

SENTIDOS E MANIFESTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

FEELINGS AND MANIFESTATIONS OF THE TEACHING WORK IN POSTGRADUATION COURSES

Maria das Graças Martins da Silva¹

RESUMO: O texto apresenta reflexões sobre o trabalho docente que se realiza na pós-graduação. Para tanto, explora os conceitos de práxis, cotidianidade e preocupação, apoiando-se, sobretudo, em Karel Kosik, Agnes Heller e Adolfo Vázquez, bem como apresenta depoimentos de docentes que atuam no referido nível de ensino, na perspectiva de revelar as principais características presentes no seu trabalho. Conclui que o trabalho docente vivencia contradições que negam ou limitam o sentido da práxis e que o desafio que se põe, nesse sentido, envolve a explicitação consciente da realidade vivenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente, pós-graduação, práxis.

ABSTRACT: The paper presents reflections on the teacher's work in postgraduate courses. For this, it exploits the concepts of praxis, daily routine and worries, basing mainly on authors such as Karel Kosik, Agnes Heller and Adolfo Vázquez, and presents testimonies of teachers that act in this level of teaching to reveal the main characteristics of the work. It concludes that the teacher's work experiences contradictions deny or limit the sense of praxis and that the challenge that it imposes, in this sense, involves the conscious explanation of the reality lived.

KEYWORDS: Teaching work, postgraduate courses, praxis.

Introdução

O texto analisa o trabalho docente na pós-graduação, propondo-se a articular o sentido geral e ontológico do trabalho ao que se manifesta objetivamente na realidade. A discussão teórica, que se alicerça nos conceitos de práxis, cotidianidade e preocupação, com base em Karel Kosik, Agnes Heller e Adolfo Vázquez, mescla-se com depoimentos de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que

¹ Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. E-mail: gracams2@hotmail.com

participaram da pesquisa realizada². Das entrevistas participaram dez docentes do quadro permanente de três programas de pós-graduação da referida instituição, vinculados às áreas de Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente. Como critérios, privilegiaram-se: o tempo diversificado de atuação na pós-graduação, a disponibilidade do docente e o exercício da coordenação de programa, pelo menos de um docente em cada uma das áreas eleitas.

A categoria *práxis* fecundou a compreensão do fenômeno estudado por integrar o trabalho docente ao contexto social, suscitar a perspectiva dos objetivos educacionais, do grau de consciência da ação que se realiza e avaliar seu poder, potencialidades e limitações. A categoria *cotidianidade* mostrou-se igualmente fértil por propiciar reflexões acerca do trabalho nos limites institucionais bem como nos demais espaços onde se estende a sua jornada. Com isso, se pode vislumbrar o trabalho docente nas cores, luzes e sombras da sua realidade contraditória. Por sua vez, a categoria *preocupação* reflete questões pungentes do tempo presente ao interpretar o trabalho mecanizado, fragmentado e, comumente, visto como mera ocupação.

Assim, elegendo tais categorias de análise, almeja-se traçar as relações entre a dimensão essencial e a existencial do trabalho docente, dando visibilidade a determinados aspectos, nem sempre percebidos num primeiro momento.

Trabalho: o sentido geral e o econômico

Refletir sobre o sentido do trabalho corresponde à abordagem do ser humano; nesse caso, ele não é entendido, restritivamente, como ocupação, emprego, modo de sobrevivência ou ascensão. “O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade [...]” e que se manifesta pela “[...] transformação do desejo animal em desejo humano [...]” (KOSIK, 2002, p. 199, grifo do autor). Nessa perspectiva, o trabalho representa, sobretudo, uma atividade social.

Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade *científica*, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com outros, sou *social*, porque é como *homem* [como indivíduo] que realizo esta atividade. Não é só o material de minha atividade - como também a própria língua que o

² As entrevistas fazem parte da pesquisa de doutorado da autora (Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão), concluída em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com apoio financeiro da Capes/MEC.

pensador emprega - que me foi dado como produto social. Minha *própria* existência é uma atividade social. (MARX, 2005, p. 140, grifos do autor).

Trabalho como criação e reflexão está na base da realização do ser, significando o meio de romper com a sua condição natural; no entanto, a idéia geral e filosófica de trabalho converte-se em categoria econômica ao se manifestar o *modo* das relações sociais ou a forma específica, histórica e social da riqueza de caráter privado. Nesse caso, não se trata de um trabalho em geral e, sim, de determinado trabalho.

O modo de produção capitalista tem a peculiaridade de tudo *tornar* mercadoria; por isso: "O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção em que produz bens." (MARX, 2005, p. 111, grifo do autor). Essa realidade funda-se na propriedade privada, que promove o trabalho alienado e evidencia a contradição fundamental das relações sociais. Para Heller (1970, p. 38): "Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção."

A noção de realização plena pelo trabalho (e a sua negação) remete a conceitos filosóficos anunciados por Marx (2005). Explica ele que o indivíduo é, imediatamente, um *ser natural*, munido de forças vivas e ativas que nele existem como possibilidades, como pulsões. É também um ser dependente e limitado, porque os objetos de sua necessidade (alimento, reprodução, abrigo, sociabilidade) estão *fora* da sua corporeidade; assim, se deles precisa vitalmente para a sua sobrevivência e afirmação, compromete-se de modo orgânico com o que lhe transcende - o que realiza o *ser social*. Dessa forma, a sociedade (a sociabilidade) produz a plena unidade do indivíduo com a natureza e os semelhantes, desenvolvendo um processo de integração, compartilhamento, criação. O ser natural *transformado* no ser social-histórico significa a humanização; por consequência, desenvolve-se o *ser genérico*, que é a integração do indivíduo à espécie, ao gênero humano. Por tudo isso, o trabalho é uma atividade vital, de realização individual-coletiva, não apenas uma questão de sobrevivência.

No entanto, sob o capitalismo, perde-se a perspectiva do ser integrado e criador. Para compreender as formas sociais atuais de alienação

e aproximar-se da especificidade do trabalho docente, recorre-se ao conceito de trabalho como *preocupação*, de Kosik (2002, p. 70), que quer dizer “[...] o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário [...]”, uma espécie de engajamento involuntário nas relações sociais, com seus códigos e redes. É um estado que decorre da realidade do trabalho, subdividido e despersonalizado, reflexo das relações sociais mitificadas. Conforme Kosik (2002, p. 74):

O preocupar-se é manipulação (de coisas e homens) na qual as ações, repetidas todos os dias, já de há muito se transformaram em hábitos e, portanto, são executadas mecanicamente. O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação, já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e “não pensa” na obra.

A *preocupação*, pois, significa a inserção/sujeição dos indivíduos nas relações sociais, sendo capaz de tensionar aquilo que funda o trabalho docente: a produção do conhecimento, a percepção da realidade, o exercício da individualidade criativa.

Trabalho como *práxis* e o cotidiano: compreensão teórica

Práxis é entendida por Kosik (2002) como criação, compreensão e elaboração da realidade humano-social, na sua totalidade e contradição. A seu ver, a *práxis* articula-se de modo essencial ao trabalho; contudo, é mais abrangente porque expressa o todo, abrigando o momento do labor e o existencial.

Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc. não se apresentam como *experiência* passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 2002, p. 224) (grifo do autor).

A *práxis* desenvolve-se segundo uma contradição importante: o indivíduo cria a realidade humana, contudo, também se cria uma realidade que, de certo modo, existe independente do indivíduo. Vázquez (1977) explica que a *práxis* individual possui essa dualidade: o que se faz resulta da ação individual (interesses, finalidade, intenções) e, ao mesmo tempo, é condicionado pelas estruturas sociais, cuja funcionalidade depende da vontade imediata e individual, ainda que ela se realize por meio de várias individualidades. Tem-se, então, que o sujeito produz algo que ultrapassa as suas próprias intenções, algo pelo qual ele não é, particularmente, responsável. A vida individual e o seu processo de criação têm que ser vistos, pois, imersos em tal complexidade, no compasso entre o ser-sujeito e o ser-condicionado.

Segundo o autor, a *práxis* criativa representa a atividade vital do ser humano. A criação decorre de situações específicas, marcadas pela necessidade de produzir coisas e pela reação a novas circunstâncias; no entanto, não se vive em constante estado criador, visto que esse se alterna com o repetitivo. A *práxis* criativa exige elevada atividade de consciência (seja ao traçar o projeto, seja na execução), mas isso não quer dizer que inexista consciência fora da criação propriamente. Para esclarecer, o autor distingue consciência prática e consciência *da* prática. A consciência prática atua para obter um resultado do que se idealizou, traçando o objetivo da ação e as estratégias de realização. Essa consciência pode elevar-se à *práxis* criativa ou, por outro lado, debilitar-se, caso a atividade se automatize. Já a consciência *da* prática volta-se sobre si ou sobre a atividade que se forma. Ela abrange a consciência prática, mas se distingue, porque qualifica a consciência, elevando-a à condição de autoconsciência. A autoconsciência representa a *práxis* reflexiva, ou seja, a capacidade de situar-se sobre determinada condição particular e orientar as ações segundo um objetivo mais geral.

A *práxis* desenvolve-se na vida cotidiana, razão porque é pertinente avançar na apropriação conceitual. Em Heller (1970), encontra-se a formulação de que a vida cotidiana envolve o ser inteiro, com todos os aspectos da sua individualidade. “Nela colocam-se em *funcionamento* todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias [...]”, o que, no entanto, não quer dizer que possa se realizar a vida de forma plena ou inteira (p. 17). A vida cotidiana é heterogênea, múltipla, constituída pelo trabalho, a vida privada, o lazer, os intercâmbios etc., sendo que as significações atribuídas a cada momento modificam-se

hierarquicamente, segundo as diferentes estruturas econômico-sociais. Heller (1970) explica, ainda, que o ser humano, ao nascer, já se insere na cotidianidade (absorve-a, assume-a), bem como aprende e exercita em grupo os elementos da cotidianidade, o que permite nomeá-lo como *particular-genérico*. Na maioria das vezes, isso não é percebido porque se concentra a atenção sobre uma única atividade e *suspendem-se* outras, de forma a se empregar a individualidade na resolução de determinada tarefa imediata, pragmática, perdendo-se a noção de totalidade. É por isso que a atividade cotidiana tende a não corresponder a uma *práxis* consciente.

Entretanto, por acreditar que “[...] todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade [...]”, (HELLER, 1970, p. 40) desenvolve o conceito de condução da vida, que significa a “individualidade consciente”. Tal condição refere-se à consciência do indivíduo acerca do humano-genérico, possibilitando-lhe criar uma atitude que vai ordenar as várias atividades da existência e suscitar “[...] uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade.” Trata-se de uma tendência que apenas se converte em possibilidade universal ao ser superada a estrutura de alienação social; porém, mesmo em condições sociais desfavoráveis, é possível que se expresse: “Neste caso, a condução da vida torna-se *representativa*, [o que] significa um desafio à desumanização”; em tal situação, a cotidianidade desafia e pode transformar a própria cotidianidade (p. 41). Em outras palavras, a *práxis* criativo-reflexiva, ao questionar elementos da cotidianidade, pode transcendê-la.

Contudo, num contexto que induz ao pragmatismo, o trabalho docente adquire características opostas à *práxis* criativo-reflexiva. A propósito, Lopes (2006), ao pesquisar a produção do docente, mostra que se instala nas universidades, como reflexo da lógica produtiva, um movimento rápido de mudanças no cotidiano do trabalhador, acirrando relações competitivas e individualistas. As múltiplas e novas dimensões que formatam esse trabalho, a seu ver, apontam para: ausência de uma rotina prescrita (demandas fragmentadas e incessantes); invasão do espaço doméstico pelo trabalho; acúmulo de atividades, além da carga horária oficialmente determinada; e comprometimento da troca intelectual e afetiva.

Manifestação no trabalho docente na perspectiva da *práxis*

Na abordagem da categoria *práxis* parte-se da premissa de que o trabalho possui uma dimensão fundamental, que é libertadora, ligada à fruição, ao encontro. Essa dimensão, senão na sua plenitude, pode ser encontrada no trabalho docente, a despeito de um contexto adverso - o que acaba compondo o retrato contraditório da realidade.

O referido trabalho manifesta positivities que o marcam e o distinguem de outros, o que se expressa, segundo os docentes, através das trocas pessoais, sobretudo, com os alunos e grupos de pesquisa, com quem exercitam o dar e o receber, completando-se e complementando-se, num vigoroso processo existencial. As trocas no coletivo fazem-nos experimentar uma sensação de encantamento e reconhecimento, como se observa nos seguintes depoimentos³ dos docentes que participaram da pesquisa:

Dá uma satisfação muito grande poder partilhar com os alunos, seja na pesquisa, seja nas aulas, seja na graduação, seja na pós-graduação. Obrigação e opção se juntam. Eu sou uma pessoa muito satisfeita com o que faço. (Docente 1).

O meu maior reconhecimento são os alunos. [...] Às vezes, o reconhecimento não vem dos colegas, da coordenação do curso, mas se os alunos reconhecem o trabalho já está bom demais. [...] Apesar de toda a pressão que existe, eu sou apaixonada pelo meu trabalho, sinto-me muito gratificada. Acho isto fundamental. (Docente 2).

O grupo de pesquisa é o modo pelo qual produzimos, coletivamente, seja com alunos da graduação, da pós-graduação, seja entre os professores. Todos se reúnem e saem diversos trabalhos. É muito interessante! (Docente 5).

Você consegue a humanização do trabalho com o contato com o outro, com as trocas. Você ensina muito

³ Os depoimentos dos docentes registrados no texto são designados por “Docente 1”, “Docente 2”, e assim sucessivamente, conforme a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Ressalte-se que foram realizadas dez entrevistas e que a seleção dos depoimentos ora apresentados considerou os objetivos desse artigo.

mais pelo que você acha que não está ensinando, pela maneira como você coloca as coisas, do que aquela coisa programada, de conteúdo. Conta muito como você *pesca* o desejo do outro. [...] Ser professor é uma coisa muito generosa, porque você não sabe o efeito do que faz, somente no depois é que vai saber. Você não fica procurando o efeito, você não sabe o efeito. Muitas vezes, você cruza com o aluno dez anos depois e, de repente, ouve: 'professora, você não sabe o quanto aquilo que você disse mudou minha vida'. (Docente 3).

A experiência existencial de integração do docente-trabalhador com o todo da sua vida é desejada, conforme descreve o professor seguinte. No entanto, no correr do relato, apreende-se que não é sem conflito que o desejo de integração se desenvolve.

Quando eu menciono produção do conhecimento, eu entendo isso como uma dimensão existencial. [...] O tempo disperso em questões que demandam dispêndio em questões de bolsa e de trabalho, em questões aparentemente menos relevantes do que, por exemplo, uma produção significativa [...] é um ponto que eu não desenvolvi de maneira competente, não tenho o dom de fazer esses elementos administrativos, sou muito desorganizado, é um peso grande, é onde eu não me sinto gratificado, tenho maior desgaste no meu processo de produção em geral. [...] Eu costumo fazer as atividades, tanto quanto possível, por inteiro. Por isso mesmo, eu vivo atrasado nas coisas que faço, porque ignoro as outras coisas que eu tenho que fazer [as burocráticas] para poder fazer uma vivência interessante, uma vivência de plenitude, de realização humana, emocional-afetiva, de solidariedade. (Docente 1).

No depoimento aparece a tensão entre a consciência da universalidade e pertencimento ao coletivo e, no contraponto, a pressão para respostas pragmáticas, muitas vezes, desintegradas do projeto existencial. A análise feita por Heller (1970) auxilia na interpretação. O indivíduo, afirma ela, é, simultaneamente, um ser particular e genérico. O genérico está *contido* no particular, em todas as suas manifestações, “[...] já que este ser [particular] é produto e expressão das relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano”. (HELLER, 1970, p. 20). Ou seja, o indivíduo contém tanto o que lhe é próprio, único, quanto o que é geral, o que se repete no outro; porém, mesmo que integre o

particular e o geral, ele, por vezes, padece das consequências do antagonismo social, que separa as dimensões *eu/outro*, podendo a vida tornar-se “um peso”, como expressa o docente entrevistado.

Essas manifestações desenvolvem-se no cotidiano, onde se organiza a vida de cada um. A sua principal característica é a espontaneidade, que se implica, mutuamente, com o ritmo fixo das coisas, a repetição, a regularidade, o pragmatismo, os juízos provisórios. A vida cotidiana possui instrumentos para manejar a realidade, orientar, resolver os problemas diários, impondo uma ordem necessária que unifica pensamento e ação, ambos, voltados para o previsível, fornecendo o equilíbrio indispensável para o viver. Por isso: “Na cotidianidade parece *natural* a desagregação, a separação de ser e essência [...]”, assim como parece natural exercer papéis variados (p. 38, grifo da autora).

Heller (1970) afirma que a atividade cotidiana não é a *práxis*, embora seja parte dela; a atividade prática/cotidiana do indivíduo só se eleva à *práxis* quando há um *salto* para a atividade humano-genérica consciente, isto é, quando há um movimento da cotidianidade para uma espécie de unidade viva entre o eu e o nós. A seu ver, os indivíduos podem ser completos, inclusive no cotidiano; o problema é quando ele se cristaliza, torna-se absoluto, sem deixar margem de movimento e possibilidade de explicitação. Se isso ocorrer, completa a autora, estamos diante da alienação.

O trabalho como preocupação

O processo de perdas dos elementos vitais é conceituado por Kosik (2002) como *preocupação*, significando o engajamento nas relações sociais do tempo presente, segundo o desempenho de papéis dos quais não se consegue alcançar a necessária clareza.

A *preocupação* invade todos os espaços da vida, explica o autor. No trabalho, aparece como operações soltas e fragmentadas, sem que se perceba o todo, o sentido. As demandas são manobradas, adquirindo significado apenas na medida em que postas em relação à sua operacionalidade e capacidade de dar respostas práticas. Kosik (2002) entende que, nessa condição, a antecipação constitui forte referência, tendendo a transformar o presente num *meio* para realizar projetos futuros. O estado de *preocupação*, segundo afirma, traduz o cotidiano em sua regularidade, imediatismo e aparência, produzindo a realidade em duplos sentidos, num jogo de aparecer/esconder.

Esse conceito contribui para decifrar o trabalho docente na pós-graduação. Os depoimentos a seguir relacionados mostram docentes pressionados pelas exigências e a intensificação do trabalho, o que causa uma sensação de caos, não consumada porque a vida profissional/pessoal é por ele *gerenciada*.

Tal quadro mostrou-se, num primeiro momento, pela privação da convivência e da reflexão, como se observa:

Acho que, no dia-a-dia, cada um se vira por si e como pode. Não vejo que haja congregação entre os docentes, não há respostas às reuniões, não há participação. Essa é a minha realidade. (Docente 4).

Nossas reuniões não conseguem criar espaços de diálogo, de conversa sobre como podemos fazer pra melhorar nossa atuação. (Docente 6).

Acho que cada um está no seu grupinho, até porque [sendo diferente disso] você não consegue produzir projetos, não consegue financiamento, etc. (Docente 5).

Nesse ambiente, um dilema emerge: ou o docente se dedica à reflexão (com todas as suas implicações) ou às suas atividades propriamente, de modo que atuar e pensar sobre a sua atuação, ao mesmo tempo, torna-se um problema. Em outras palavras, a urgência do *resolver* parece evidenciar um paradoxo: o ser pensante (o docente) não tem disposição/condição de pensar sobre o seu próprio fazer. Dessa forma, afirma o depoente: “refletir sobre o que se faz se torna um trabalho a mais.”

Os docentes relatam, ainda, que se valem da convivência fora do ambiente da universidade como estratégia para aumentar a produção ou vencer os limites institucionais.

Precisamos ter bons parceiros internacionais, sem o quê se torna mais difícil obter êxito. (Docente 5).

Venho ligado a grupos que são grupos orgânicos e que têm uma rede de relações [o docente as enumera]. Esse conjunto de coisas que fiz constitui uma rede de relações para dentro da academia, de modo que

quando quero entrar em contato com determinadas pessoas eu consigo via pessoas que estão nessas redes. Então, por exemplo, nunca tive dificuldade em publicar, o que é uma coisa muito difícil. (Docente 1).

É de supor que os intercâmbios fora da instituição sejam capazes de aproximar realidades diferentes e criar atmosferas de solidariedade; porém, não pode ser desprezado o fato de que as redes e as alianças referidas apareceram com um foco: auxiliar no melhor rendimento da produção docente ou dos programas envolvidos. Pode-se, portanto, questionar se isso potencializa ou, pelo contrário, restringe as relações orgânicas capazes de gerar discussões mais aprofundadas sobre a contraditória realidade vivenciada pelo docente.

O trabalho docente também foi descrito como um momento solitário, devido ao processo de criatividade pessoal que lhe envolve. Entretanto, a individualidade tende a ser impregnada pelo sentido de individualismo na medida em que se associa ao distanciamento dos colegas e à competitividade, como se observa:

É difícil trabalhar em equipe. Eu coordeno um grupo de professores de várias áreas e raramente faço reuniões, porque já pude perceber que é algo improdutivo. No nosso meio, vive-se muito a vaidade, a auto-estima tende a subir demais, e as reuniões em equipe viram perda de tempo. Não há objetividade. A gente resolve com a ferramenta do e-mail. Não tenho muita paciência para discutir. (Docente 5).

Acho que a competitividade é uma característica do meio acadêmico. A obrigatoriedade da produção gera muita competição, inclusive certa inveja. Quem produz muito até nem consegue manter a afinidade com outros professores. (Docente 3).

Há um reconhecimento de que o mundo em geral vivencia a competição, conforme a seguir se mostra; por isso, a realidade universitária não poderia deixar de manifestar isso.

Não podia ser diferente; não somos uma ilha na universidade. Isso é o que está lá fora. Nós vivemos numa sociedade em que é cada um por si. Isso aqui não tem como ser diferente, seria um discurso no

vazio. Estamos inseridos numa sociedade e ela se reflete em todas as pessoas. Nós somos esse mundo. Podemos querer mudar a partir de uma prática pessoal, profissional, mas acho que a universidade reflete o mundo lá fora. (Docente 3).

De fato, a universidade reflete o mundo competitivo que a cerca. Na pós-graduação não é diferente, conforme a manifestação sobre a inclusão (credenciamento) e a exclusão (descredenciamento) do quadro docente.

Temos vivenciado na pós-graduação os cortes de professores, o que é dramático, embora seja algo que precisa que seja feito. Com isso, você tem ao redor uma ameaça contínua, quer dizer, se não entra no ritmo da produção, vai ser cortado. Quem se preocupa com isso, corre; quem não liga, fica a parte. Entrou no barco da pós, não tem como ficar a parte. (Docente 7).

Na descrição do trabalho na pós-graduação, os docentes manifestaram-se sobre a intensificação das atividades, o que desorganiza a sua vida profissional e pessoal.

Há um trabalho em série, não há como dizer que não; você tem que ficar o tempo todo produzindo. A cobrança é grande sobre nós. Tudo o que você faz é avaliado pelo seu currículo, então tem que estar sempre produzindo. (Docente 6).

Há um ritmo meio neurótico no desenvolvimento das atividades, porque se pede, indistintamente, uma produção compulsiva para todos de maneira igual, sem respeitar o ritmo próprio de cada pessoa. (Docente 3).

Isso é realmente um problema. Eu, por exemplo, fico cerca de dez horas por dia na universidade. Eu não consigo com menos do que isso dar conta do que tenho a fazer. Eu me envolvi com muita coisa... (Docente 9).

O docente com dedicação é submetido à quantidade de trabalho que parece que não tem fim. Você faz no início do ano uma programação, depois vai acrescentando novas tarefas, isso é um indicador, aparentemente, superficial, mas que acho importante,

de que há uma intensificação do trabalho. Existem muitos docentes entre nós que, embora com dedicação exclusiva, e, por conta da busca de melhorar a remuneração, arrumam outras atividades (bicos) em trabalho externo, em instituições privadas, tem que sair pra ganhar dinheiro, um curso de especialização, uma consultoria ou um trabalho clandestino permanente. Isso dá indicação de um aumento imenso da jornada de trabalho docente. (Docente 8).

A intensificação do trabalho docente é maior no exercício da coordenação de um programa de pós-graduação, conforme o contundente depoimento a seguir:

O dia-a-dia como coordenador é muito desgastante e interfere na condição do ser professor, porque tem que estar o tempo todo correndo atrás da parte burocrática. É um trabalho solitário, a gente faz muito o trabalho de repassar aos professores os critérios de avaliação e não há retorno, de uma forma geral. A gente tem que sair procurando as coisas para dar conta do relatório da Capes. As respostas de que se precisa por parte dos professores nem sempre vem. A gente assume muita atividade em detrimento da atividade como professor ou pesquisador. O produtivismo que a gente tem que ter em todos os papéis (coordenador, pesquisador, professor) que desempenhamos acarreta em prejuízo, sempre algum lado sai perdendo. O dia-a-dia, com alunos procurando auxílio, atendendo professores que buscam respostas às suas necessidades, atendimento à burocracia, processo de seleção de alunos... Na universidade, a gente acaba assumindo tudo; por exemplo, eu chego cedo pra ver se as salas estão abertas. Esse dia-a-dia é muito cansativo. [...] O coordenador tem que ser um super-homem ou super-mulher, porque você tem que orientar na pós-graduação, orientar na graduação, enfim, todas as atividades duplicam. Ainda se quer que haja interação com a comunidade! A gente não dá conta! (Docente 6).

A intensificação e a fragmentação das atividades dificultam a compreensão dos sentidos, conforme se apreende no relato seguinte:

Você tem que interromper as atividades, o que dificulta o sentido das coisas. O sentido é sempre posterior. [...] Fazer a junção das coisas é importante, não pode haver apenas programação de atividade, o professor tem que saber aonde quer chegar. (Docente 3).

O quadro adverso também expressou reação crítica, segundo a premissa de que a educação não se articula com as características atuais do trabalho docente.

Acho que não somos uma fábrica que tem que estar gerando coisa nova o tempo todo. Acho que a produção docente precisa acontecer naturalmente, sem forçar a barra. (Docente 3).

A consciência corresponde ao que docente elabora (assimila, reage, produz) acerca do seu trabalho. Recorrendo a Vázquez (1977): mesmo que a *consciência prática* atue no processo prático, ela pode elevar-se à *práxis* criadora (torna-se, então, consciência *da* prática); no entanto, diante do quadro de intensificação do trabalho, a consciência *da* prática tende a retrair-se. As demandas diárias e incessantes movem o docente a automatizar suas atividades, porque a consciência prática é muito solicitada. Ademais, se a consciência *da* prática produz-se numa realidade em que o ser transcende a sua individualidade, pode-se supor que, cada vez mais condicionado à solidão, o docente pouco consegue exercitá-la. Como bem explicita Azzi (2000, p. 48):

[É] muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar este conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. (AZZI, 2000, p. 48).

O docente, pressionado pelo fazer compulsivo, vivencia uma situação peculiar, incomum a outros trabalhadores: a vida profissional produz uma amálgama com a vida familiar e privada, de forma que ele não consegue identificar o começo e o término de uma a outra. Com isso, a noção do tempo dedicado ao trabalho vai se perdendo. Não por acaso, a pesquisa mostra que a sensação do tempo vivido mudou para o docente:

A dimensão do tempo mudou desde quando comecei na universidade; há tempos atrás, era outra coisa, parece-me. Tínhamos que dar aula simplesmente, não tinha exigência de produção científica. Quando voltei do doutorado nunca mais tive tempo, eu não paro! (Docente 6).

Nesse processo, trata-se de manobrar as situações, *gerenciar* o tempo do trabalho e o da vida pessoal, como afirma o entrevistado.

Hoje eu me sinto de certa forma como um gerente; eu gerencio várias atividades, eu preciso de uma equipe para ir distribuindo atividades, porque eu mesmo não tenho tempo. O meu tempo é muito envolvido no trabalho, de forma que as oito horas não seriam suficientes. Passo, por exemplo, toda manhã envolvido com os e-mails (são projetos, são pareceres de publicações, são relatórios...). (Docente 5).

No depoimento seguinte, um ponto interessante é lembrado: o uso das tecnologias que contribuem para *alargar* o tempo de trabalho, aproveitando-o ao máximo, estendendo-o para fora da universidade.

Parece que o computador ajudou muito a *diminuir* o tempo de trabalho. Ele surgiu pra economizar o seu tempo de trabalho, mas o que a gente vê é que a tecnologia (sobretudo o computador) vem como um controle sobre o seu trabalho; ele ajuda a intensificar a exploração do trabalho imensamente, porque aí você vai trabalhar quase sempre. É inevitável levar o trabalho para casa. Aliás, o docente se diferencia de outros profissionais, é sua característica a continuidade da jornada de trabalho, e isso se dá de forma quase espontânea, natural. [...] Nos momentos de lazer, de folga, de feriado, férias, final de semana, o docente leva o computador, ("o controlador"), um instrumento que controla sua vida privada. Isso atinge em cheio o docente porque a sua jornada de trabalho incorporou o tempo de fora da instituição, sem o qual não consegue cumprir seus compromissos. (Docente 7).

A *falta* de tempo parece ser vivenciada de forma mais aguda pelas mulheres, que mencionaram o drama da ausência no meio familiar ou da não priorização da vida pessoal:

A vida profissional se mistura com a vida particular, sim. Às vezes, me pego levantando às quatro horas da manhã, para enviar e-mails, fazer anotações das questões do trabalho... . Levanto pra fazer isso porque penso: 'é menos uma coisa pra fazer amanhã lá na universidade'. Eu não gosto disso, mas não vejo como ser diferente pra dar conta de tudo. (Docente 6).

Eu preciso forçar a barra pra ter o meu tempo, pra ter as minhas coisas pessoais. Fico louca tentando dar conta de mim; minha agenda não sai perto de mim; tenho que ter tudo cronometrado pra dar certo. (Docente 8).

O depoimento seguinte expressa outro dilema: o professor vê-se enquadrado numa realidade profissional tomada pela imprevisibilidade, mas que, paradoxalmente, não admite concorrer com o imprevisto. Para conseguir cumprir o roteiro programado, nada pode fugir ao controle. A vida enrijece, fecha-se ao improvável - o que faz lembrar o *cotidiano cristalizado* (HELLER, 1970).

Se acontecer alguma coisa na vida pessoal que destoa um pouco do cronômetro diário que tenho, aí já prejudica muito, aí deixo de fazer o que tenho que fazer. Tem que levar uma rotina muito rígida pra conseguir levar as atividades docentes e o que está além delas. O universo tem que conspirar a favor. (Docente 8).

O que explica essa operação sobre o tempo do trabalho? Leher (2000) lembra que Marx já demonstrara que toda transformação social implica numa mudança na instituição do tempo. No capitalismo, afirma, o tempo torna-se dotado de qualidades, como a mensurável. Fonseca (2002, p. 13), pondo a questão na atualidade, pondera que o modo de trabalhar está em convulsão, em razão “[...] da globalização e a internacionalização do capital, associadas ao incremento da ideologia neoliberal, meritocrática e individualista [...]”, imprimindo certa lógica que provoca uma verdadeira “desordem no trabalho” - conforme expressa.

No bojo das mudanças produzidas pelo contexto da reestruturação produtiva⁴, a ocupação do tempo do trabalho possui uma

⁴ Reestruturação produtiva refere-se ao período caracterizado por Harvey (1989) pelo crescimento do setor de serviços, compressão do espaço e do tempo, aumento do desemprego, diminuição do trabalho organizado e do poder sindical, queda no rendimento e precarização do trabalho. Tais características relacionam-se às mudanças no mundo produtivo ocorridas em meados de 1970 nos países desenvolvidos, projetando-se internacionalmente, de modo a repercutir no Brasil desde os anos de 1990.

dimensão ainda mais crucial. Antes sob a égide da produção linear e estável, agora a palavra de ordem é a flexibilização, que sugere a capacidade de desempenhar simultaneamente várias atividades no menor tempo. Presente está a compressão do tempo (acelerado, intensificado, encurtado) e do espaço (o trabalho penetrando em todos os campos da vida). Trata-se, ao cabo, de ser capaz de gerenciar a desordem que se desdobra dessa situação, como expressam os docentes.

A questão do tempo existencial, pois, remete a uma condição insólita: tornar a vida uma só, inteira, integrada, sem fragmentações entre o pessoal e o profissional significa, na mesma medida, a intensificação do trabalho, que, estendido ao domicílio pessoal/familiar, acaba legitimando ou naturalizando ainda mais o surto produtivista.

Apontamentos conclusivos

A discussão que se apresenta tem relação causal com as reformas em curso desde os anos 1990 no Brasil, decorrentes do ajuste ao processo de reestruturação mundial do capital. Esta condição vem seguida pelo que Shiroma *et al.* (2003) designam de *onda gerencialista*, uma ideologia difundida no campo educacional que prioriza os resultados econômicos e a prestação de contas, bem como desenvolve uma cultura de submissão, coesão (mas não de solidariedade), resolução de problemas, ação (mas não reflexão), e, finalmente, cumprimento de metas e planos.

Há de pontuar que a competição é outro aspecto estimulado pelas políticas educacionais (editais de financiamento de projeto e concessão de bolsas, por exemplo), acarretando antinomias, como: vencedor e perdedor; inclusão e exclusão; melhor e pior; poder e submissão; capaz e incapaz; hábil e inábil. Importante destacar, nesse âmbito, a lógica subjacente à avaliação dos programas de pós-graduação, em que a quantificação apresenta-se como referência, contribuindo decisivamente para a formatação do trabalho docente segundo o que se apresentou nos depoimentos. De acordo com Mészáros (2007), posta a mensuração como fetiche, supõe-se que, uma vez que as quantidades exigidas sejam asseguradas, não haveria problemas significativos. No entanto, afirma, contrapondo ao *quanto*, a qualidade é inseparável da *especificidade*, referenciando-se ao *o que*, ao *por que*, ao *como*.

O trabalho docente, como se observou, é caracterizado por encontros e trocas, o que, em si, é promissor de ricas vivências coletivas. Ocorre que, em face da realidade, essas qualidades são subsumidas pela cobrança de resultados objetivos e rápidos, o que acaba cerceando a convivência espontânea e potencializadora de reflexão. Vivenciando essa cotidianidade múltipla e díspar, o trabalho docente se consubstancia e se renova, gerando sentidos, escolhas, reações, adaptações. Conclusivamente, infere-se que é partindo desse cotidiano nebuloso que se engendram possibilidades de questionamento, confronto e superação, de modo que a *práxis* possa vir a ser uma expressão totalizadora do trabalho do docente.

Referências

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35- 60.
- FONSECA, T. M. G. Modos de trabalhar, modos de subjetivar em tempos de reestruturação produtiva. In: _____. *Modos de trabalhar, modos de subjetivar*. Tempos de reestruturação produtiva: um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 13-27.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. (Mimeografado).
- LOPES, M. C. R. Universidade produtiva e trabalho docente flexibilizado. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, nº 1, 2006. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a04.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2007.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MÉSZÁROS. I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHIROMA, E. O. *et al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427-446, jul./ dez. 2005.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 03/01/2011

Aprovado em: 31/05/2011