eles perdem com isso. De não ter essa rede de contato, de ter esse relacionamento, porque isso seria benéfico para o curso. Aí... eu não sei exatamente o que poderia ser feito...

Pesquisadora: Mas eu posso visualizar, então, como campo a ser trabalhado?

O: A ser trabalhado, sim.

M: Porque, por exemplo, é... eu soube que no sistema de bibliotecas eles estão implantando a gestão por competência, que é uma exigência, vai ser uma exigência pra todas as universidades. E isso poderia ser trabalhado com o curso.

As relações interinstitucionais são destacadas no discurso das docentes ingressantes que afirmam desconhecer a dinâmica e o contexto das relações estabelecidas no passado e suas possíveis divergências com o curso de Biblioteconomia. Para além desse passado, as docentes se colocam como dispostas a reverter esse quadro, em nome da abertura do campo profissional para o aluno, como também pelo compromisso social, enquanto mediadoras do conhecimento entre a universidade e a sociedade.

As docentes identificam que os entraves burocráticos da universidade podem contribuir na dificuldade desse relacionamento, contudo, utilizam de recursos pessoais para minimizar esse obstáculo, visualizando como possível a ampliação desse vínculo, o que, por sua vez, contribuiria para o fortalecimento da instância interpessoal do ofício, em sua vitalidade e reciprocidade, entre os agentes envolvidos.

O uso da instância pessoal do ofício é sinalizado através da motivação e do uso de estratégias personalistas para aproximação dos vínculos interinstitucionais. O real da atividade, em sua faceta de buscar realizar aquilo que ainda não foi realizado, fica evidenciado no final do excerto, que ilustra possíveis campos de convergência de interesses entre o curso e a biblioteca, em seu processo de implantação da gestão por competências, o que traria maior visibilidade para ambos.

O real da atividade é capaz de modificar e desenvolver o ofício e para que este sustente sua vitalidade é necessário que se mantenha instável, que se afaste da perspectiva sedentária e que seja nômade. É a vitalidade do ofício, por meio de suas migrações funcionais, que possibilita seu desenvolvimento e faz dele um recurso psicológico e técnico para o sujeito. Portanto, o ofício é o movimento resultante do conflito entre as dimensões que o constitui. Ele não se reduz à tarefa, nem à atividade e nem mesmo ao coletivo. Em vitalidade, ele transita

por todas as dimensões, não se aprisionando a nenhuma, o que lhe faz fonte de saúde e motor do trabalho bem feito (CLOT, 2013b).

O poder de agir é heterogêneo, ele aumenta ou diminui em função do sentido e da eficiência dinâmica do trabalho. Uma atividade esvaziada de sentido perde-se em seus objetivos e em potência de ação, perdendo sua vitalidade através das migrações das emoções. O contrário também é possível, a descoberta de um novo objetivo pode gerar a renovação do sentido da ação. Desta forma, o sentido da atividade está ligado diretamente ao poder de agir. A eficiência está ligada ao uso de técnicas, a uma dinâmica econômica da atividade e não necessariamente ao uso dos fins e dos meios, nem somente à realização do que foi previsto. (CLOT, 2010a).

Os embates com o real do trabalho e o seu devir também são vivenciados pela docente veterana em sua luta pela interdisciplinaridade e compromisso com o reconhecimento do curso dentro da universidade, conforme retrata o Excerto 114:

Excerto 114

Autoconfrontação simples (Vitória-Régia)

Eu... eu quero terminar a teoria que eu tô escrevendo, que eu ainda não terminei, né. E eu quero o meu sonho é que este curso seja reconhecido na universidade, com os parceiros, né. Então assim, eu batalho em tudo o que eu puder porque eu trabalho muito com a documentação sanitária, né, então, eu quero muito que lá na Faculdade de Medicina as pessoas vejam que os nossos alunos, os nossos formandos eles podem se engajar em projetos conjuntos. Eu tenho muita vontade de fazer isso. Formalizar essa interdisciplinaridade. Então vamo fazer essa interdisciplinaridade funcionar? Não é porque eu tô fazendo isso, “Colega, tu podes contribuir comigo? Com o projeto assim?”. Então assim, é um sonho realmente que eu ainda tenho aqui na universidade.

Desta forma, mesmo em tempo de se aposentar, a docente veterana lança luz para diversos rastros de atividade a serem realizadas, que vão desde a finalização de produções acadêmicas, estratégias de ampliação de reconhecimento do curso, ações de interdisciplinaridade e parcerias diversas. O método da ação é uma das lições apreendidas com Tosquelles que aponta para o cuidado da instituição ao “fazer trabalhar os trabalhadores para cuidarem do trabalho”, a busca pelo trabalho bem feito torna-se fonte de saúde (CLOT, 2010b, p. 222).

A saúde é compreendida, sob a inspiração vigotskiana, como uma experiência vivida que pode servir de meio para se viver novas experiências. Essa experiência ao quadrado é possível através da consciência do vivido. Esse desenvolvimento subjetivo da experiência ocorre mediante o acesso a um excedente de visão, que se dá a partir das interações sociais e suas implicações dialógicas intrapsicológicas e interpsicológicas (CLOT, 2014).

Desta forma, a consciência é compreendida como uma modalidade particular de experiência, que coloca o sujeito um pouco acima dele mesmo. Seu alcance transformador está no campo dinâmico dos movimentos migratórios das emoções e do intelecto, em seu motor para a ação. Sua capacidade de fluidez entre a atividade realizada e a atividade ainda não realizada serve de motor da vitalidade humana (VYGOTSKI, 2014).

O campo da saúde está na possibilidade da tomada de consciência e da apropriação das experiências vividas, enquanto instrumentos de ação na transformação da realidade e de si mesmo. Contudo, a experiência vivida, às vezes mal vivida, pode não se realizar e persistir como atividade inibida, trazendo “o risco de uma desconexão com o sistema interfuncional da consciência” e sendo gerador de possíveis patologias (CLOT, 2014, p. 130). Mas, por conta do caráter conflitante da consciência, esta atividade vivida e ao mesmo tempo irrealizada, configura-se como atividade na sua forma passiva, podendo também vir a ser uma fonte potencial para o desenvolvimento da atividade.

A saúde, nessa perspectiva, pode ser compreendida como “um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros” (CLOT, 2010a, p.111). Ela está ligada aquilo que o sujeito consegue ou não mobilizar na sua atividade pessoal no espaço da atividade do outro e, inversamente, aquilo que ele consegue utilizar do campo do outro em sua atividade.

O real da atividade se entrelaça com a saúde e aponta para o protagonismo do sujeito em seu processo de transformar a organização do trabalho e em construir novas formas de viver, conforme revela o Excerto 115, de confrontação cruzada entre ingressante e veterana.

Excerto 115

Autoconfrontação cruzada (Vitória-Régia e Orquídea)

O: Como eu disse da vez passada, que você tinha perguntado, minha mensagem para V.R. é que ela tente desacelerar pra cuidar da saúde. Ela tente viver, tente aproveitar, né, porque muitas das doenças dela, psicológicas, cansaço, dor nas costas, isso e aquilo outro, é da tensão e da carga que ela tem na universidade de atividades. Então, ela briga muito comigo, mas, ao mesmo tempo, eu rebato pra ela. Ela diz que eu não cuido da minha saúde, mas eu também vou dizer a mesma coisa pra ela. Que muitas vezes ela chegou a quase passar mal aqui, cansada, estressada. E que ela precisa aprender a desacelerar, ela já vem fazendo isso, mas ela tem que bater mais a tecla pra isso pra conseguir viver esse momento da melhor idade [risos].

V: A melhor idade do cão. [risos]

O: É isso.

Pesquisadora: Reconhecer limites, e outros objetivos fora daqui.

O: É, nesse ponto da saúde. Isso, isso.

V: Bom, eu acho... muito obrigada pelo conselho.

O: Se servisse [risos].

V: Então, eu vou lhe dar o mesmo conselho, não queira ser V.R. Então, seja só O., né, e você vai conseguir avançar no seu eu de O. Então assim, eu faço como Ziraldo, a gente nasce como original e vira plágio, né. Então assim, não queira virar um plágio de V.R., não queira ter sombra de V.R. na sua vida, porque você é capaz. Você tem todo um potencial de ser você mesma e construir o seu caminho, né. Então assim, é isso. É isso aí.

A presença do riso e do uso de ironia no diálogo das docentes aponta para a veracidade e vitalidade da atividade por elas desenvolvidas. “O riso destrói, assim, as grossas paredes que aprisionaram a consciência no seu próprio discurso, na sua própria linguagem” (FARACO, 2009, p. 82). O riso rompe os formalismos e abre espaços para a criação de novos possíveis, posto favorecer a descentralização e a relativização da consciência humana. O brincar de dar conselhos e ironizar com “a melhor idade como idade do cão” desencadeiam o moto contínuo da atividade psíquica em seu processo de criação. Do mesmo modo, a alternância para a seriedade do discurso no final do excerto, em seu viés de autoridade, demarca a consistência da fala da veterana, ao aconselhar a ingressante em seu processo autoral, à medida que reflete sobre o conselho da ingressante que lhe recomenda desacelerar.

A atividade criadora dos coletivos profissionais é capaz de projetar o futuro e modificar a situação presente. Essa atividade é composta pela imaginação que, longe de ser irreal, encontra-se no cerne de toda e qualquer produção cultural, artística, científica e técnica (VYGOTSKI, 2003).

Por conta dessa abrangência, utilizarei os elementos propostos por Vygotski (2003) em sua obra *La imaginación y la arte en la infancia* para fazer uma aproximação com a atividade profissional e o poder de agir do trabalhador. Nesta obra, ele apresenta quatro formas básicas que unem atividade imaginativa à realidade e enfatizam a função vital da imaginação.

A primeira forma entende que toda elucubração parte da realidade e de experiências anteriores.

[...] A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o que ele erige seu edifício da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe esta imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a imaginação do adulto, por ser menor sua experiência (VYGOTSKI, 2003, p.17, tradução minha).

A segunda forma é mais complexa, pois envolve a combinação de produtos da fantasia e fenômenos da realidade. Este enlace só é possível por conta da dimensão social da atividade criativa, que se nutre das experiências alheias, posto ser possível, mesmo sem uma experiência própria, compreender ou até sentir uma experiência vivida por outrem. Nesse caso, é a experiência que se apoia na fantasia (VYGOTSKI, 2003).

A terceira forma aponta para a influência dos aspectos emocionais, que podem se manifestar externamente, em termos de expressão corporal e, internamente, através da escolha

de pensamentos, imagens e impressões capazes de expressar um estado de ânimo diferente da realidade exterior. “Todas as formas de representação criadora trazem em si elementos afetivos” (VYGOTSKI, 2003, p.23, tradução minha).

Espinoza, filósofo influente da Psicologia Histórico-Cultural, em seu tratado sobre a ética, aponta para a impossibilidade do dualismo entre razão e afetividade, visto que o conhecimento dos afetos nos impede de sermos dominados (SPINOZA, 2014). O ser humano é capaz de afetar e ser afetado e pode inclusive reter essas afecções, “isto é, as modificações nele causadas por essas interações” (GLEIZER, 2005, p. 22). As paixões representam uma “presença violenta do exterior em nós” (GLEIZER, 2005, p.50), no entanto, não devem ser suprimidas e sim alteradas em sua dosagem de passividade e atividade. Essa terapêutica, proposta por Espinoza, sugere que as paixões possam ser significadas, reinterpretadas, ordenadas e estabilizadas.

A quarta e última forma de relação entre a fantasia e a realidade indica que o imaginário pode representar algo completamente novo através da combinação dialética com elementos distintos, que podem relacionar-se a partir de uma complexa reelaboração, passando a existir na realidade material. As necessidades, anseios e desejos são a fonte da ação criativa. Assim, “sentimento e pensamento movem a criação humana” (VYGOTSKI, 2003, p. 25, tradução minha).

Espinoza (2014) propõe o conceito de *conatus*, termo latino que significa esforço, um instinto vital, uma tendência de todo ser de perseverar na sua própria existência. O *conatus* vai além do senso de autopreservação, representando a possibilidade de realização de toda a essência constituinte do humano. Esse processo de realização depende da potência de ação e da característica transitiva dos afetos que, em sua passagem para uma maior perfeição, constitui a alegria e, em menor perfeição ou força de existir, constitui a tristeza.

Assim, pode-se compreender a influência dos afetos na vitalidade humana. A relação entre a atividade e a afetividade é indissociável e vital para o desenvolvimento do poder de agir, “a emoção transforma, portanto, o organismo em instrumento psicológico” (CLOT, 2014, p. 132).

Esta dimensão afetiva, motor do poder de agir e, portanto, promotora de saúde do ofício docente, pode ser sintetizada através de uma foto feita por Orquídea, que revela a janela da entrada do andar onde fica o departamento do curso de Biblioteconomia.

Imagem 10 - Trazendo a casa (humano-vida) para o trabalho



Fonte: Dados da Pesquisa (Oficina de Fotos – Orquídea), 2018.

Ao discorrer sobre a foto, a docente situa sua mobilização subjetiva em fazer do seu local de trabalho um espaço humanizado e de acolhimento, o que é feito a partir do cultivo de plantas ornamentais, trazidas de sua casa para a universidade, conforme destaca o Excerto 116:

Excerto 116
Autoconfrontação simples (Orquídea)

[...] Pra trazer esse ar mais humano, porque o verde ele traz essa representação de vida, de você entrar aqui e vir nesses corredores e se sentir mais acolhido, e você tá vendo um verde, você tá vendo umas cadeiras mais dispostas. A gente queria sofá, mas não tem como adquirir na universidade. Mas trazer isso. A gente entrava, era aquela coisa fria, como você vai em vários locais, é uma estrutura, paredes, vidros, é algo burocrático, é uma instituição, tem um peso, uma carga. E a gente queria entrar aqui no nosso ambiente de trabalho, saindo... abrindo a porta do elevador, e ver algo mais agradável, né. De tá aqui, vendo esse verde, dizendo que realmente aqui é humano. Quando as pessoas sobem, o pessoal da Psicologia aqui embaixo, se você passa aqui... acho que agora eles colocaram um banquinho, mas não tinha nada. [...] Então acaba sendo frio, e quando o pessoal sobe, “como aqui tá diferente”, então já dá um outro olhar.

Neste excerto é possível destacar a capacidade restaurativa da ação docente que parece tomar “emprestada uma energia potencial que, mais uma vez, a coloca um ponto acima de seu próprio nível” (CLOT, 2014, p. 136). O mundo social, distante de ser um campo de restrições, aponta para um campo de possibilidades, uma discordância criadora, que impõe ao sujeito conflitos entre paixões e ações, que servem de fonte de potência de ação transformadora do seu entorno, a fim de retornar essa vitalidade para si mesmo, retocando este social ao colocar algo que lhe é próprio. Este processo envolve uma apropriação da experiência que requer uma subversão de significações e de uso de artefatos em prol do

desenvolvimento da atividade (CLOT, 2006).

O cultivo das plantas na entrada do prédio remete a um ato estético-político que aponta para diversos sentidos de cuidado com o trabalho, emergindo como um resíduo de atividade que insiste em retornar, reivindicando o cultivo do ofício em sua integralidade, no que se refere ao destaque de cada trabalhador no seu ofício e através de seu ofício, enquanto simultaneamente o ofício se destaca em cada um deles, entre eles e através deles. Nesta ramificação e entrecruzamentos afetivos e conceituais, os docentes se destacam do ofício. O ofício se destaca dos docentes. “Esse trabalho de separação do trabalhador e do *métier* traz mais um paradoxo: o diálogo interior é ainda mais interior depois desta experiência” (CLOT, 2010b, p.195).

A vivência intensa (*pereživánie*) de aproximação e separação do sujeito de seu ofício salvaguarda seu sistema interfuncional flexível e cria um espaço de alteridade, que o resguarda de apropriações indevidas vindas da instituição, do coletivo ou do indivíduo, mas paradoxalmente, essa posição exotópica submete, de forma singular, cada membro a possibilidade de retocar esse algo comum. A saúde no trabalho tem a sua fonte nesse processo de ligações renováveis entre as fronteiras de suas instâncias.

O capítulo que segue encerra esta jornada com a apresentação das conclusões e possíveis encaminhamentos acerca do desenvolvimento do ofício docente, sem perder de vista a dimensão de incompletude inerente a toda e qualquer produção cultural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em tempos de tempestades
Diversas adversidades
Eu me equilíbrio e requebro
É que eu sou tal qual a vara bamba de bambu-taquara
Eu envergo, mas não quebro”
(RENNO; LENINE, 2011).

Neste capítulo apresento uma síntese e uma intenção de fechamento das principais temáticas destacadas nesta tese, através da discussão dos objetivos propostos e sistematização dos principais achados ao longo das análises empreendidas. Situo novamente a pergunta de partida e busco responder com precisão e reconhecimento de limites a tese que defendo. Finalizo essa jornada apontando possíveis caminhos e sugestões de novas pesquisas e cuidados com o ofício, que possam balizar as universidades, a classe docente e a sociedade na construção de formas de trabalho e de vida promotores de saúde, em seu sentido de integridade, de equilíbrio instável entre as instâncias do ofício e do bem fazer.

O ofício docente, tema norteador desta tese, foi ganhando ainda maior relevância, em relação aos estudos sobre trabalho e saúde no curso desta investigação, frente à complexa crise política e econômica vigente no país e seus retrocessos, que têm produzido perdas de direitos e desinvestimentos públicos, elegendo as instituições de ensino superior federais como um de seus maiores alvos de ataques.

Todo esse processo destaca os tensionamentos vivenciados nessa profissão e os riscos à saúde provocados pelas transformações em curso. Contudo, o que apresento, em forma de fechamento nessa tese, retrata o cenário do ano de 2018, contexto onde foram construídos os dados que aqui serão sintetizados e que espero venham a servir de referência para as políticas públicas que agora são postas em prática.

Iniciarei o fechamento desta tese pela discussão dos objetivos específicos para posteriormente englobar o objetivo geral com maior precisão de análise. No tocante ao objetivo específico de elencar as transformações na carreira docente em universidades públicas federais, situo o processo estrutural de precarização do trabalho frente às ideologias gerenciais e aos ideais mercadológicos vigentes na contemporaneidade que têm diluído as fronteiras entre o público e o privado.

No caso da docência de IFES pública, esse processo sofre um paradoxo, visto incorrer em perdas de garantias laborais e, ao mesmo tempo, ter experimentado um processo de expansão universitária com obtenção de investimentos que ampliaram infraestrutura, com

consequente aumento de inclusão de vagas e incentivo à formação acadêmica e qualificação docente.

De toda forma, esse processo de expansão e interiorização do ensino superior foi conduzido de forma conciliatória com os parâmetros gerencialistas, com incentivo à busca por financiamentos privados, o que vem contribuindo para o produtivismo acadêmico, para a intensificação e sobrecarga laboral, para as vivências de mal-estar no trabalho e a insegurança em relação ao futuro profissional.

Ganha destaque o processo de desestruturação da carreira docente pública federal em suas características de achatamento salarial e todo um desmonte no sistema de previdência, que pode ser evidenciado pelo fim da aposentadoria integral, aumento no tempo de contribuição e da idade para aposentadoria, surgimento de previdência complementar ligada a fundos de pensão, o que vêm acarretando o rompimento no pacto geracional e representando um avanço no processo de privatização da educação pública, contribuindo também para a transformação do professor em um empreendedor, que deve ser capaz de prover seu grupo de pesquisa e a própria instituição de recursos arrecadados, através de investimentos de empresas privadas ou de editais das agências de fomento.

No tocante ao objetivo específico de analisar a dinâmica do ofício docente em suas instâncias impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal é preciso pontuar que este objetivo serviu como fio condutor em toda a trajetória desta investigação, não pertencendo, de forma isolada, a nenhum capítulo em especial. A categoria teórica analítica “ofício”, norteadora desta tese, remete à noção de comunidade de pertencimento profissional, mas transcende esta conotação abrangente ao situar também a presença de uma função psíquica interna do coletivo em cada trabalhador. O ofício é uma construção histórico-cultural de gerações laborais, que produzem um repertório de saberes e práticas que podem ser acessados pelo indivíduo em seu exercício profissional, tornando-o responsável por sua ação e por algo que é comum a todos.

O ofício compreendido no contexto teórico-metodológico da Clínica da Atividade, representa uma estrutura arquitetônica social composta por quatro instâncias que mantêm um estado de tensão entre as partes, promovendo a vitalidade ou a degradação do trabalho, conforme esta seja manejada.

A instância impessoal é geralmente a primeira via de acesso ao ofício pelo trabalhador e representa as dimensões prescritas da atividade e toda a estrutura burocrática, compondo também a organização, condições e infraestrutura do trabalho e seus preceitos

legais. Esta instância esteve demarcada no ofício pesquisado pela característica da segurança e estabilidade profissional concernente ao serviço público federal, mesmo em franco processo de depreciação. Outra nuance em destaque foi o tripé que alicerça a universidade em sua prescrição ao serviço docente de se envolver nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A instância interpessoal remete aos diálogos e relacionamentos entre os pares, alunos e demais membros da organização, sendo responsável pelo desenvolvimento do ofício, atuando em sua função intrínseca de atividade dirigida a um outro. Esta instância é enriquecida ao dispor de um coletivo heterogêneo, que possa produzir debates de ofício, que alternem de forma equilibrada as atitudes de cooperação e disputa em busca do trabalho bem feito. No contexto pesquisado, a alternância dessas atitudes foram demarcadas, tanto quanto a característica de heterogeneidade do grupo.

A instância transpessoal representa o modo de regulação decorrente dos mecanismos de cooperação entre os trabalhadores, formando um referencial genérico, pautado em regras tácitas que ajustam as ações interprofissionais e servem como recursos para o trabalho. Esta instância é capaz de promover a defesa do trabalho, ao dispor da presença de um interlocutor interno comum (respondente ou sobredestinatário) em que cada sujeito faz uso no aprimoramento de sua ação. O estilo remete à instância pessoal do ofício e possui a responsabilidade pela sua renovação ao desonerar-se de algo comum, em nome da ampliação do poder de agir. A instância do estilo age de forma conectada com o gênero profissional, contudo opera um retoque nesse algo compartilhado em prol da regeneração do ofício.

A presença do gênero profissional foi evidenciada neste estudo através do manejo de **saberes** objetivos e subjetivos da docência, da necessidade de cooperação entre pares e alunos, da preocupação compartilhada pela formação do egresso e nas vivências de sobrecarga de trabalho. A estilização também esteve presente no usufruto da autonomia, no tocante ao processo decisório sobre a melhor forma de agir em cada contexto acadêmico.

Em relação ao objetivo específico de compreender o ofício docente a partir de suas atividades no que concerne as suas características, sentido maior e exigências, destaco que a docência é a matriz de todas as profissões, o que decorre numa necessidade de um maior zelo com a mesma.

A análise do ofício docente, feita a partir do estudo numa universidade pública federal, apontou para o exercício da docência como modo de vida em sua imbricação entre atividade e subjetividade, o que a diferencia de outras profissões, onde é possível um maior delineamento entre as esferas pessoais e profissionais. Essa constatação evoca a necessidade

de se repensar a organização do trabalho em que a docência está inserida.

A compreensão da centralidade do trabalho nessa profissão ganha ênfase na pertinência que a atividade de ensinar opera, para além dos limites de tempo e espaço institucionais, produzindo bônus e ônus ao docente comprometido com o seu trabalho. O docente se configura como um servidor do processo de construção do conhecimento e um agente de transformação da realidade, construindo um modo singular de viver e de trabalhar.

Outro aspecto destacado do exercício profissional docente aponta para uma colonização do tempo de trabalho nos outros tempos sociais, que tem repercutido em intensificação e sobrecarga laboral. O uso das novas tecnologias da informação, que dilui as fronteiras geográficas e de tempo, aliado à prevalência da imaterialidade do trabalho docente, têm contribuído para a invisibilidade de grande parte das atividades desempenhadas, repercutindo na organização do tempo e em implicações para o processo da saúde e adoecimento docentes.

Em relação às atividades integrantes da docência, ganham destaque o ensino como atividade mestra, que se configura como a única atividade em que o docente não pode se excluir de realizar, visto situar-se como atividade prescrita, compondo um mínimo de oito horas semanais da dedicação docente, desde que este também atue em extensão ou pesquisa. A pesquisa surge como a atividade mais valorizada no atual contexto acadêmico e traz um viés produtivista que tem impactado na solidariedade entre pares. A extensão aparece como atividade impedida, frente ao desejo dos docentes em realizá-la e as restrições de recursos da universidade, aliada a pouca valorização no sistema de progressão de carreira para este fim e, por fim, a gestão situa-se como contingência, sendo utilizada como rito de iniciação na profissão, rodízio entre os pares e/ou como estratégia de interação e de ampliação do poder de agir.

A autonomia é a marca do ofício docente de IES pública federal em sua liberdade de cátedra e de investigação científica. Contudo, o modelo produtivista em curso, importado do contexto de gestão privado e engendrado na gestão pública, através de sistemas meritocráticos de controles internos e externos do trabalho docente, aliados à demanda criada pela busca de recursos materiais e financeiros em instituições de fomento à pesquisa, têm tornado vulnerável esse atributo profissional e produzido paradoxos em seu exercício.

No tocante ao sentido norteador do trabalho docente, partilhado pela categoria, este remete ao serviço de transmissão, construção, renovação do conhecimento e transformação da realidade vigente, o que aponta para o posicionamento ético-político, tido

como requisito necessário ao exercício qualificado da docência.

Em relação ao objetivo específico de discutir as transformações na carreira do magistério superior, através do recorte do curso de Biblioteconomia da UFC, em suas repercussões nas vivências e relações intergeracionais, entre docentes ingressantes e docentes em final de carreira, destaco, no tocante à carreira, o processo em vigência de vulnerabilidade dos laços de solidariedade entre pares, o que tem sido acirrado pelo posicionamento da universidade enquanto espaço de aceleração do tempo de formação docente e de construção do conhecimento, o que tem gerado dano na maturação do ofício e produzido inconsistências na criação coletiva.

Esse processo é evidenciado na reiterada exigência da titulação de doutor nos concursos públicos, como também na aceleração da formação docente em seu quadro funcional. A ênfase no aumento da titulação está diretamente relacionada à primazia da atividade de pesquisa como cerne do fazer docente, o que por um lado tem garantido a sustentabilidade da universidade e, por outro, tem produzido crises na carreira docente e em seus laços de solidariedade.

Outro aspecto que destaco são as perdas na aposentadoria do professor ingressante na carreira a partir de 2013, que perde o direito a aposentadoria integral, devendo contribuir por conta própria, através do regime de previdência complementar, para ter acesso ao benefício pleno. A vivência de insegurança e incerteza em relação ao serviço público são marcas do processo estrutural de precarização do trabalho e têm afetado notadamente os profissionais ingressantes. Por outro lado, o docente em final de carreira vivencia expressivamente a sobrecarga e o rompimento de pactos sociais.

No que concerne às vivências e às relações intergeracionais no ofício docente, destaco a iniciação na docência através de experiências práticas na profissão, que tragam suporte e uma autorização interna para o exercício de ensinar, que remete a aspectos subjetivos e não apenas ao domínio de conhecimentos e técnicas. Há também uma percepção de defasagem da formação acadêmica atual, que prepara o docente para a pesquisa e não mais para o ensino, o que coloca a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão em risco e gera entraves com alunos e colegas.

Outro achado digno de nota, delinea o circuito de inserção e integração na docência, que começa pela apropriação da instância impessoal da universidade, em suas idealizações e regimentos, seguido pela percepção de diferenças nas formas de atuação profissional, que são geradoras de controvérsias e estão presentes nas interações interpessoais.

A entrada no ofício propriamente dito, ocorre na medida em que o docente se apropria do repertório de saberes e práticas comuns e os utiliza de forma relativizada, o que configura a inserção no gênero profissional, representando a instância transpessoal do ofício. O estilo é adquirido quando o docente se depara com novos conflitos, assumindo pessoalmente o dever do ofício e a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

A dimensão do poder está implícita nas relações intergeracionais e através de uma dinâmica hierarquia de titulação e posicionamento acadêmico, sendo evidenciadas a partir dos lugares ocupados pelo docente, seja como ex-aluno, professor substituto, efetivo, mestre, doutor, gestor. Os conflitos geracionais são pontuados através das posições de defesa de paradigmas consolidados e emergentes, onde a dialética do velho e do novo se atualiza.

A percepção de um cenário de ameaça é compartilhada pelas duas pontas geracionais, tanto pelos docentes ingressantes, quanto por aqueles em fim de carreira. O contexto de risco perpassa a vivência de desvalorização ou de desatualização profissional, contudo a presença de uma cultura profissional da docência é demarcada pelo compartilhamento da vontade de servir ao saber e a sua renovação.

Na percepção dos docentes em fim de carreira há um desconhecimento e falta de cuidado dos ingressantes acerca dos trâmites da universidade e em relação as suas responsabilidades profissionais. Para os ingressantes, há uma relação de tutoria e cooperação dos veteranos em seu processo de inserção na carreira, contudo há também a construção de barreiras ao pleno usufruto das atividades docentes, o que precisa ser conquistado no cotidiano profissional através de embates e disputas.

No tocante ao curso de Biblioteconomia, que serviu de campo para esta pesquisa, destaco ainda, o processo emergente da sobrevalorização da pesquisa, que pode ser evidenciada com a força-tarefa realizada pelo departamento em realizar o doutoramento de grande parte de seu quadro docente e da posterior implantação do mestrado acadêmico e criação de periódico. A percepção de desvalorização do curso dentro da própria universidade e a invisibilidade produzida pelo mercado educacional e pelas mídias serviram de motor para essa transformação, juntamente com a díade cooperação-competição acadêmica, o que mobilizou uma mudança no perfil do curso e no corpo docente que especializou-se nas áreas de Ciência da Informação e Comunicação.

A instância genérica do ofício, responsável pela defesa do trabalho bem feito mostrou-se presente, contudo desgastada pelo processo de precarização da carreira, que incorre em perdas de direitos e segurança, além da ampliação da competitividade acadêmica,

com prejuízos à coletividade. No contexto estudado, a recente entrada na pós-graduação *stricto sensu* traz tensionamentos e desafios, o que pode favorecer a construção da interdisciplinaridade, necessária à vitalidade do ofício ou produzir sua degeneração, através da sobrecarga laboral, perda de sentido do trabalho e celeridade na construção do conhecimento.

Em relação ao objetivo específico de analisar o que sustenta a saúde do trabalho docente e a função do ofício nesse processo, situo a noção de saúde presente em todas as discussões realizadas nesta tese como complexa, plural, mutante, relativa e processual, voltada à integralidade da condição humana e compreendida como um equilíbrio dinâmico instável com o real concreto da vida, em vinculação com os condicionantes sociais e subjetivos que lhe permeiam e sua dimensão de articulação e, por vezes, de coexistência com a doença. O trabalho em sua dupla polaridade é capaz de produzir desgastes, sofrimento e adoecimentos que remetem a decréscimo e impotência, contudo, também pode ser ordenador da saúde em sua capacidade de produzir engajamentos e ampliar a vitalidade para transformar a realidade e a si mesmo.

Na perspectiva da Clínica da Atividade, o ofício surge como via articuladora da saúde no trabalho, frente a sua versatilidade em servir de elo entre a atividade pessoal e coletiva, atuando como fonte e como recurso de uma construção compartilhada. Nas bases da saúde no trabalho estão as vivências do reconhecimento de si e em algo e o pertencimento a um coletivo heterogêneo em seu manejo com as dimensões de apropriação de espaços, tempos e afetos.

No contexto investigado, há uma demanda premente por reconhecimento do trabalho, evidenciada nas vivências docentes pela desvalorização e invisibilidade do curso, tanto no contexto institucional quanto ampliado. A experiência de privação de reconhecimento acende o real da atividade no seu sentido de fazer em demasia, em busca de gratificações e maior visibilidade, produzindo, também, um viés de estranhamento interpessoal, com ênfase nas diferenças e não nas semelhanças entre os parceiros e demais agentes sociais. A luta por reconhecimento é evidenciada em diversos relatos docentes, pondo em destaque o estilo profissional combativo da categoria. Há uma alternância de vivências de reconhecimento através da aprovação de terceiros e de vivências de reconhecimento em algo. O reconhecer-se em algo forja o sair de si e do outro, ampliando a possibilidade de se reconhecer na própria atividade e de realizar transformações efetivas na organização do trabalho, desvencilhando-se das armadilhas narcísicas.

Os conflitos territoriais compreendidos como estratégia de reivindicação por

reconhecimento, a partir da luta por apropriação de espaços sociais, dentro e fora da universidade, são demarcados ao longo desta tese e seguem uma dinâmica que incorre em momentos de disputa, assentamento e cooperação, como os ilustrados por ocasião da distribuição dos espaços físicos do bloco do Centro de Humanidades e a participação no Seminário de Biblioteconomia no Cineteatro São Luiz.

A queixa premente no discurso docente aponta para a disfunção da universidade em seu papel de promoção do pluralismo acadêmico ao eleger cursos e áreas de conhecimento como mais importantes que outras, produzindo iniquidades de tratamento e incentivando a disputa por territórios, que passa a compor um traço genérico do ofício docente. Num contexto mais amplo, esse demérito também é produzido seguindo a lógica do mercado e dos interesses da vez e pelo distanciamento entre academia e sociedade, o que tem contribuído para retroalimentar o processo de desvalorização/invisibilidade do curso de Biblioteconomia e de seus agentes.

Contudo, a universidade também foi considerada no discurso docente como lugar simbólico, referência de identidade, espaço de acolhida e de reciprocidade social, em seu paradoxo de exploração profissional, através de suas múltiplas exigências e de lugar de proteção contra as demandas ordinárias da família e de interesses afins. Desta forma, no intuito de promover a vitalidade do ofício docente, é necessário cuidar de sua dimensão institucional, da garantia de sua autonomia, do cumprimento de sua missão, do acesso aos recursos financeiros e materiais e de sua manutenção, posto que, ao cuidar da instituição, se habilita o manejo das instâncias componentes do ofício em seu processo de desenvolvimento.

No tocante à temporalidade nas vivências docentes, destaco novamente a dimensão imaterial da atividade, evidenciada através do estado de presença contínuo voltado à construção do conhecimento, enunciada como uma libido em professar o saber, independente do espaço e do tempo e que serve de critério de satisfação no trabalho e pode contribuir na permanência ou não do docente na instituição. A aceleração social, como configuração da temporalidade na sociedade contemporânea, é evidenciada na realidade docente, não apenas pelo produtivismo acadêmico, já assinalado, mas por meio do presenteísmo, com conseqüente negligência com os demais aspectos da vida e por indícios de adição no trabalho que precisam ser aprofundados em pesquisas posteriores. A aposentadoria postergada aparece como um paradoxo da temporalidade docente, apontando para o trabalho como ordenador de saúde em seus aspectos de amadurecimento acadêmico, compromisso e vitalidade profissional, mas também apontando para sua faceta negativa de adição ao trabalho e esvaziamento subjetivo

nas outras esferas da vida.

A questão geracional relacionada às vivências de tempo de trabalho apontam diferenças entre a percepção de ingressantes e docentes em final de carreira. Estes últimos ainda sentem segurança para permanecer no trabalho, já os ingressantes temem pelo seu futuro profissional, tanto em relação à possível inibição para perseverar no ofício devido a intensificação das demandas laborais, quanto pelas perdas e desmantelamentos sofridos pelo funcionalismo público federal, que têm produzindo insegurança e instabilidade.

Na nova morfologia do trabalho, os serviços apontam como cerne das transformações gerenciais, segmento onde se enquadra o trabalho docente, provocando os maiores desgastes à saúde, haja visto que nesse trabalho a subjetividade é usada como instrumento. No contexto público federal essas mudanças são ainda maiores, devido ao processo em curso de redução do papel do estado na dinâmica econômica e social. Diante deste contexto, o perfil do docente é delineado transitando entre a postura passiva, com inibição da autonomia e do posicionamento ético-político e a postura de servidor, comprometido com o trabalho bem feito e com o bem público.

A dimensão dos afetos é destacada na mobilização do trânsito entre as posições de passividade e atividade profissional, no contexto investigado, através das vivências de frustração e realização. A vontade de servir e o ressentimento, advindo da contabilidade negativa entre as trocas empreendidas no trabalho, surgem como afetos predominantes da atividade investigada, modulando a potência transformadora da docência.

Todas as instâncias do ofício, em seus tensionamentos, foram evidenciadas ao longo desta tese. Ganha destaque a instância impessoal em sua característica de proteção da atuação profissional, através do viés legal que rege o serviço público. São demarcadas também, o rico arcabouço de possibilidades de ação construído ao longo do tempo, pelas gerações laborais que participaram da construção genérica do ofício ao usufruírem de segurança e estabilidade laboral, em suas nuances de intensidade, cooperação, compromisso, personalismo e sacrifício em nome do coletivo. A presença de debates e controvérsias interprofissionais que garantem a vitalidade da instância interpessoal e a abertura à estilização representada pelo incentivo da universidade à criação de novos conhecimentos e à produção autoral que compõem a instância pessoal do ofício docente.

O ofício, compreendido como processo de concordância criativa ou destrutiva entre as instâncias que lhe constituem, pôde ser analisado em seu funcionamento no trabalho docente, como recurso vivo, capaz de promover a saúde no trabalho, através do manejo das

contribuições pessoais e coletivas produzidas no contexto universitário.

Feita essa síntese e sistematização dos achados desta tese, sigo para a discussão do objetivo geral, que se propôs a analisar o ofício em sua função de sustentação da saúde no trabalho de docentes ingressantes e em final de carreira, frente às transformações da docência em instituições de ensino superior público federal.

As transformações na carreira docente são marcadas por um processo de precarização estrutural do trabalho, com redução das diferenças entre a gestão pública e privada, o que incorre em implicações para o ofício docente e para a saúde do trabalhador. Os desgastes são prioritariamente na instância genérica, responsável pela ampliação do poder de agir, que vem sendo aviltada frente ao esgarçamento da solidariedade entre pares e alunos, num contexto de competitividade acadêmica, aliado às perdas na autonomia docente. A celeridade na produção e na formação tem impactado nas interações interprofissionais, o que, por sua vez, também reverberam em impedimentos na instância pessoal, responsável pelo estilo. A instância impessoal também vem sendo enfraquecida, frente às perdas na aposentadoria e sua aproximação com o regime praticado pelo sistema privado, que tem produzido vivências de insegurança e instabilidade.

No tocante à questão geracional, as consequências deste processo de precarização do trabalho docente afetam tanto os ingressantes quanto aqueles em final de carreira, com ampliação de riscos aos ingressantes, frente às perdas reais de segurança e estabilidade no presente e as incertezas em relação ao futuro. Contudo, os docentes em final de carreira sofrem com a intensificação do trabalho e com a quebra dos pactos sociais firmados por ocasião de seu ingresso na profissão.

Com todo esse contexto, identifico a nocividade da situação, contudo, reitero o ofício enquanto instrumento de sustentação da saúde docente, reafirmando a presença de suas instâncias e as possibilidades criativas de migrações funcionais entre elas, o que foi demonstrado nas análises apresentadas. A saúde, compreendida enquanto processo complexo de equilíbrio instável na luta pela integridade da vida, requer experiências diversas que se alternem em decréscimo e ampliação do poder de agir no mundo. Contextos de crise sinalizam riscos à saúde, contudo também podem servir como mobilizadores de novas formas de ação e transformação de si e da realidade.

Para aprofundar meus argumentos na defesa do ofício, aponto para a via de análise da invisibilidade do trabalho real e da opacidade das relações saúde e trabalho, notadamente em sua positividade. Esta invisibilidade ocorre, dentre outros fatores, devido a

redução do trabalho real ao realizado, ao distanciamento entre trabalho prescrito e trabalho real e a ocultação das atividades impedidas. Em todos os serviços há uma parte desconhecida do trabalho que é oculta inclusive ao próprio trabalhador. Nessa parcela reside tarefas desagradáveis ou desvalorizadas que são tidas como sujas, o que favorece sua invisibilidade. Essa parte desconhecida do trabalho é denominada de trabalho real e requer o uso de transgressões em relação às prescrições, que formam a dimensão idealizada do componente institucional do trabalho e que buscam reduzir o território do real (LHUILIER, 2012). Desta forma, o trabalho real é o negativo, o relegado do trabalho, contudo, este tem como destino se desvelar na ordem simbólica e por conta disso é prenhe de potência de saúde. O real representa a parte do trabalho mais sensível aos afetos e tem o poder de recuar a ilusão de controle da atividade, apontando para o que se faz e não pode ser dito, como também ao que não se faz e precisa ser dito, para que então possa ser realizado.

No contexto investigado, destaco como parte do trabalho real o princípio de indissociabilidade acadêmica, que pode ser revelado através da prevalência da pesquisa, com conseqüente destaque para a formação do pesquisador, em detrimento da formação integral do aluno, o que afasta a universidade de sua atividade-fim, a formação de pessoas (profissionais, pesquisadores, cidadãos). O produtivismo acadêmico ameaça a atividade de ensino ao eleger a produção de artigos e livros, como produto-final da docência, tornando invisível uma diversidade de atividades que são operacionalizadas no fazer docente. A valorização de uma entrega objetiva pode transformar um produto do trabalho num fim em si mesmo e não num resultado decorrente da produção do conhecimento que demanda uma parcela considerável de entregas subjetivas. Outra evidência do real, enquanto indissociabilidade, é a extensão como atividade impedida, o que corrobora com essa desconexão do tripé ensino-pesquisa-extensão, apontando para a disfunção da universidade em seu distanciamento dos problemas sociais e de sua capacidade interventiva. O resgate da extensão, em sua função dialógica e socialmente responsável, transcende seu valor enquanto difusão e assistência à comunidade, trazendo sentido, integrando e transformando o ensino e a pesquisa (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

Outro desdobramento do real versa sobre a solidariedade acadêmica, que não pode ficar restrita a reciprocidade institucional entre pares e alunos. Esta precisa ser praticada em amplitude, resgatando seu sentido de coesão e participação cooperativa em uma comunidade, onde todos são parte de um mesmo sistema e a sociedade representa um de seus elos mais sólidos (GONÇALVES, 2016). Desta forma, evidencia-se a presença do ensino, pesquisa e

extensão como atividades desenvolvidas pela universidade, contudo, em uma ação desarticulada entre as partes, o que desestabiliza a atividade docente.

A desvinculação entre vida e trabalho também participa da esfera do real. A colonização do tempo do trabalho nos outros tempos sociais e a vivência de aceleração, que perpassa o processo produtivo e as relações interpessoais no exercício da docência, escondem a potência da subsunção do trabalho na esfera da vida. Neste reenquadramento de hierarquia, no qual o trabalho é partícipe da vida, é possível trabalhar para sempre, como também de usufruir de tempo livre dentro do trabalho, para assimilar e enfrentar os desafios cotidianos e extraordinários do viver.

A elucidação de parte do real da atividade docente intenta contribuir com o cuidado do ofício em sua potência regenerativa e de desenvolvimento. Feita essa discussão, é possível responder a pergunta de partida desta tese: Frente às transformações na carreira docente em instituições de ensino superior público federal, o ofício tem servido como sustentação da saúde no trabalho de docentes ingressantes e em final de carreira?

A resposta a essa interrogação é afirmativa, visto que a tese que aqui defendo demonstrou a vitalidade do ofício docente no manejo entre suas instâncias, provocando o desenvolvimento de uma postura combativa, que longe de responder com fatalismo ao contexto ameaçador de precarização, aponta para a via da normatividade em seu potencial propulsor de recriar normas de trabalho e de vida.

O manejo da saúde não impõe garantias devido mesmo a sua dinamicidade, contudo, requer a presença de condições que possam assegurar seu usufruto, através de políticas públicas protetivas, vivências solidárias em comunidade e na atuação individual, o caminho do artífice pode se mostrar alentador.

O artífice simboliza o desejo de fazer bem um trabalho, retrata a capacidade no uso das habilidades, do empenho e da autoavaliação contínua em benefício do bem fazer, sustentando um diálogo entre saberes, práticas e ideias. A motivação é mais importante do que o talento, pois o desejo pela qualidade pode levar a obsessão. O bom artífice utiliza da experiência anterior e da imaginação inovadora para desbravar novos territórios, questionando-se a todo momento sobre a presença da ética nesse processo. O trabalho qualificado requer padrões de autonomia, de apropriação da autoridade e de um tempo necessário para sua consolidação.

Desta forma, sob inspiração do artífice, é possível repensar o circuito da saúde no trabalho em sua relação com a temporalidade e a questão do reconhecimento, que parece ser

retocada ao incluir o orgulho pelo próprio trabalho como recompensa da perícia e do empenho. “Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem” (SENNETT, 2009, p. 328). Essa evolução implica em uma vivência de tempo de trabalho lenta, reflexiva e longa, permitindo ao sujeito se apropriar de maneira duradoura e madura de sua habilidade. A vivência de saúde é enriquecida com o sentimento de orgulho, que não consegue cristalizar-se na dimensão do ego, já que o trabalho tem vida própria, apontando para uma vivência de realização ampliada.

A docência no contexto público federal, mesmo com seus paradoxos, segue como ofício profissional sólido, tecido por ambas as pontas geracionais pesquisadas, sendo capaz de sustentar saúde, devido a existência de alguns fatores evidenciados nesta tese: presença de estabilidade, usufruto da autonomia, possibilidade de interdisciplinaridade e de cooperação entre pares e cursos, sentido compartilhado de serviço ao saber e pelo desejo de pertencer à instituição e em obter reconhecimento pela beneficência no serviço prestado.

A saúde no trabalho é então desembaraçada, na compreensão de que ele pode servir como um operador de saúde, quando mobiliza sua função psicológica, de promoção do sair de si mesmo, através do engajamento com o serviço a uma coletividade. Desta forma, o trabalho cumpre o circuito de retorno a si mesmo, através do reconhecimento em algo realizado e da participação num coletivo heterogêneo coeso, que reverbere em desenvolvimento psíquico. Esse circuito é posto em ação através do manejo das instâncias do ofício em suas migrações funcionais, capazes de ligar e religar afetos e conceitos, memórias e expectativas, tempos e espaços, em prol do trabalho bem feito.

O campo, aqui pesquisado, apresenta-se como profícuo no processo de desvelamento do real do trabalho, visto sua sólida base histórico-cultural, aliada a sua recente inserção na pós-graduação, em seu terreno de possibilidades e impedimentos à atividade docente, que podem promover um excedente de visão na revelação do real do trabalho no contexto universitário. Além disso, a profissão do bibliotecário vem sendo reatualizada em meio às novas demandas sociais e tecnológicas, em sua necessidade de busca, organização e validação das informações, no combate aos *fake news* e no melhor gerenciamento do conhecimento (UOL, 2019).

Dito isto, é preciso pontuar que as reflexões que seguem atendem ao produto esperado da pesquisa científica, contudo, sem deixar de certificar que o saber sobre o trabalho pertence ao próprio trabalhador. Desta forma, entendo que esta tese pode contribuir como recurso para a ação dos docentes das IFES, na medida em que promove uma ampliação do

real da atividade e o coloca em desenvolvimento, frente aos achados aqui evidenciados

No que concerne ao curso de Biblioteconomia, pretendo fazer a discussão dessa pesquisa com todo o colegiado, a fim de validar a construção dos dados e afim de contribuir, a partir de seus resultados, com o planejamento do curso e com a promoção de novos projetos que envolva a interdisciplinaridade e a ampliação do reconhecimento acerca do trabalho desenvolvido.

No tocante à gestão institucional, muitas frentes de discussão se abrem, sobretudo no que se refere ao princípio de indissociabilidade acadêmica, podendo ser amplamente refletida e reformulada, tomando como referência o respeito à autonomia universitária e à gestão participativa. A reflexão acerca da questão do produtivismo e de seus danos aos laços sociais e em como transcender a cooperação e ampliar a solidariedade acadêmica também se faz pertinente. Além da discussão sobre a inclusão das atividades invisíveis, desvalorizadas no sistema de progressão de carreira e não contabilizadas na carga horária de trabalho docente, dentre outros aspectos margeados na condução desta tese.

Em relação às políticas públicas, esta tese aponta para a importância da visibilidade da função social da universidade pública e do reconhecimento e proteção do trabalho docente como instrumento maior de formação de cidadania e construção do conhecimento. Políticas afirmativas de garantia da autonomia, indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, seguridade social, estabilidade no serviço e tangibilidade das atividades invisíveis estão no cerne do cuidado com o ofício.

No que concerne a novas pesquisas, surgiram inquietações e interrogações ao longo desta tese, que podem servir de gatilho para outras problematizações, a saber, a realização de estudos longitudinais com os docentes hoje ingressantes acerca do desenvolvimento do ofício a longo prazo, sobre o que mantém e o que muda em suas percepções e na sustentação da saúde no trabalho. Além disso, seria interessante uma pesquisa acerca da vivência do ofício com docentes das áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, bem como a aplicação desta pesquisa em docentes de IES privadas, a fim de discutir sobre as possíveis características do ofício nesse contexto. Interessa-me ainda, investigar outros assuntos, como as motivações psicossociais da aposentadoria postergada no contexto docente, as implicações da relação professor-aluno na sustentação do ofício e da saúde, além de verificar a possibilidade de refinar pesquisas com enfoque na identidade de gênero. Coloca-se ainda como relevante investigar as intervenções realizadas e os dispositivos utilizados pelas IFES nos processos de promoção da saúde dos docentes e servidores, além das discussões

acerca donexo causal nos processos de adoecimento laboral.

Por fim, acredito que esta tese possa ter contribuído no desenvolvimento do ofício docente, através das intervenções feitas ao longo da pesquisa, promovendo o aprofundamento do diálogo interior das docentes que participaram deste processo, subsidiando de recursos conceituais e afetivos os futuros diálogos interprofissionais e incorporando ao repertório cultural do coletivo que pode assim ser renovado.

Contudo, mesmo tendo a pesquisa como primazia e assumindo as consequências dessa escolha, reconheço as dificuldades com os métodos utilizados, no tocante às restrições interventivas segundo os moldes clássicos da Clínica da Atividade, mas ainda assim, os dispositivos permitiram a produção de efeitos colaterais em seu sentido clínico. Esses efeitos sutis foram evidenciados ao longo das análises já apresentadas, bem como, através dos relatos e mudanças de posturas descritas pelas participantes por ocasião da devolutiva. Reitero também, que os desencontros com os métodos, de maneira nenhuma afetaram os objetivos propostos e a resposta a pergunta de partida aqui defendida.

Como limitações desta pesquisa, aponto para o enfoque exclusivamente qualitativo da investigação, do reduzido número de participantes, do malogro em não ter conseguido mobilizar o colegiado na construção de uma pesquisa-ação e, por consequência, da não utilização dos dispositivos metodológicos da Clínica da Atividade em sua plenitude interventiva. Adiciono aos entraves, a minha condição de trabalhadora de IES privada e, portanto, a não obtenção de bolsa e nem redução de carga horária para a realização desta pesquisa.

Contudo, finalizo esta tese apreciando a pessoalidade e integridade que ela me concede, enquanto dispositivo de retorno a si mesmo, através do reconhecimento do real do trabalho, que não se exprime e nem se esgota neste estudo, mas que é capaz de me certificar, uma vez mais, acerca da autenticidade da minha atividade enquanto docente-pesquisadora e psicóloga, que conseguiu realizar uma tese em Psicologia do Trabalho, na justa medida entre a análise dos condicionantes sociais da docência e da subjetividade de seus representantes, pondo-me em marcha e em vitalidade para realizar o circuito em seu caminho contrário, de saída de si, em busca de novos começos e de transformação de novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, G.; BURGARDT, B. A presença ausente. **DESAFIOS** - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 5, n. 3, p. 79-84, set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2018v5n3p79>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- ALMEIDA FILHO, N. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- _____. Qual o sentido do termo saúde? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 300-301, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2000000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- ALMEIDA FILHO, N.; JUCA, V. Saúde como ausência de doença: crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 879-889, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232002000400019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- ALVES, E. A. P.; OSÓRIO DA SILVA, C. Clínica da atividade e oficina de fotos: eletricitistas em foco. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 6, n. 2, p. 62-71, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2014000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. São Paulo: Práxis, 2007.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION - APA. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ANJOS, D. D. Autoconfrontação cruzada: potencialidades do uso do dispositivo metodológico na reflexão sobre a prática docente. *In*: BANKS-LEITE, L. SMOLKA, A. (Orgs). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000300407&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- AQUINO, C. A. B. Reflexões sobre a precarização laboral: Uma perspectiva da Psicologia Social. *In*: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2., 2005, São Luiz. **Anais...** São Luiz: UFMA, 2005. p. 35-43.

_____. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. **O público e o privado**, UECE, n.11, p. 169-178, jan./jun. 2008. Disponível em:

<<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=140&path%5B%5D=211>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

AQUINO, C. A. B. *et al.* Terceirização e saúde do trabalhador: uma revisão da literatura nacional. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Brasília, [s.l.], v. 16, n. 2, p.130-142, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.2.660>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ARAÚJO, L. Entenda o que é autonomia universitária e liberdade de cátedra. *In: Carta Capital*, São Paulo, 28 fev. 2018. Entrevista concedida a Carolina Scorce. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/entenda-o-que-e-autonomia-universitaria-e-liberdade-de-catedra/>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES. **Cartilha: Regime de Previdência Complementar**. Funpresp: Brasília - DF, nov. 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/midias/downloads/476/%20CartilhaFUNPRESP_2EDICAO_NOVEMBRO_2013_SITE>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Um pouco de história, pois o futuro não se constrói só com o presente**. Brasília - DF, 2019. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/sites/publicacoes>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ÁVILA ARAÚJO, C. A.; POMIM VALENTIM, M. L. A Ciência da Informação no Brasil: mapeamento da pesquisa e cenário institucional. **Bibliotecas. Anales de Investigación**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 232-259, abr. 2019. Disponível em: <<http://revistas.bnjm.cu/index.php/anales/article/view/4536>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BAASCH, D.; TREVISAN, R. L.; CRUZ, R. M. Perfil Epidemiológico dos Servidores Públicos Catarinenses Afastados do Trabalho por Transtornos Mentais de 2010 a 2013. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/perfil-epidemiologico-dos-servidores-publicos-catarinenses-afastados-do-trabalho-por-transtornos-mentais-de-2010-a-2013/15392?id=15392>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARDOTTI, S.; ENRIQUEZ, L.; HOLLANDA, C. B. Todos Juntos. *In*: BARDOTTI, S.; ENRIQUEZ, L.; HOLLANDA, C. B. **Os saltimbancos**. São Paulo: Universal Music, 1977. 1 CD.

BARROS, J. P. P. Contribuições de Vigotsky e Bakhtin para o conceito de "social" na psicologia. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rey, v. 7, n. 1, p. 121-129, 2012. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n1/Barros.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BARROS, J. P. P. *et al.* O conceito de "sentido" em Vygotski: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BASTOS, M. L. *et al.* Afastamentos do trabalho por transtornos mentais: um estudo de caso com servidores públicos em uma instituição de ensino no Ceará, Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 53-59, jan. 2018.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 1, n. 16, p. 1-8, 30 jun. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16i1p1-8>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BENDASSOLLI, P. F. Crítica às apropriações psicológicas do trabalho. **Psicologia e Sociedade**, v. 1, n. 23, p. 75-84, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a09v23n1.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 jul. 2019.

BENDASSOLLI, P. F.; GONDIM, S. M. G. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances En Psicología Latinoamericana**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.131-147, 13 jan. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.09>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho. *In*: _____ (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

BERNAL, A. O. **Psicologia do trabalho em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BLACK, D. **O trono do estudar**. Belo Horizonte: Letras, 2017. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/dani-black/o-trono-do-estudar/>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BORGES, C. C.; MAGALHÃES, A. S. Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 16, n. 2, p. 171-177, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2011000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BORGES, L. O.; GUIMARÃES, L.; SILVA, S. S. Diagnóstico e promoção da saúde no trabalho. *In*: BORGES, L.; MOURÃO, L. (Orgs). **O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

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**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. **Temporalis**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 119-145, maio 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1380>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

_____. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Univ. Psychol.**, Bogotá, v. 12, n. 4, p. 1213-1235, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672013000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRANDÃO, G. R. **Cuidar do ofício para melhor cuidar**: uma investigação em clínica da atividade junto aos cuidadores de pessoas com deficiência mental em uma organização privada, em Minas Gerais. 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigo 207. Brasília, 1988a. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp>. Acesso em: 01 jul. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigo 5. Brasília, 1988b. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_5_.asp>. Acesso em: 01 jul. 2019.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Emenda Constitucional - EC nº 20, de 15 de dezembro de 1998.** Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília, 15 dez. 1998. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. **Lei 10.260 de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudantes do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Emenda Constitucional - EC nº 41, de 19 de dezembro de 2003.** Brasília, 19 dez. 2003. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc41.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Lei nº 10.887 de 18 de junho de 2004.** Dispõe sobre a aplicação de disposições da Emenda Constitucional n. 41, de 19 de dezembro de 2003, altera dispositivos das Leis n. 9.717, de 27 de novembro de 1998, 8.213, de 24 de julho de 1991, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.887compilado.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Brasília, 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Lei 12.772 de 28 de Dezembro de 2012.** Do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Brasília, 2012a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Lei Nº 12.618 de 30 de abril de 2012.** Do regime de previdência complementar. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12618.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Emenda Constitucional - EC nº 70, de 29 de março de 2012.** Brasília, 29 mar. 2012d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc70.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Lei Nº 13.183 de 04 de novembro de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13183.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Lei Nº 13.243 de 11 de janeiro de 2016.** Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Lei Nº 13.325 de 29 de julho de 2016.** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 116, de 2017 (Complementar).** Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/128876>>. Acesso: 17 jul. 2019.

_____. Decreto 9.725 de 12 de Março de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 mar. 2019a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/66749468>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Proposta de Emenda à Constituição - **PEC 6/2019.** Brasília, 2019b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

_____. Decreto 9.794 de 14 de maio de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 maio 2019c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9794.htm>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, jul. 2011. ISSN 2358-3428. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRITO, M. A. A.; COLAÇO, V. F. R.; AQUINO, C. A. B. Articulando Discurso com Trabalho: reflexões bakhtinianas e vigotskianas da canção Construção”. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 158-171, jul. 2017. ISSN 1983-5000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i17.18911>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRITO FILHO, H. **Carga de trabalho do professor de ensino superior: construção e validação de um instrumento de medida**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Doutorado em Psicologia, Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Fortaleza, 2017

BUENO, L.; ROCHA, R. C. Autoconfrontação simples: reflexões sobre quando o pesquisador é um colega de trabalho. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. M. B. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-posições**, Campinas: Unicamp, v. 12, n. 2-3, p. 109-121, jul./nov. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643999/11448>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Escritos sobre a medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout características de cargo em professores universitários. **Rev. Psicol. Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 145-162, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Adição ao trabalho e relação com fatores de risco sociodemográficos, laborais e psicossociais. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 87-95, abr. 2011. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100010>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de *Burnout* no Brasil. **PSICO**, Porto Alegre, v. 39, n. 22, p. 152-158, abr.-jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461/3035>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Cadernos CRH**, Universidade Federal da Bahia, n. 26-27, p. 19-40, 1997.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. *In*: Oliveira, R. P.; Adrião, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-84.

CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS - CREPOP. **Saúde do Trabalhador no âmbito da saúde pública: referenciais para a atuação dos psicólogos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como financiadores do Setor Privado. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CINTRA, P. R. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 567-585, out. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000200016>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**, Campinas, Unicamp, v. 17, n. 2, p. 19-30, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643626/11145>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **A Função Psicológica do Trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **¿El Trabajo sin Seres Humanos?** Psicología de los entornos de trabajo y vida. Madrid: Modus Laborandi, 2009.

_____. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

_____. O diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho. *In*: PAULA, L.; STAFUZZA, G. O. **Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis**. São Paulo: Mercado de Letras, v. 2, 2010b.

_____. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207-234, 2010c. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100015>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. Trabajo, precariedad y salud. *In*: TEJERINA; CAVIA; FORTINO (Orgs.) **Crisis y precariedad vital**. Madrid: Jose Angel Calderón, 2013a.

_____. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Brasil, v. 16, p. 1-11, jun. 2013b. ISSN 1981-0490. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77855>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Vygotski: a consciência como relação. **Psicologia e sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. especial 2, p. 24-139, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600013>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CLOT, Y. *et al.* Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006. ISSN 1981-0490. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CLOT, Y.; KOSTULSKI, K. Intervening for transforming: The horizon of action in the clinic of activity. **Theory and Psychology**, v. 21, p. 681-696, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0959354311419253>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CNPq. **Produtividade em Pesquisa – PQ**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

COELHO, R. N.; AQUINO, C. A. B. Inserção laboral, juventude e precarização. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 9, n. 18, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2014.

COLAÇO, V. F. *et al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26112106>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

CORREIO DO POVO. **Capex anuncia corte de 2.724 bolsas de pós-graduação a partir de junho**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/capex-anuncia-corte-de-2-724-bolsas-de-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-a-partir-de-junho-1.343380>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COSTA, A. C. As injunções aos docentes na universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 175-195, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000400175&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2017.

COSTA, M. F. O. 45 anos do curso de Biblioteconomia: um olhar. *In*: _____. (Org.). **Coletânea CH 40 anos**: uma memória dos cursos de graduação, das casas de cultura e do movimento estudantil. Fortaleza: UFC, 2011.

DEJOURS, C. A. **banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DUTRA, J. S. Carreira e gestão estratégica de pessoas. In: _____. (Org). **Gestão de Carreiras na empresa contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2010.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. São Paulo: Ideia e letras, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FARR, M. R. **As raízes da psicologia social moderna**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – PROIFES. **A aposentadoria dos professores das IFES**: ontem, hoje e amanhã. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.proifes.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Impactos da reforma da previdência para professores e professoras federais**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.proifes.org.br/noticias-proifes/impactos-da-reforma-da-previdencia-para-os-professores-e-professoras-federais/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FONSECA, E. N. **Introdução à biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 2007.

FRADE, C.; MEIRA, L. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 371-394, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento, uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GAULEJAC, V. **A gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GLEIZER, M. A. **Espinosa e a Afetividade Humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, abr. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 133-148, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25743/27476>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

GIBRAN, G. K. **O profeta**. Rio de Janeiro: Raval, 1971.

GRISCI, C. L. I.; LAZZAROTTO, G. R. Psicologia social no trabalho. *In*: JACQUES, M. G. C. *et al.* **Psicologia Social Contemporânea**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J. Ainstensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **RBPAAE** - v. 31, n. 3, p. 567 - 586 set./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59914>>. Acesso em: 09 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da educação superior de 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2015/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2015.pdf> Acesso em: 21 jun. 2017.

JOTA QUEST. **Do seu lado**. MTV ao vivo, 2003. Spotify.

KEHL, M. R. **O Tempo e o Cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2010.

LACAZ, F. A. C. O campo Saúde do Trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. **Cad. Saúde Pública**, Fiocruz, v. 23, n. 4, p. 757-766, 2007. ISSN 0102-311X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007000400003>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Continuam a adoecer e morrer os trabalhadores: as relações, entraves e desafios para o campo Saúde do Trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, Fundacentro, v. 41, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000120415>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2014.

LE BOTERF, G. De la compétence - essai sur un attracteur étrange. *In*: **Les Éditions d'Organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LE GUILLANT, L. Incidências Psicopatológicas da Condição de “empregada doméstica”. *In*: LIMA, E. A. (Apresentação e Organização). **Escritos de Louis Le Guillant**: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LEITE, J. L. Produtivismo acadêmico e adoecimento docente: duas faces da mesma moeda. *In*: FERREIRA, A. V. *et al.* **Precarização do trabalho e saúde docente nas Universidades Públicas Brasileiras**. Fortaleza: EDUECE, 2015.

LEMOES, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. spe., p. 105-120, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000400008>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**, 1978. Tradução de M. S. C. Martins. Disponível em: <<https://goo.gl/KNvK4E>>. Acesso em: 31 ao. 2019.

LHUILIER, D. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 13-38, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/991/854>>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. A intervenção em psicossociologia do trabalho. In: MORAES; VASCONCELOS (Orgs.). **Trabalho e emancipação: a potência da escuta clínica**. Curitiba: Juruá, 2015.

LIMA, M. E. A. (Apresentação e Organização). **Escritos de Louis Le Guilant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. Contribuições da clínica da atividade para o campo da segurança no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 32, n. 115, p. 99-107, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v32n115/09.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. Abordagens clínicas e saúde mental no trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. As questões metodológicas em saúde mental e trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert- especialista versus clínico – intervenant em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a Clínica da Atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1998.

LOCATELLI, C. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000100077&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2017.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, J. P. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Obras completas. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1990.

MAIA, A. F. Aceleração: reflexões sobre o tempo na cultura digital. **Impulso: Rev. Ciências Sociais e Humanas**, Piracicaba, v. 27, n. 69, p.121-131, maio/ago., 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3370/2021>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MAIAKÓVSKI. **Poemas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1982.

MANACORDA, M. A. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Lô Mônaco. São Paulo: Cortez, autores associados, 1989.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Crise política econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176927>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MANNHEIM, K. A questão das gerações. *In*: FORACCHI, M. M. (Org.). **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1993. p. 67-95.

MARTÍ, J. **Obras Completas**. Edición Crítica, Tomo I. Centro de Estudios Martianos, 1995.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>>. Acesso em 20 jul. 2019.

MARTINS, J. C. O. *et al.* De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 219-228, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MARTINS, S. R. Metodologias e dispositivos clínicos na construção da Clínica psicodinâmica do trabalho. *In*: MORAES; VASCONCELOS (Orgs.). **Trabalho e Emancipação: a potência da escuta clínica**. Curitiba: Juruá, 2015.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. Precarização do Trabalho Docente da Educação Superior e os Impactos na Formação. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2946/2671>>. Acesso em: 13 jun. 2019. DOI: 10.24109/2176-6673.

MEIRELES, C. **Viagem**. Rio de Janeiro: Global, 2000.

_____. **Obras Completas: poesia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo de financiamento estudantil – **FIES**. Brasília, 2019a. Disponível em: <fies.mec.gov.br>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. **Bloqueio total do MEC nas universidades foi de 3,4%**. Brasília, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75781>>. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. **Instituições de Ensino Públicas não podem promover movimentos políticos**. Brasília, 30 maio 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76641>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Ministério do Trabalho e Emprego. Aspectos conceituais da vulnerabilidade social. In: _____. **Projeto de Qualificação Social para Atuação de Sujeitos ou Grupos Sociais na Negociação Coletiva e na Gestão de Políticas Públicas**. 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8044969-Aspectos-conceituais-da-vulnerabilidade-social-convenio-mte-dieese.html>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

MORI, V. D.; REY, F. G. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicol. Teor. Prat.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 140-152, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MORSCHER *et al.* Relações “saúde e trabalho” e clínica da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; ROCHA FILHO, J.; BARROS DE BARROS, M. E. (Orgs.). **Trabalho Docente e Poder de Agir: Clínica da Atividade, devires e análise**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 83-100.

MUELLER, S. P. M. O ensino de biblioteconomia no Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 14, n. 1, jun. 1985. ISSN 1518-8353. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/222>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MUNIZ, H. P. *et al.* Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, São Paulo, v. 38, n. 128, p. 280-291, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572013000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

NAÇÃO ZUMBI. Novas auroras. In: **Nação Zumbi**, Rio de Janeiro, 2014. Spotify.

NARDI, H. C. **Ética, Trabalho e Subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NASCIMENTO, M. V.; MARTINS, G. K. A trajetória das escolas de biblioteconomia no Brasil. **REBECIN**, v. 4, n. esp., p. 37-54, set. 2017. Disponível em: <<http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin/article/view/90/pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019. ISSN: 2358-3193

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. spe, p. 14-20, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2017.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotski: revolutionary scientist**. London, UK: Routledge, 1993.

NOGUEIRA, A. L. H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnicos-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Estudos na Perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.125-150.

OLIVEIRA FILHO, A.; NETTO-OLIVEIRA, E. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Qualidade de vida e fatores de risco de professores universitários. **Rev. Educ. Fis. UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 57-67, mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v23i1.10468>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

OSÓRIO DA SILVA, C. As ações de saúde do trabalhador como dispositivo de intervenção nas relações de trabalho. *In*: ROSA, E. M. *et al.* **Psicologia e Saúde: desafios às políticas públicas no Brasil**. Vitória: EDUFS, 2007. p. 75-90.

OSÓRIO DA SILVA, C.; BARROS DE BARROS, M. E.; LOUZADA, A. P. F. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

OSÓRIO DA SILVA, C.; PACHECO, A. B.; BARROS DE BARROS, M. E. Oficinas de fotos: experiências brasileiras em clínica da atividade. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo, v. 16, n. spe, p. 121-131, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OSÓRIO DA SILVA, C.; RAMMINGER, T. O trabalho como operador de saúde. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4751-4758, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001204751&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2016.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan. 2015. ISSN 1679-3951. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/8866>>. Acesso em: 02 Jul. 2019.

- PEDROSA, C. H. O Conceito de consciência em Vigotski: uma aproximação pela comparação de duas leituras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 233-238, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2017.
- PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PESSOA, F. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2009. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/37270/nao-e-o-trabalho-mas>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- PINA, J.A.; STOTZ, E.N. Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 39(130). ISSN: 0303-7657. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100537811004>. Acesso em: 11 de out. 2019.
- PINHEIRO, F. P. H. A. **Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde**. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- PINHEIRO, F. P. H. A. *et al.* Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arq. Bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- PINHEIRO, L. R.; CARLOTTO, M. S. Relações entre a satisfação com a vida e adição ao trabalho. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v. 18, n. 2, p. 97-105, ago. 2016. ISSN 2014-4520. Disponível em: <<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1340>>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- PONTE, A. K.; BOMFIM, Z. Á. C.; PASCUAL, J. G. Considerações teóricas sobre identidade de lugar a luz da abordagem histórico-cultural. **Psicologia, Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 59, p. 345-354, 2009.
- RANIERI, N. Quem tem medo da liberdade acadêmica? **Jornal GGN** em 12/06/19. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/artigos/quem-tem-medo-da-liberdade-academica-por-nina-ranieri/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- RENNO, C.; LENINE. Envergo, mas não quebro. *In: Chão*. Spotify, 2011.
- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ROCHA, N. M. F.; GOIS, C. W. L. Trajetórias de jovens no mundo do trabalho a partir da primeira inserção: o caso de Sísifo em Maracanaú - Ceará, Brasil. **Psicologia e Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 466-475, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a07.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** (Impresso) (Cessou em 2007. Cont. ISSN 1983-4675 *Acta Scientiarum. Language and Culture* (Impresso), v. 30, p. 45-56, 2008.

ROGER, J. L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, p. 111-120, jun. 2013. ISSN 1981-0490. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77869>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SAFATLE, V. O que é uma normatividade vital? Saúde e doença a partir de Georges Canguilhem. **Sci. Stud.**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 11-27, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662011000100002>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA-FILHO, N. **A Universidade no Século XXI**: para uma universidade nova. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, D. *et al.* Reflexões sobre a saúde docente no contexto de mercantilização do ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 159-186, maio 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2016.2105>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

SANTOS, Marta. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**, Porto, v. 2, n. 1, p. 34-41, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/pt/articles/analise-psicologica-do-trabalho-dos-conceitos-aos-metodos/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SANTOS, Milton. O papel ativo da geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 103-109, 2000.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SANTOS, S. L.; BERNARDINO, M. C. R. O bibliotecário e o mercado de trabalho no Cariri Cearense: implicações oriundas da Sociedade da Informação. **BIBLOS**, Rio Grande, v. 26, n. 1, p. 65-90, abr. 2013. ISSN 2236-7594. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/2467>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2017.

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**, Natal, v. 11, n. 3, p. 281-288, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n3/05.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

SAWAIA, B. B. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social? **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe2, p. 4-17, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000600002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SAWAIA, B.; MAGIOLINO, L. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Diálogos na Perspectiva Histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SCHNETZLER, R. P.; CRUZ, M. N.; MARTINS, I. C. Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4080.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - SESu. **A Democratização e Expansão da Educação Superior no País 2003 – 2014**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e Desgaste Mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEVERIANO, M. F.; ESTRAMIANA, J. L. A. “Tempo livre” e “tempo do trabalho”: a dissolução das fronteiras temporais. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v. 14, n. 2, p. 67-76, nov. 2012. ISSN 2014-4520. Disponível em: <<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1138>>. Acesso: 11 jul. 2019.

SGUISSARDI, V. Produtivismo Acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **O Trabalho Intensificado nas Federais**: Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SILVA, S. M.; ANDRADE, L. V. V. Reformas educacionais e reconfiguração da universidade. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 2, p. 423-437, jul./dez. 2015. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/34604/18350/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA JUNIOR, J. R. O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 22, n. 1, p. 145-177, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SOUTO, A. P.; LIMA, K. M. N. M.; OSÓRIO DA SILVA, C. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal**, Porto, v. 11, n. 1, p. 11-22, jul. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115aps>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, K. R. *et al.* A Nova Organização do Trabalho na Universidade Pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, nov. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SUBSISTEMA INTEGRADO DE ATENÇÃO À SAÚDE DO SERVIDOR - SIASS. **Afastamentos por CID** – UFC. Fortaleza, 2018. Disponível em: <<https://www2.siapenet.gov.br/saude/portal/public/consultaPublica/loginCidadao.xhtml>>. Acesso em: 13 maio 2019.

TABOSA, H. R.; FÉLIX, W. Y. S. Mapeamento e análise do mercado de trabalho dos egressos do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará – UFC – **no prelo**, 2018.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vygotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, jun. 2006. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41891>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

TOMÁS, L. M. V. **Conjugação dos tempos de vida: idade, trabalho e emprego**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC. **Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657457>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Manual do servidor**. Fortaleza, 2016a. Disponível em: <<http://www.progep.ufc.br/manual-do-servidor/98-abono-de-permanencia>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Notícias**. Fortaleza, 2016b. Disponível em: <<http://ufc.br/noticias/noticias-de-2016/7878-aprovada-resolucao-que-atualiza-normas-do-estagio-probatorio-de-docentes-na-ufc>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **Departamento de Ciências da Informação**, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://departamentos.ufc.br/cienciasdainformacao/sobre-o-dcinf/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Anuário estatístico da UFC 2018** – Base 2017. Fortaleza, 2018a. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/322-anuario-estatistico>>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Curso de Biblioteconomia**. Fortaleza, 2018b. Disponível em: <<http://www.ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao/187-biblioteconomia-fortaleza>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. **CASA** – Comunidade de cooperação e aprendizagem significativa. Fortaleza, 2018c. Disponível em: <<http://www.casa.ufc.br/>>. Acesso em 14 out. 2018.

_____. **UFC é a 19º melhor da América Latina**. Fortaleza, 2019a. Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/13132-ufc-e-a-19-melhor-da-america-latina-diz-the-resultado-fecha-com-vitoria-ciclo-de-4-anos-considera-o-reitor>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. **Extensão**. Fortaleza, 2019b. Disponível em: <<http://www.ufc.br/extensao>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI - UFCA. **Biblioteconomia**. Juazeiro do Norte, 2018. Disponível em: <<https://www.ufca.edu.br/portal/ensino/cursos-de-graduacao/biblioteconomia>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

UOL. Você acha o bibliotecário ultrapassado? Saiba que a profissão está em alta. **Notícias UOL**. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/7127/3957>>. Acesso em: 19 maio 2019.

VALOR ECONÔMICO. **Reforma trará corrida para aposentadoria**. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/4801961/reforma-trara-corrída-para-aposentadoria>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, Porto, v. 1, n. 1, p. 38-51, 2005. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/editions/2005_12/laboreal_2005_12_pt.pdf>. Acesso em: 4 set. 2013.

VATIN, F. **Trabajo, Ciências y Sociedad**: ensayos de sociologia y epistemologia del trabajo. Buenos Aires: Lumien, 2004.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Obras Escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. Madrid: Visor, 1991b.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La Imaginación y la Arte en la Infancia**. 6. ed. Madrid, 2003.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 681-701, 2010. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Obras Escogidas**: Sobre el artículo de K. Koffka. La introduccion y el método de la psicología. A modo de introduccion. Tomo I. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.

_____. **Obras Escogidas**: El problema y el método de investigación. Tomo I. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El Instrumento y el Signo em el Desarrollo del Niño**. Madrid: Visor, 1994.

WISNER, A. Understanding problem building: ergonomic work analysis. **Ergonomics**, v. 38, n. 3, p. 595-605, 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00140139508925133>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

ZANELLA, A. **Perguntar, Registrar, Escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2013.

ZANELLI, J. C.; SILVA, N.; SOARES, D. H. **Orientação para Aposentadoria nas Organizações de Trabalho**: construção de projetos para o pós-carreira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

[OFÍCIO]. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/oficio/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

[PROFESSAR]. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/professar/>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa intitulada: Desenvolvimento do ofício docente: atividade, (tempo)ral(idade) e saúde.

Responsável: Mariana Aguiar Alcântara de Brito

Prezado (a) docente (a),

O(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar dessa pesquisa sobre desenvolvimento do ofício docente. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A qualquer momento o(a) Senhor(a) poderá se recusar a continuar participando da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deve preencher e assinar este Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O(a) senhor(a) receberá uma via deste Termo, e a 2º via ficará com a pesquisadora.

1. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: Este estudo tem como objetivo analisar o ofício em sua função de sustentação da saúde no trabalho de docentes ingressantes e em final de carreira, frente as transformações da docência em instituições de ensino superior público federal. Espera-se elencar as transformações na carreira docente em Universidades Públicas Federais; analisar a dinâmica do ofício docente em suas instâncias impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal; compreender o ofício docente no que concerne as suas características, sentido maior e as exigências advindas deste compromisso; discutir as transformações na carreira do magistério superior através do recorte do curso de biblioteconomia da UFC em suas repercussões nas vivências e relações intergeracionais, notadamente entre docentes ingressantes e docentes em final de carreira; analisar o que sustenta a saúde do trabalho docente e a função do ofício nesse processo. Para atingir esse objetivo, o(a) Senhor(a) está sendo convidado a produzir fotos de sua atividade laboral e participar de entrevistas com a presença do pesquisador e de colegas de trabalho. Se você consentir, a entrevista será gravada pela pesquisadora responsável para garantir a precisão durante a análise de sua fala.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não traz complicações; salvo algum constrangimento que possa surgir ao fornecer informações pessoais e de trabalho. Nesse caso, o(a) Senhor(a) pode recusar-se a responder ou a qualquer momento desistir da pesquisa. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem riscos à sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

3. BENEFÍCIOS: A pesquisa propõe-se a produzir reflexões sobre o contexto e condições do trabalho docente, e promover interação entre os pares contribuindo no fortalecimento do poder de agir pessoal e do coletivo profissional. A pesquisa também poderá contribuir com o

fortalecimento da identidade e valorização da categoria docente para a sociedade em geral, indicando para as IES possíveis caminhos de prevenção e promoção da saúde de seus professores.

4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: As informações são estritamente confidenciais e não permitirão a identificação de sua pessoa. Os dados obtidos ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável, sob regras éticas e de sigilo, utilizando essas informações apenas para os fins desta pesquisa.

5. PAGAMENTOS E DESPESAS: A sua participação será totalmente voluntária. O(a) Senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa e nada será pago por sua participação.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Nome: Mariana Aguiar Alcântara de Brito

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades - Departamento de Psicologia.

Endereço: Av. da Universidade, nº2762, Benfica, Fortaleza–CE, CEP 60020-181.

Telefones para contato: (85) 3366.7722 e (85) 999833918

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa:	Data	Assinatura
_____	____/____/____	_____
Nome do pesquisador:		
_____	____/____/____	_____
Nome da testemunha (se o voluntário não souber ler):		
_____	____/____/____	_____
Nome do profissional que aplicou o TCLE:		
_____	____/____/____	_____

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Desenvolvimento do ofício docente: atividade, (tempo)ral(idade) e saúde.

Protocolo de Instrução ao Sósia

(aplicar em 2 docente em final de carreira e em 2 docente ingressante na carreira)

NOME DO(A) ENTREVISTADO(A): _____

SITUAÇÃO DOCENTE: VETERANO () INGRESSANTE ()

DATA DA REALIZAÇÃO: _____

TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

Pergunta disparadora: Imagine que você possa vir a ser substituído plenamente em sua atividade por outro e dessa forma, solicita-se que descreva quais instruções deveriam ser transmitidas para que ninguém percebesse que você havia sido substituído.

Forma de registro do *corpus*: Gravar o áudio e registrar em diário de campo

Observação: utilizar trechos do áudio na Autoconfrontação.

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO
SIMPLES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Desenvolvimento do ofício docente: atividade, (tempo)ral(idade) e saúde.

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

NOME DO(A) ENTREVISTADO(A): _____

DATA DA

REALIZAÇÃO: _____

LOCAL DA

REALIZAÇÃO: _____

TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

Temáticas a serem investigadas:

- Dados sócio-demográficos:

Idade, gênero, estado civil, existência de filhos, tempo de docência, tempo na Instituição e no Curso, formação acadêmica.

A partir das fotos produzidas pelos docentes e trechos de filmagens realizadas pelo pesquisador, solicitar que discorram livremente sobre:

1. O que você observa da sua atividade?
2. Você concorda com a forma como o seu trabalho está sistematizado?
3. O que ajuda na sua atividade e o que impede, atrapalha?
4. O que é crítico na sua atividade?
5. Existe outra forma de realizar essa atividade?
6. Existe algum processo que você faz do seu jeito, e que é diferente do protocolo ou do jeito dos demais docentes?
7. Existe algum procedimento implícito no seu trabalho? Que não está nos manuais, mas é importante ser feito?

Forma de registro do *corpus*: Gravar o áudio e registrar em diário de campo

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Desenvolvimento do ofício docente: atividade, (tempo)ral(idade) e saúde.

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

NOMES DOS(A) ENTREVISTADOS(A): _____

Nº DA ENTREVISTA: _____

DATA DA REALIZAÇÃO: _____

LOCAL DA REALIZAÇÃO: _____

TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

Ambos os docentes entrevistados leiam as transcrições da entrevista de autoconfrontação simples do colega, tecendo, comentários e discussões sobre as atividades realizadas, solicitar que confrontem sobre:

Atividade Docente

- ✓ Quais as semelhanças e diferenças sobre o modo de fazer a mesma atividade (interações, gestos e sequências da atividade);
- ✓ O que favorece a atividade de vocês e o que impede?
- ✓ O que se faz e o que se desejou fazer no exercício da docência e não foi realizado e ainda o que se acredita ainda poder realizar?

Percepção de diferenças geracionais no fazer docente

- ✓ Em que a idade ou o tempo de experiência podem contribuir favoravelmente ou desfavoravelmente no exercício da docência?
- ✓ Em que os outros docentes têm contribuído no meu exercício profissional?
- ✓ O que você diria para um docente iniciante ou em processo de aposentadoria sobre seu trabalho que possa prevenir sua saúde?

Ampliação e redução do poder de agir docente – Potencial de Saúde

- ✓ Existe outra forma de realizar essa atividade?
- ✓ Existe algum processo que você faz do seu jeito, e que é diferente do protocolo ou do jeito dos demais docentes?
- ✓ Existe algum procedimento implícito no seu trabalho? Que não está nos manuais, mas é importante ser feito?

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO DO CURSO
DE BIBLIOTECONOMIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Desenvolvimento do ofício docente: atividade, (tempo)ral(idade) e saúde.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO DO CURSO DE
BIBLIOTECONOMIA**

NOME DO(A) ENTREVISTADO(A): _____

DATA DA REALIZAÇÃO: _____

LOCAL DA REALIZAÇÃO: _____

TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

Discorrer livremente sobre:

- Principais eventos históricos do curso, principais mudanças, cenário atual e perspectivas;
- Quantitativo de alunos e perfil do egresso;
- Principais projetos do Curso.

Forma de registro do *corpus*: Gravar o áudio e registrar em diário de campo

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CHEFE DO DEPARTAMENTO
DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Desenvolvimento do ofício docente: atividade, (tempo)ral(idade) e saúde.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE
BIBLIOTECONOMIA**

NOME DO(A) ENTREVISTADO(A): _____

DATA DA REALIZAÇÃO: _____

LOCAL DA REALIZAÇÃO: _____

TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA: _____

Discorrer livremente sobre:

- Principais eventos históricos do Departamento, principais mudanças, cenário atual e perspectivas;
- Quantitativo de docentes, titulação e perfil;
- Principais projetos do Departamento

Forma de registro do *corpus*: Gravar o áudio e registrar em diário de campo

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento do ofício docente: atividade, (tempo)ral(idade) e saúde

Pesquisador: Mariana Aguiar Alcântara de Brito

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69287717.2.0000.5054

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.324.921

Apresentação do Projeto:

O projeto em tela objetiva investigar a categoria docência em seus processos de desenvolvimento do ofício e de saúde, a partir dos dispositivos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade proposta pelo filósofo e psicólogo François, Yves Clot, analisando as implicações do processo de interação entre docentes em situação de abono de permanência e em período probatório para a saúde e o desenvolvimento do ofício. É uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação e será realizada de novembro de 2017 a fevereiro de 2018. Será realizada na Universidade Federal do Ceará - UFC, com os docentes do curso de Biblioteconomia. Deverá ser realizada com quatro docentes, sendo dois em situação de abono de permanência e mais dois em situação de período probatório. O desenho do estudo conta com 8 (oito) etapas a serem desenvolvidas. A análise dos dados se dará através da análise interpretativa do discurso e imagens produzidas através de fotos e filmagens da atividade docente, onde serão estabelecidas categorias teóricas e empíricas. O estudo vislumbra contribuir para o desenvolvimento do ofício docente e ampliação do potencial de saúde através do estímulo à autorreflexão e interação entre os pares.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

Cel: 60.430-275

E-mail: compe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.324.021

Analisar as implicações do processo de interação entre docentes em situação de abono de permanência e em período probatório para a saúde e o desenvolvimento do ofício.

Objetivo Secundário:

Conhecer os significados e sentidos do trabalho docente para professores com abono de permanência e para professores em período probatório; Comparar os processos do real da atividade dos docentes com abono de permanência e em período probatório; Identificar as estratégias de interação utilizadas entre docentes em abono de permanência e em período probatório; Analisar o potencial de saúde da atividade docente a partir das quatro dimensões do ofício propostas por Clot (2010): impessoal, interpessoal, transpessoal e pessoal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação aos riscos dessa pesquisa, são tidos como mínimos, podendo ocorrer algum desconforto ou constrangimento por conta das entrevistas de autoconfrontação simples ou de autoconfrontação cruzada, devido às controvérsias provocadas entre os pares ou por conta de reflexões pessoais provocadas pela percepção do processo de precarização da atividade docente. No entanto, esses riscos serão gerenciados pelo pesquisador que estará disponível para escuta do participante, e se necessário permanecerá à disposição do docente, o tempo que for preciso para elaboração de um possível mal-estar.

Benefícios:

A pesquisa por se caracterizar como interventiva propõe-se a produzir reflexões sobre o contexto e condições do trabalho docente, e promover interação entre os pares contribuindo no fortalecimento do poder de agir pessoal e do coletivo profissional. Além disso, como estará ancorada no aporte teórico-metodológico da Clínica da Atividade, pretende com a aplicação dos seus dispositivos de pesquisa promover um espaço dialógico e de cuidado com o ofício docente, o que pode reverberar em produção de saúde e desenvolvimento da função social do coletivo. A pesquisa também poderá contribuir com o fortalecimento da identidade e valorização da categoria docente para a sociedade em geral, indicando para as IES privadas possíveis caminhos de prevenção e promoção da saúde de seus professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem como foco a docência no Ensino Superior e a precarização do trabalho, partindo da saúde do trabalhador. Procura analisar as implicações do processo de interação entre docentes em situação de abono de permanência e em período probatório para a saúde e o desenvolvimento do

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Cidade: Rodolfo Tedillo

Cep: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: compe@ufc.br

Continuação do Parecer: 2.324.021

ofício.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

A pesquisadora deve observar que o TCLE anexado ao sistema Plataforma Brasil não corresponde ao TCLE de sua pesquisa. O TCLE de sua pesquisa encontra-se no projeto como anexo A.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_927299.pdf	29/05/2017 14:33:24		Aceito
Outros	ENTREVISTACOORDENACAOCURSO.docx	29/05/2017 14:31:23	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Outros	ENTREVISTACHEFEDEPARTAMENTO.docx	29/05/2017 14:30:44	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Outros	ENTREVISTA AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA.docx	29/05/2017 14:30:05	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Outros	ENTREVISTADE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.docx	29/05/2017 14:29:09	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Outros	PROTOCOLO DE INSTRUÇÃO OSIA.docx	29/05/2017 14:27:55	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Outros	AutorizacaoCampo.pdf	29/05/2017 14:26:20	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Outros	DeclaracaodeConcordancia.pdf	29/05/2017 14:24:39	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Outros	CartadeApresentacao.pdf	29/05/2017 14:22:21	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LVR EEE SCLARECIDO.docx	29/05/2017 14:19:57	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO SEMARIANA PLATAFORMA BRASIL.doc	29/05/2017 14:19:12	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	29/05/2017 14:17:44	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comape@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.324.921

Cronograma	CRONOGRAMADEPESQUISA.docx	29/05/2017 14:11:02	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto1.pdf	29/05/2017 14:07:52	Mariana Aguiar Alcântara de Brito	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 10 de Outubro de 2017

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

Cel: 90.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3386-8344

E-mail: conep@ufc.br