



Correspondência aos Autores

¹ Franciane Ester de Souza

E-mail: francianeestersouza@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, MG, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/3148741769409238>

² Inajara de Salles Viana Neves

E-mail: inajara.salles@ufop.edu.br

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/2093998668162304>

Submetido: 16 jan. 2022

Aceito: 18 jun. 2022

Publicado: 10 set. 2022

[doi> 10.20396/riesup.v9i0.8668125](https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.8668125)

e-location: e023026

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Vozes da Experiência Docente e Gestão na Vida Acadêmica

Franciane Ester de Souza¹  <https://orcid.org/0000-0002-5668-0514>

Inajara de Salles Viana Neves²  <https://orcid.org/0000-0002-7729-0558>

¹Universidade Federal de Minas Gerais; ²Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

Este trabalho discute sobre o trabalho docente tendo como o pano de fundo compreender criticamente as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior considerando, centralmente, o exercício das atividades de gestão relacionadas a cargos de chefia, coordenação ou direção e representação em órgãos colegiados na Universidade. O problema da pesquisa está articulado à prática profissional da pesquisadora diante do silêncio percebido em relação trabalho do docente do ensino superior nessas atividades. Como estratégia para atingir o objetivo geral da pesquisa buscou-se compreender trabalho docente e o lugar que a gestão acadêmica ocupa na sua profissionalidade, identificando as implicações do processo de formação no exercício da profissão. Em uma abordagem qualitativa, o estudo se desenvolveu a partir da análise dos Memoriais de Promoção à Professor Titular de cinco professores de uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais. A investigação teve como escolha metodológica a Pesquisa Narrativa e como objeto de análise as narrativas dos docentes do magistério superior para compreender a experiência na perspectiva da gestão. Utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2008) como método para operacionalizar a exploração do objeto da pesquisa, bem como o tratamento dos resultados. Os resultados da pesquisa reconhecem que o docente do magistério superior enfrenta cotidianamente o desafio de ser professor-pesquisador-gestor na lógica da sociedade capitalista, permeada de contradições que se expressam na educação e no trabalho deste profissional.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalho docente. Gestão acadêmica. Ensino superior.

Voices From Teaching Experience and Management in Academic Life

ABSTRACT

This paper discusses teaching work against the background of critically understanding the tensions that permeate the work process of higher education faculty, considering, centrally, the exercise of management activities related to positions of leadership, coordination or direction and representation in collegiate bodies in University. The research problem is linked to the author's professional practice in view of the perceived silence regarding the work of higher education professors in these activities. As a strategy to achieve the general objective of the research, it was sought to understand teaching work and the place that academic management occupies in its professionalism, identifying the implications of the training process in the practice of the profession. In a qualitative approach, the study was developed through the analysis of Memories of Promotion to Full Professor of five professors from an Academic Unit of the Federal University of Minas Gerais. The investigation had Narrative Research as its methodological choice and as object of analysis the narratives of the professors of higher education to understand the experience from the perspective of management. Bardin's Content Analysis (2008) was used as a method to operationalize the exploration of the research object, as well as the treatment of results. The research results recognize that professionals in higher education face the challenge of being a teacher-researcher-manager on a daily basis within the logic of capitalist society, permeated by contradictions that are expressed in the education and work of this professional.

KEYWORDS

Teaching work. Academic management. Higher education.

Voces de la Experiencia y Gestión Docente en la Vida Académica

RESUMEN

Este trabajo discute el trabajo docente teniendo como antecedente comprender críticamente las tensiones que atraviesan el proceso de trabajo del docente docente superior considerando, centralmente, el ejercicio de actividades de gestión relacionadas con cargos de dirección, coordinación o dirección y representación en órganos colegiados a nivel de Universidad. El problema de investigación se vincula con la práctica profesional del investigador frente al silencio percibido en relación al quehacer del profesor de educación superior en estas actividades. Como estrategia para lograr el objetivo general de la investigación, se buscó comprender el trabajo docente y el lugar que ocupa la gestión académica en su profesionalización, identificando las implicaciones del proceso de formación en el ejercicio de la profesión. En un abordaje cualitativo, el estudio se desarrolló a partir del análisis de los Memoriales de Promoción a Profesor Titular de cinco profesores de una Unidad Académica de la Universidad Federal de Minas Gerais. La investigación tuvo como opción metodológica la Investigación Narrativa y como objeto de análisis las narrativas de docentes de educación superior para comprender la experiencia desde la perspectiva de la gestión. Se utilizó el Análisis de Contenido de Bardin (2008) como método para operacionalizar la exploración del objeto de investigación, así como el tratamiento de los resultados. Los resultados de la investigación reconocen que el docente de educación superior enfrenta el desafío de ser docente-investigador-gestor en la lógica de la sociedad capitalista, permeada por contradicciones que se expresan en la formación y el trabajo de este profesional.

PALABRAS CLAVE

Trabajo docente. Gestión académica. Enseñanza superior.

1 Introdução

Essa pesquisa é resultado da parceria entre duas pesquisadoras implicadas no estudo dos problemas e desafios nos sistemas públicos de ensino, bem como na produção de alternativas de enfrentamento dos mesmos. Em conexão com as atividades exercidas como servidoras públicas federais a motivação para a pesquisa expõe um propósito claro de encontrar elos entre o viver, o trabalhar e o educar-se.

A aparente evidência de um silêncio quase total em relação ao trabalho do docente do ensino superior nas atividades de gestão é o que motivou, particularmente, essa pesquisa. A investigação parte da inquietação provocada pela percepção de que o docente, muitas vezes, participa dos processos de decisão dentro da universidade, no entanto, são evidentes os grandes desafios inscritos no trabalho docente no que tange ao exercício das atividades de gestão concomitantemente as demais atividades do cargo.

A importância dada ao exercício profissional tem o caráter de simbolizar a natureza da pesquisa/ciência que nasce da experiência e, ao mesmo tempo, de demonstrar a posição estratégica-metodológica adotada – a visão narrativa da experiência – para a compreensão do processo de trabalho dos docentes do magistério superior a partir dos Memoriais de Progressão à Professor Titular. Nesse percurso a educação para o trabalho remete à educação integral do sujeito em um espaço direcionado, sobretudo, à emancipação.

Dado esse panorama que situa a problemática sentida na relação/atividade de trabalho, há uma interrogação central que expressa o problema da pesquisa: em que se fundam as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior considerando a especificidade das atividades de gestão? Portanto, cerne da problemática da pesquisa está no reconhecimento de que o docente do magistério superior enfrenta cotidianamente o desafio de ser professor-pesquisador-gestor na lógica da sociedade capitalista que é permeada de contradições que se expressam na educação e manifestadamente no trabalho deste profissional.

Analisar o processo de trabalho docente, bem como os desafios e dificuldades que o compõe possibilita melhores oportunidades para compreensão da realidade e consequentemente melhores alternativas de superação. De acordo com Freire (2005, p. 30), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Esse processo reflexivo compreende um passo na concretização do desejo de contribuir institucionalmente com a solução de problemas postos pelo real do trabalho, onde a pesquisa científica supõe o poder de aumentar a soma de conhecimento para transformação do mundo do trabalho. Em síntese, a mobilização para a pesquisa congrega o interesse pessoal pelo tema e um imaginário de possíveis contribuições que descortina o sentido próprio da relação intercambiável entre trabalho e educação.

Nessa perspectiva houve o interesse em conduzir esta investigação intitulada Vozes da Experiência Docente: Uma análise da gestão a partir dos Memoriais de promoção à Professor Titular com objetivo geral de compreender o trabalho docente e o lugar que a gestão acadêmica ocupa na sua profissionalidade¹ e a identificação das implicações do processo de formação no exercício da profissão. Intentou-se fazer uma leitura do processo de trabalho do docente procurando responder as interrogações: de que forma o docente executa as atividades de gestão concomitantemente as demais atividades do cargo? E, quais são as estratégias utilizadas para tanto? Ademais, buscou-se identificar criticamente as tensões que atravessam o processo de trabalho do docente do magistério superior, considerando, centralmente, o exercício das atividades de gestão referentes a cargos de chefia, coordenação ou direção, e, representação em órgãos colegiados em uma universidade pública federal.

A delimitação da pesquisa baseia-se no recorte do lugar profissional do docente do magistério superior e da sua experiência docente nas atividades de gestão. Essa delimitação é também metodológica porque ela é feita a partir de um objeto de pesquisa específico que por sua vez delimita os sujeitos da pesquisa. Ou seja, a análise feita a partir dos memoriais de promoção a titular leva a ter, necessariamente, como sujeito da pesquisa o docente que tem uma trajetória, um percurso, uma vida acadêmica que ele expresse nas narrativas presentes nesse objeto de pesquisa.

Diante do exposto, este artigo apresenta inicialmente os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como o detalhamento do percurso para a análise propriamente dita dos memoriais dos professores que fizeram parte da amostra investigativa deste trabalho.

Posterior a isso, destaca-se a análise referente ao índice Vida Acadêmica, que resultou em seis (6) unidades de registro a partir da categorização realizada por meio de Bardin (2008), são elas: Sob o signo da urgência, Intensificação trabalho, Trabalho e Educação, Necessidade e Liberdade, (Des) profissionalização e Contrapartida. E finalmente são tecidas algumas considerações sobre o recorte investigativo realizado.

2 Metodologia: Aquiles, Entrelinhas

Em uma abordagem qualitativa, a investigação teve como escolha metodológica a pesquisa narrativa, que tem como objeto de análise as narrativas dos docentes do magistério superior para compreender a experiência na perspectiva da gestão. A estrutura dessa pesquisa parte da análise dos Memoriais de Promoção à Professor Titular, a partir da amostra de cinco professores de uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais. Além disso, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2008) como método para operacionalizar a exploração do objeto da pesquisa, bem como o tratamento dos resultados.

¹ Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. (COURTOIS, 1996, p. 172 *apud* LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto)

Clandinin e Connelly (1995, p. 12) entendem que “a narrativa é tanto o fenômeno sob investigação quanto o método de pesquisa”. Com esse direcionamento, os procedimentos metodológicos para a abordagem do tema de pesquisa envolvem a narrativa como fenômeno, ou seja, como os sujeitos da pesquisa o experimentam, no caso das pesquisadoras e os docentes participantes, que estão no processo de colaboração entre si para entendimento do fenômeno; e a narrativa como método, procedente de um processo que determina o percurso para consecução dos objetivos.

O objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas e é nisso que os Memoriais constituem matéria de exploração onde “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Essa perspectiva leva em conta tanto o sujeito que narra, quanto as pesquisadoras que se ocupam do estudo das narrativas. É importante ressaltar que o Memorial é um dispositivo de avaliação para promoção na carreira, onde por meio da escrita “[...] os autores-atores narram sua história de vida intelectual e profissional, descrevendo/analizando o que foi significativo para a sua formação, em resposta a uma demanda institucional”. (PASSEGGI, 2008, p. 105). Dessa forma, os Memoriais são a fonte do registro das experiências, vivências e memórias do lugar profissional que o docente do magistério superior ocupa.

A Pesquisa Narrativa inicia-se a partir da aproximação e escolha dos docentes colaboradores da pesquisa. Essa seleção ocorreu seguindo o critério de conveniência, considerando a cessão do Memorial, além de considerar as mais recentes aprovações em defesa de memorial como requisito de promoção à classe de Titular, período compreendido entre 2016 e 2019. Desses critérios, cinco Memoriais foram cedidos pelos próprios professores para realizar a pesquisa, sendo três referente às defesas ocorridas nos anos de 2016, 2017 e 2019 e dois referente ao ano de 2018. É importante dizer também que a opção de estruturar a pesquisa a partir da amostra de cinco Memoriais e não dez ou quinze ou vinte, tem em vista a expectativa de poder, de alguma forma, trazer relevância ao estudo à medida que a análise seja feita com o cuidado de não ser superficial, para não dizer profunda, e que, conseqüentemente, tenha um grau de utilidade esperado na condição de uma pesquisadora iniciante e na medida do fôlego necessário a realizá-la.

Conforme a indicação de Bardin (2008), as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados são os fundamentos da análise de conteúdo dos relatos obtidos nos Memoriais. Inspirada nessas fases realiza-se, inicialmente, na pré-análise, a leitura flutuante do Memorial, de caráter exploratório a fim de proporcionar a familiaridade com o gênero do discurso.

A fim de tornar possível a realização da segunda fase (exploração do material), adota-se a operação de recorte dos enunciados para a organização da codificação em unidades de registro, que devem corresponder diretamente a índices de análise. A perspectiva nesse sentido é de formulação de índices de análise em função da interrogação norteadora inicial, considerando os parâmetros de interesse e objetivos da investigação. Ainda na fase de

exploração do material, institui-se um esquema de categorização para classificar e agregar os dados recortados, correlacionando-os também a unidades de registro.

A codificação em unidades de registro é realizada a partir da noção de tema, que de acordo com Bardin (2008, p. 131) “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Assim, a organização da codificação é realizada por análise temática, que consiste em “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 2008, p. 131).

Destaca-se que o processo de análise de conteúdo exige um conjunto de técnicas a fim de subsidiar a descrição do conteúdo das mensagens permitindo a inferência e interpretação dos dados. Além dos procedimentos específicos de cada fase da análise de conteúdo é importante ressaltar um elemento que perpassa todo esse processo: a leitura. A leitura do material merece atenção especial apesar de parecer uma tarefa corriqueira. Assim, com inspiração no destaque apresentado por Gil (2008, p. 75) à leitura do material nas etapas de análise bibliográfica, apresenta-se a indicação do tipo específico de leitura implicado ao objetivo e a cada fase da análise de conteúdo.

Quadro 1. Tipos de leitura adequados ao objetivo e a cada fase da análise de conteúdo

Fases	Tipo de Leitura	Objetivo
Pré-análise	Exploratória/flutuante	“Conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2008, p. 12)
Exploração do Material	Leitura seletiva	Selecionar e recortar enunciados do texto de acordo com os parâmetros de interesse e objetivos da investigação
	Leitura analítica	Precisar uma leitura aprofundada dos enunciados recortados do texto, descobrindo os núcleos de sentido dos mesmos e ordenar e sumariar os enunciados recortados do texto, categorizando-os
Tratamento dos Resultados	Leitura interpretativa	Estabelecer relação entre o conteúdo dos enunciados e a fundamentação teórica

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Conclui-se o processo de análise dos Memoriais com o tratamento dos resultados, realizando a inferência e a interpretação dos dados obtidos das duas fases anteriores. Busca-se estabelecer relações entre o conteúdo dos enunciados e a fundamentação teórica da pesquisa. O que, em síntese, significa conferir um alcance de elucidação crítica aos resultados.

A pesquisa tem, portanto, as narrativas presentes nos Memoriais de promoção a Titular como objeto de pesquisa, onde se buscou compreender a experiência docente em relação as atividades de gestão tendo como principal referência o lugar profissional. Cabe, nesse sentido, ressaltar o tipo de texto exigido para a referida promoção, referindo-se ao memorial acadêmico que segundo Passeggi (2008, p.120),

pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

Nesse sentido, este tipo de memorial revela a necessidade de se reconhecer inicialmente, sob pena de cair em armadilhas ou ingenuidades, que, sim, os docentes tecem suas narrativas em função de uma injunção institucional, mas, apesar disso, se expõem mesmo sob os ângulos escolhidos em uma autoavaliação de sua trajetória para argumentar em favor de si próprio na defesa junto a uma comissão avaliadora. Essa tecitura revela, contudo, a fonte a que se recorrem os narradores: a própria experiência, o que se passou, como se passou. Dessa forma, ainda que se leve em conta as limitações do gênero, a potencialidade da narrativa se imprime indubitavelmente “[...] como a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Durante o processo de leitura dos memoriais, ficou definido que os docentes do material em análise seriam identificados pelo nome Aquiles, acompanhado de números de um a cinco, em referência ao calcanhar de Aquiles. Além de ser uma forma de atender as recomendações éticas para a pesquisa que envolve seres humanos, mantendo o sigilo, respeitando e preservando a privacidade dos participantes da pesquisa, essa forma de identificação está repleta de significado.

A expressão², calcanhar de Aquiles, tem origem na mitologia grega e significa o ponto fraco de alguém. Segundo a lenda grega, Aquiles foi mergulhado no rio Estige a fim de torná-lo invulnerável, exceto pelo calcanhar, por onde sua mãe teria o segurado. Na guerra de Tróia, Aquiles teria sido ferido fatalmente no calcanhar, único ponto de seu corpo que era vulnerável. Essa designação tem um significado particular para as pesquisadoras, primeiramente por sua implicação, ou melhor, atravessamento – como a flecha que atingiu Aquiles no calcanhar – e dessa forma mobilizadas em busca de conhecimento para uma questão posta pelo real do trabalho e, em segundo lugar, pela perspectiva adotada para analisar o trabalho docente face às atividades de gestão. Seriam as atividades de gestão o calcanhar de Aquiles dos docentes do magistério superior?

Antes de iniciar, de fato, a segunda fase da análise dos memoriais é necessário explicitar alguns ajustes metodológicos que foram necessários em função daquilo que se imaginava encontrar e o que realmente foi encontrado nos memoriais dos docentes do magistério do ensino superior que foram analisados.

No imaginário da pesquisadora havia o pressuposto de encontrar nos memoriais uma seção delimitada e dedicada a contar as histórias e experiências na atividade de gestão, mas apenas dois dos memoriais analisados (Aquiles 2 e Aquiles 4) apresentaram essa formatação. Para aumentar a inquietação, na leitura do memorial identificado como Aquiles 3, a primeira

²Expressão consultada no Dicionário Online de Português, definições e significados.

frase de apresentação, melhor dizendo, a primeira narrativa, diz: **³Este memorial pretende fornecer uma visão panorâmica de aspectos mais relevantes de minhas investigações filosóficas desde o início de minha graduação até minha pesquisa atual. Considerando como mais significativas as questões teóricas em todo esse percurso, não me deterei em assuntos relativos ao exercício de cargos administrativos, aos encargos didáticos, às orientações, nem mesmo ao estágio pós-doutoral. Penso que a abordagem de destes itens retiraria grande parte do interesse por esse texto. Tais escolhas certamente não o transformam em uma tese, mas o fazem destoar do modelo usual seguido na escrita de memoriais com a mesma finalidade.** (Aquiles 3)

Nesse momento, foi possível compreender que não seria possível esperar por algum formato específico em virtude da maior facilidade de tratá-los metodologicamente, porque conforme diz Aquiles 4: **Neste memorial conto uma história, a minha história. Escolhi relatar uns e não outros fatos.** Compreender que a ausência ou a presença do registro no memorial da trajetória profissional dependem da predileção do próprio do locutor é um ponto nodal para a pesquisa. A partir disso entende-se que a narrativa do interesse da pesquisadora talvez pudesse estar mais no não dito do que na maioria das linhas que possam estar escritas. Ou seja: nas entrelinhas.

Mas como extrair das entrelinhas o que constituiria a dinâmica de ser docente na dimensão da gestão? Retomando o objetivo geral como o lugar que se deseja chegar, indicando o cerne da pesquisa, e os objetivos específicos como formas ou estratégias intermediárias para alcançar o objetivo geral. Dessa forma, como os objetivos específicos guardam uma relação estreita com o objetivo geral, foi possível perceber de uma forma muito natural que, na ausência de narrativas que evidenciassem a experiência de trabalho docente na atividade de gestão, se podia buscar as demais narrativas de experiências de trabalho; seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Assim, como um prisma, foi possível decompor a luz branca no espectro de cores! Nesse sentido, a riqueza das possibilidades que essa opção metodológica trouxe foi enorme porque, do mesmo modo, a diversidade e a complexidade do trabalho docente, é gigantesca. Decompor a luz branca no espectro de cores significa que na ausência aparente de narrativas (na luz branca) conseguir encontrar uma forma alternativa de conseguir ver. É a lente de Galileu.

Importa destacar que a escolha de ir por um caminho e não por outro na escrita do memorial revela mais do que o desejo de contornar o exercício autobiográfico como no caso de Aquiles 3 que fez a opção de escrever uma quase-tese sob o título de memorial. Considerando mais significativas as investigações, as questões teóricas e a pesquisa no percurso acadêmico, Aquiles 3 manifesta apreço a essas atividades em contraposição ao exercício de cargos administrativos e as atividades de ensino. Além disso, reconhece a

³Destaques em negrito referem-se a fragmentos dos memoriais dos professores que concordaram em participar da pesquisa. Projeto de Pesquisa: Vozes da Experiência Docente: Uma análise da gestão a partir dos memoriais de promoção à professor titular. Aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG no mês de 06/2020, através do Certificado de Apresentação Ética (CAAE) nº 29001320.9.0000.5149.

inadequação que tal formatação possa ensejar diante do gênero do memorial comumente reconhecido. Nesse sentido, a escolha da escrita se fundamenta em um conforto maior no campo da pesquisa para falar de si próprio e até mesmo uma facilidade de escrever com impessoalidade e neutralidade. Longe da 1ª pessoa, mais perto da ciência?

Os fatos narrados e seus contextos, condições ou implicações são fundados em escolhas deliberadas pelo locutor na escrita do memorial, mas não exclusivamente, porque o presente é dinâmico assim como ser é movimento. Nesse sentido, Aquiles 1 antes de finalizar a última seção do memorial lembra: **chegado o momento de finalizar, me dou conta de que muitas coisas ficaram “esquecidas”**: entre elas atividades administrativas à época. Aquiles 1 ressalta seu aprendizado sobre as armadilhas da memória com autores como Halbwachs, Portelli, Pollack e Thompson. Nesse sentido, escreve: **Em sua seletividade, a memória é tecida no jogo entre esquecimento e lembrança, trama por meio da qual o passado é construído pelas lentes do tempo presente. Um presente dinâmico, muitas vezes impulsionado por processos sociais e políticos que, fora do ambiente estritamente acadêmico, emergem na/da sociedade e nos convocam à ação pelo compromisso assumido com a produção de um conhecimento crítico e libertador, inextrincavelmente coproduzido com os sujeitos que são, em síntese, a razão de ser das pesquisas que realizamos e a substância – corpo, sangue e saber - das teorias compartilhadas com gerações de estudantes em sala de aula. Compromisso que pode ser comprometimento, no duplo sentido da palavra - responsabilidade e dificuldade - posto a urgência dos processos que urdem a trajetória de uma única vida acadêmica.**

A narrativa de Aquiles 1 alude à dicotomia entre lembrança e esquecimento que reflete em sua relação com o passado e o presente na difícil tarefa de **expressar em um texto acadêmico, a complexidade das experiências vividas ao longo dos meus quase 18 anos de UFMG**. Assim como Aquiles 1 diz da complexidade de expressar as experiências vivenciadas, pode-se dizer da complexidade da dedicação à leitura de cada linha e cada entrelinha dos cinco memoriais selecionados para realizar a pesquisa.

As narrativas não são apenas o objeto em si, em sua composição, formatação e sentido. São, antes de tudo, para essa pesquisa, também o sujeito que a constitui. Por esse motivo, a leitura dos mesmos convida ao dever do zelo, da empatia e respeito com a história e o percurso de cada docente colaborador na pesquisa. Rego (2014, p. 784) salienta que “[...] nenhuma narrativa de cunho autobiográfico será capaz de esgotar a labiríntica figura daquele que a escreve” e é por essa via que se entende, nesta pesquisa, que nenhuma pessoa cabe em uma autobiografia embora a forma como exteriorize sua vida na escrita do memorial coincida com o que é próprio do seu ser.

Na segunda fase da análise, ou seja, na exploração do material (quadro 1), desenvolve-se a leitura aprofundada dos memoriais, em ordem, de Aquiles 1 à Aquiles 5, recortando as narrativas de acordo com os índices de análise identificados. Como visto na narrativa de Aquiles 1, uma espécie de risco envolve a narrativa em virtude da seletividade da memória,

razão pela qual Kleiman (2008, p. 31-36) ajuda ao atentar para os objetivos e expectativas da leitura quando ressalta: “compreendemos alguma coisa e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para nosso propósito” e “se o material que os olhos estão percebendo não for processado rapidamente, haverá uma situação semelhante ao engarrafamento que se forma quando o tráfego de carros deixa de fluir normalmente [...]”.

Para não cair nas armadilhas da memória, o instrumental da análise de conteúdo combinado harmonicamente à didática do quadro 1, que separa as fases da análise de acordo com um tipo de leitura e objetivo, foi criado o quadro 2 para organizar as narrativas de forma que o processo da pesquisa percorra um caminho estruturado. É importante ressaltar que embora o quadro 1 oriente um tipo de leitura para cada fase da análise de conteúdo isso não significa que foi realizada apenas uma leitura em cada fase. Pelo contrário. Muitas leituras dos memoriais foram necessárias para concluir a pré-análise e muitas leituras foram necessárias ao longo da pesquisa.

O quadro criado inicialmente prevê três colunas. Um para colar a narrativa recortada na leitura seletiva, outra para fazer referência ao índice de análise criado de acordo com os objetivos da pesquisa e uma terceira coluna para registrar a narrativa em uma unidade de registro posteriormente, de acordo com o seu tema, na leitura analítica.

Quadro 2. Registro das narrativas por índice de Análise e Unidade de Registro

Índice de Análise	Unidade de Registro	Narrativas Recortadas
Vida Acadêmica	Sob o signo da urgência Intensificação do trabalho Trabalho e Educação Necessidade e Liberdade (Des) profissionalização Contrapartida	Aquiles 1
		Aquiles 2
		Aquiles 3
		Aquiles 4
		Aquiles 5
Formação		
Ensino		
Pesquisa		
Extensão		
Gestão		
Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão		

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Na leitura seletiva foram criados previamente sete índices de análise indicando o campo de atuação profissional do docente a que se refere a narrativa. Definiu-se ainda uma cor (amarelo, azul, bonina, verde, branco) para facilitar a identificação da narrativa por sujeito. O índice “Vida Acadêmica” se refere a narrativas que tem relação com o cotidiano do trabalho docente de forma geral e o índice “Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão” faz referência as narrativas que tem relação com mais de um campo de atuação. Os demais índices aludem ao próprio sentido que a palavra lhe remete. Nessa fase a premissa foi fazer uma espécie de inventário da aparência que de acordo com Paulo Netto (2011, p. 22), partindo do método de Marx, é “[...] onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo

essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável”. Assim, foram recortados dos cinco memoriais 166 trechos de narrativas que, aparentemente, apresentavam elementos que caracterizassem a presença e/ou ausência de experiência.

O ponto de partida para a leitura analítica é a reflexão sobre a famosa frase de Marx: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (PAULO NETTO, 2011, p. 22, interpolação do autor). A frase, tão ouvida, mas tão pouco compreendida na academia, adquire um significado singular para a pesquisadora porque é um convite a ir além da aparência para alcançar a estrutura íntima do objeto da pesquisa, ou seja, sua essência.

Inicia-se, portanto, a leitura aprofundada dos enunciados recortados a fim de categorizá-los segundo os significados que emanam dos mesmos. Essa fase é determinante e crucial na pesquisa. É a partir dela que, foi possível identificar os núcleos de sentido das narrativas e começar a correlacioná-los às referências teóricas.

A primeira questão a ser destacada nessa fase da pesquisa é que algumas narrativas foram excluídas do quadro inicial porque não apresentavam tema específico a ser tratado e interpretado, mas representavam apenas o complemento de uma narrativa anterior ou posterior. Além dessas narrativas foram excluídas do quadro aquelas que embora tivessem significado considerável, inevitavelmente, identificavam os docentes de uma forma imediata. Nesse processo foi realizada a desidentificação das narrativas que apresentavam potencial importância à pesquisa e cuja supressão de palavras ou siglas não comprometessem o conteúdo e significado das mesmas. Desse processo resultou a seleção de 100 dos 166 trechos de narrativas para prosseguir como objeto da pesquisa.

Outro ponto é sobre a organização das narrativas em unidades de registro. Esse recurso estabelece uma correlação para cada narrativa em função do seu núcleo de sentido, frequência de aparição e objetivo analítico a ser realizado. Nessa fase, portanto, foi preenchida a coluna do central do quadro 2 atentando para seu foco analítico. Ao terminar de fazer a correlação foram identificadas 35 unidades de registro para os sete índices de análise. Com essa configuração foi possível perceber, que seria muito penoso, senão impossível, realizar qualquer tipo interpretação ou análise.

Nessa perspectiva, a alternativa encontrada foi agrupar as narrativas que tivessem uma articulação interna entre si na intenção de que pudessem ser classificadas em uma mesma unidade de registro. Dessa forma, foram definidas unidades de registro sintéticas que resumissem um conjunto de significados ou conteúdos. Esse rearranjo resultou em seis unidades de registro para o índice “Vida Acadêmica”, quatro para “Formação”, uma unidade de registro para “Ensino”, duas para “Pesquisa”, uma para “Extensão”, seis para “Gestão” e duas para “Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão”. Como houve apenas uma narrativa classificada no índice Ensino o trecho foi removido do quadro de análise, porque não apresentava frequência. No índice de análise Extensão também houve apenas um registro, mas como essa narrativa era compatível com outro índice e unidade de registro ela foi transferida do quadro de análise.

Nesse sentido, as narrativas foram categorizadas por análise temática de acordo com a categoria que mais pareceu conveniente do ponto de vista analítico. Assim, por meio de um processo de vai e vem próprio da categorização restaram 99 narrativas, cinco índices de análise e 17 unidades de registro que foram objeto da leitura interpretativa na pesquisa. Destaca-se que neste texto, será objeto de análise o índice/categoria “Vida Acadêmica” que resultou nas seguintes unidades de registro: “Sob o signo da urgência”, “Intensificação do trabalho”, “Trabalho e Educação”, “Necessidade e Liberdade”, “(Des) profissionalização” e “Contrapartida”.

3 Trabalho Docente no Ensino Superior e Vida Acadêmica

As cenas do cotidiano acadêmico marcam muitas experiências. Nelas pode-se observar uma dinâmica em que se passam muitas, muitas coisas, que ora atropelam, ora vem ao encontro, ora avassalam, ora transformam. Entre as coisas que se passam estão a responsabilidade e dificuldade **posto a urgência dos processos que urdem a trajetória de uma única vida acadêmica** (Aquiles 1), que resultam em nada mais do que um processo que faz com que muitas coisas se passem, mas nada aconteça, tal como é observado na falta de narrativa de Aquiles 3 indexada em “Vida Acadêmica”.

A relação do homem com a natureza indica a forma como as coisas são experienciadas. Assim, ao exercer a liberdade de ser com toda a singularidade que esse processo impõe aos indivíduos no estabelecimento de interações com a natureza, ambos saem modificados/transformados. “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1980, p. 113). A experiência é, portanto, uma interação contínua entre o eu e o mundo. Dito de outro modo: se a experiência é uma fase da natureza, logo, a experiência é, de algum modo, a própria revelação da natureza em si.

Para Dewey (1936, p. 181) a natureza da experiência só pode ser compreendida com base em sua constituição. Essa constituição tem como base um elemento ativo e um elemento passivo. O primeiro diz respeito ao fazer a experiência, ou seja, tentativa, numa acepção que comporta as palavras experimento e experimentação. O segundo refere-se ao sofrer ou passar por alguma coisa. Dessa forma, “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa”. Heidegger (2011, p. 121) corrobora esse entendimento ao destacar que:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. ‘Fazer’ não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que faz, que se envia, que se articula.

A ligação entre os elementos ativo e passivo da experiência, também chamados de fases da experiência, determina o seu valor. Nesse sentido é importante destacar que experiência e educação não são diretamente equivalentes. Esse destaque pode parecer óbvio, no entanto, sua importância se reporta ao fato de que algumas experiências podem ter o caráter deseducativo. Isso significa que “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento de futuras experiências é deseducativa” (DEWEY, 2010, p. 27). Assim, é imprescindível refletir sobre experiências que tem efeito contrário ao seu alargamento.

Dewey (2010, p. 27) indica que “uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação [...]”, assim como, “uma outra experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotina [...]”, e, assim, limite ou retraia a possibilidade de enriquecimento de uma experiência futura.

Ainda de acordo com Dewey (1936) é importante ressaltar que uma simples atividade não projeta uma experiência, posto que a experiência em sua característica de tentativa supõe mudança. Dessa forma, a mudança que não opera um significado e que não possui uma relação consciente refletindo nas demais consequências da ação, acarreta em apenas uma transição empobrecida, já que não promove a continuidade da mudança. Dewey (2010) torna essa ideia compreensível ao mencionar a desconexão entre experiências que, embora pareçam prazerosas ou intensas não se articulam entre si cumulativamente, gerando assim, “[...] hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos” (DEWEY, 2010, p. 27). Quando isso ocorre, perde-se a capacidade de controle de experiências futuras.

Benjamin (1985) corrobora com a perspectiva de Dewey acerca da experiência deseducativa. Nos textos *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, o autor destaca o marco da Primeira Guerra Mundial como referência à decadência da experiência, mencionando a volta dos combatentes, emudecidos, do campo de batalha. Nas palavras de Benjamin (1985, p. 115) “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos”. Esse destaque remete a reflexão de que as ações da experiência estão em decadência, assim como a arte de narrar. Duas asserções são importantes quando Benjamin (1985) trata da relação entre experiência e narrativa: 1 – “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1985, p. 198) e 2 – “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (Ibid., 1985, p. 198). Dessas assertivas pode-se concluir, portanto, uma relação de intercâmbio. Nenhuma narrativa existe sem que exista a experiência. Metaforizando, é como se a experiência fosse comburente da narrativa, assim como o oxigênio o é na reação de combustão.

Nas palavras de Benjamin (1985, p. 114-115):

está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. [...] Os livros de guerra que

inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.

O autor destaca, portanto, a relação entre experiência e narrativa considerando uma das mais terríveis experiências da história, mas sem histórias para contar. Dessa forma, pode-se concluir nas palavras de Heidegger (2011, p. 121): “nenhuma coisa é onde falta a palavra. Onde algo falta, dá-se um rompimento, uma quebra, ocorre uma interrupção. Romper com alguma coisa significa retirar-lhe algo, deixar que algo lhe falte e falhe”.

Benjamin (1985, p. 116) afirma que a pobreza da experiência não é privada, e sim, pertence a toda humanidade. Esse fenômeno estimula os indivíduos “[...] a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda”. Nesse sentido, Dewey (1936, p. 181) adverte que aprendemos alguma coisa apenas quando “[...] uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação”. Como uma onda que ao chegar ao fim de seu próprio movimento – beira-mar –, retrai-se; e encontra imediatamente uma nova onda que lhe alcança, e, nesse encontro, avançam juntas atingindo um novo ponto em direção à costa. Ou seja, a experiência e a continuidade da experiência acontecem quando elementos de mudança e de aprendizagem estão presentes. Dewey (1936, p. 182) ainda ressalta que: “os impulsos cegos e caprichosos impelem-nos irreflexivamente de uma coisa para outra. Enquanto isso acontece, é como se escrevêssemos na água”.

Tomando como referência as palavras de Benjamin (1985), o narrador retira da experiência o que ele conta e, nesse contexto, Aquiles 3 evidencia sua opção de deter-se, na escrita do memorial, às questões teóricas do seu percurso de investigação filosófica que resulta no desaparecimento do sujeito, além da revelação de um detalhe que faz referência a essência da linguagem. Nas palavras de Heidegger (2011, p. 127), a linguagem “é a casa do ser”. Com efeito, só pode existir ser onde existe a palavra. O que a linguagem indica, nesse caso, em uma análise que excede a descrição, é a consciência de não ser diante da pobreza de experiências. Ou em uma análise mais cautelosa, com referência em Dewey (2010), indicando que algumas experiências podem ser constituídas de particularidades que produzam indiferença ou insensibilidade.

Ainda discutindo o índice “Vida Acadêmica”, entre as coisas que acontecem, está o que, “Sob o signo da urgência”, atropela. Em seu relato de cenas do cotidiano acadêmico Aquiles 1 escreve: **No trajeto, um funcionário me cumprimenta: “Oi professora, na correria de sempre?” Sinalizo com um “pois é”, enquanto ouço meus pés ligeirinhos pelo corredor tlac tlac tlac...Refliço por um brevíssimo instante sobre a vida corrida na academia. Quanta pressa! Qual a urgência? *Fast science*? Produtivismo? Penso nas “demandas e dinâmicas da extensão”. Logo sou interrompida pela chegada ao meu destino.** Nesse sentido, observa-se o atropelo pela forma como a vida acadêmica está organizada.

A experiência, segundo Teixeira (1980, p. 115) é pouco significativa para a vida humana quando não chega a uma reflexão consciente, ou seja, quando não fornece nenhuma forma para apropriação dessas realidades. No entanto, sua significação se torna grande quando “se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos a dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências”. A relação entre experiência e trabalho ocorre no sentido de que ambas participam da vida, transformando o homem e a situação em que ele se encontra. Para Mezan (2002) ter uma experiência significa ser afetado por alguma coisa, traduz uma vivência perceptível para quem a atravessa.

Dewey (1936, p. 107) chega a uma definição técnica da educação considerando-a como uma constante reconstrução: “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. De acordo com o autor uma atividade promove a educação quando uma pessoa é capaz de perceber relações e conexões antes desconhecidas; sendo uma experiência educativa exatamente por proporcionar direção e regulação às experiências subsequentes.

Larrosa (2002) expõe seu convencimento de que a forma como o sistema educacional está organizado, onde os acontecimentos se passam de forma acelerada, provocam a destruição da experiência. Na narrativa em destaque, a onomatopeia, reproduz a brevidade de tempo para refletir, inclusive, sobre a correria da vida acadêmica. Além disso, os termos *Fast science* e Produtivismo citados por Aquiles 1 demonstram como o tempo é curto na vida acadêmica.

Dessa forma, tomando como ponto de partida a realidade tal como denunciada por Larrosa (2002, p. 21): “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Larrosa (2002) aponta em ordem crescente quatro razões pelas quais a experiência é cada vez menos frequente. Em primeiro lugar está o excesso de informação, seguido do excesso/obsessão por opinião; em terceiro lugar a falta de tempo e por último o excesso de trabalho.

Segundo Larrosa (2002), a velocidade vertiginosa com que os acontecimentos se passam, impede a conexão significativa entre si. Além disso, impede também a memória, considerando que a fugacidade de um acontecimento resulta na sua substituição imediata por outro tanto quanto fugaz quanto aquele. Nesse ponto, Dewey (2010, p. 124) traz uma reflexão sobre a velocidade com que as coisas se passam e o que ela provoca, trazendo implicações como a percepção da falta tempo:

As experiências também têm seu amadurecimento abreviado pelo excesso de receptividade. Nesse caso, o que se valoriza é o mero passar por isto ou aquilo, independentemente da percepção de qualquer significado. O acúmulo de tantas

impressões quanto for possível é tido como ‘vida’, muito embora nenhuma delas seja mais que um adejo e um gole bebido depressa. **(destaque do autor)**

Dewey (2010, p. 109-110) concorda que as coisas muitas vezes são experimentadas sem que tampouco possam conceber uma experiência singular. Para ele, a experiência é singular quando “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências”. É importante ressaltar nesse sentido que a conclusão de uma experiência na visão de Dewey (2010) não trata de uma cessação e sim, de uma consumação, exatamente por sua dinâmica seguir um fluxo direto de levar algo adiante dando continuidade ao processo a partir do que se precedeu. Nessa perspectiva, complementando o exposto, Dewey (2010, p. 111) afirma que:

Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular*. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente. A aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção. **(destaque do autor)**

O excesso de trabalho também é apontado por Larrosa (2002) como um obstáculo à experiência sob o ponto de vista da hiperatividade e da demasiada estimulação para mudar as coisas. Larrosa (2002) critica ainda a mobilização contínua do sujeito moderno para a produção e regulação do mundo. De acordo com o autor, abrir espaço para experiência exige um gesto de interrupção que é quase impossível nos tempos atuais. Assim conclui que “[...] porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece”. Dewey (2010, p. 123), nessa linha de pensamento reforça a crítica proposta. Segundo ele:

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. [...] O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível.

As contribuições de Dewey (2010) ressaltam a distinção entre experiência e o simples passar por uma e outra coisa. É importante lembrar os elementos base que compõe a experiência para pensar em suas relações com o mundo da vida e as implicações geradas nessa relação. Se pensarmos em um agir e um sofrer e no potencial de reflexão consciente provocado em um sujeito podemos começar a refletir sobre o valor e no significado de ter uma experiência, que passa quase despercebido diante da pressa e da impaciência.

Segundo a narrativa de Aquiles 1, a aceleração e a pressão configuram a vida acadêmica em seu propósito de produzir conhecimento considerando as demandas sociais e pretendendo, de alguma forma, produzir mudanças de cunho social na sociedade brasileira: **[...] preciso falar um pouquinho mais sobre o tempo. Da aceleração e da pressão que, enquanto aspectos associados, configuram a vida acadêmica de quem faz pesquisa,**

ensino e extensão com dedicação exclusiva e se compromete com a produção de um conhecimento entrelaçado às práticas sociais que almejam, de alguma forma, produzir mudanças nesta sociedade desigual, que é a brasileira. O tempo é curto.

Nesse sentido, o trabalho é o componente que intervém para constituição do ser humano como ser social porquanto este age sobre a natureza e a transforma, superando a esfera de um ser dominado. Nesse intercâmbio, o ser humano também transforma a si mesmo na relação que estabelece com a natureza para produzir sua existência. Dessa forma, o trabalho concorre como categoria fundamental da existência humana à medida que emprega um esforço pessoal para produzir os meios de sua sobrevivência. De acordo com Lukács (2012, p. 199) que destaca especialmente termos de um trecho da obra *O capital* de Karl Marx,

o trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. **(destaque do autor)**

Através dessa concepção compreende-se a condição ineliminável do trabalho para a existência do ser social caracterizado por um salto ontológico, ou seja, a superação ou distinção de um ser meramente biológico. Essa concepção indica o trabalho como “fenômeno originário, o modelo do ser social” (LUKÁCS, p. 35), – protoforma do ser social.

Do mesmo modo, Saviani (2007, p. 154) ressalta que “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”. Essa formulação é preciosa ao pensar na sua relação com a definição de aprendizagem que para Robbins (2005, p. 37) é “qualquer mudança relativamente permanente no comportamento que ocorre como resultado de uma experiência”. Nessa perspectiva retoma-se a experiência tendo como pressuposto a ideia de Marx e Engels (2007, p. 87): “Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem”.

Na unidade de registro “Intensificação do Trabalho” a ideia de tempo e excesso de trabalho também configuram a vida acadêmica dos docentes. Aquiles 1 cita as atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva, mas há também atividades que embora não sejam reconhecidas formalmente como inerentes ao trabalho docente fazem parte do cotidiano da vida acadêmica. Aquiles 1 nesse sentido diz: **Assim é que o tempo permite, e não permite. É preciso atender àquela aluna, terminar o artigo, preparar a aula e a apresentação do evento, mas falta fazer o campo, finalizar o relatório, responder para a liderança, comparecer àquela audiência pública, rever a nota pública (técnica e política, tudo junto e misturado) sobre aquele caso: Irapé, Murta, Mata do Planalto, Bairro Camargos, Conceição do Mato Dentro, Mariana... E fazer o memorial**

para pleitear a promoção à classe de professor titular. Quais as datas? Perco um prazo. Qual o próximo? E, no meio do caminho, teve o desastre. Evento que irrompe e, de súbito, intercepta a rotina entre tantas “violências que nos convocam”.

Aquiles 4, por outro lado, se refere a atividade de editoração de revistas científicas classificando-a em atividade de gestão muito embora não seja reconhecida como tal. Nesse ponto, importa destacar que esse não reconhecimento é justificado pelo fato de ser uma atividade intermediária que medeia a relação entre a pesquisa e a publicação, não estando no escopo de atividades de gestão. Talvez a dificuldade de classificação da mesma como um reflexo da invisibilidade dessas atividades do ponto de vista legal sendo ao mesmo tempo atividades que exigem muita dedicação, como diz Aquiles 4: **Uma das mais perenes funções que tenho executado na área de gestão – e que, curiosamente, muitas vezes não é vista como tal – é a editoria de revistas científicas. Tenho trabalhado nesse ofício há quase 20 anos.**

A “Intensificação do trabalho” ocorre, portanto, de duas formas, uma pelas inúmeras atividades que são incorporadas ao trabalho docente no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e outra pela incorporação de atividades que demandam tempo e dedicação, mas que são atividades intermediárias ou invisíveis no processo de trabalho. São essas atividades que Aquiles 1 ressalta como esquecidas, entre elas, **as participações em bancas de concurso para professor em outras universidades, atuação como parecerista junto a agências de fomento e periódicos, aulas inaugurais em cursos de graduação e pós-graduação, orientações de pós-doutoramento, prefácios de livros, atividades administrativas [...].** A problematização feita acerca da intensificação do trabalho no que tange o processo de trabalho mostra indícios sutis de subsunção à forma capitalista de produção que combina diversos ofícios na constituição de um objeto. A implicação no trabalho docente dessa organização é a perda da capacidade de exercer, em sua totalidade, as atividades específicas da profissão. Nessa conjuntura, o docente se vê obrigado a dividir seu tempo em diversas demandas que a vida acadêmica impõe e que, conseqüentemente, caracteriza a “Desprofissionalização” a partir do enfraquecimento do caráter específico da profissão.

No âmbito da “Profissionalização” docente, considerando o viés funcionalista contraditório da qualificação profissional presentes nas reformas educacionais a partir da década de 80, observa-se o fator titulação como imperativo: **A vaga do concurso no DCA/CCSA/UFPE era na área de Recursos Humanos e exigia que o candidato tivesse o título de doutor em Administração, Psicologia ou Sociologia. [...] Confesso que jamais havia pensado em migrar para a área de Administração, embora soubesse que o campo de pesquisa no qual trabalhava e minhas qualificações em métodos quantitativos me deixavam mais próximo daquela área do que a grande maioria dos cientistas sociais. Devo reconhecer, contudo, que decidi me candidatar ao referido concurso fundamentalmente porque não tinha muita esperança de que, em um curto prazo, surgisse uma oportunidade interessante em algum bom departamento da área de Ciências Sociais em uma grande universidade brasileira. Principalmente, porque os**

concursos nas IFES estavam praticamente suspensos, as oportunidades, naquele momento, eram muito raras. Nesse sentido é interessante observar que independentemente da área de conhecimento, seja administração, psicologia ou sociologia que notadamente tem suas próprias particularidades, a ocupação de vaga no contexto do final da década de 90 é influenciada pelo caráter dominante da titulação. Além disso, a contradição exposta demonstra o impacto das reformas do estado e conseqüentemente da educação que passaram a ter um amplo interesse em indicadores de eficiência e ao mesmo tempo pouco investimento em educação de qualidade na universidade pública federal que tiveram que fazer concessões ante o impasse de longos anos suspensão de concursos públicos. O resultado dessa dinâmica de subsunção tem inúmeras implicações considerando a centralidade do trabalho na produção da existência. Em uma análise crítica, se as condições e os meios do trabalho, estão relacionados apenas a um modo de produzir sobrevivência e não humanização, negando o caráter educativo do trabalho, essas mediações não podem servir a nada mais do que a negação do ser social, desqualificando a profissão e desvalorizando a docência no magistério superior.

Sob o ponto de vista da formação e da divisão do trabalho, por exemplo, a discussão sobre o trabalho docente e sobre a profissionalização está imbricada nas determinações do estado capitalista. Para Borges Netto e Lucena (2016, p. 58), partindo da compreensão das ideias de Marx e Engels, “a educação na sociedade capitalista é um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante, a qual determina o seu caráter de acordo com os seus interesses particulares”. Esses interesses são maculados, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2020), a partir da articulação de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Uma leitura atenta dos termos que definem o modelo de administração do estado na reforma demonstra o imperativo baseado na flexibilização, controle, mérito, resultados. Shiroma (2003) chama atenção para esses termos que são estrategicamente ornados para mascarar a realidade concreta do que significam. Para a autora “esses mecanismos perversos propostos pela reforma educacional nos permitem dizer que, a despeito do rótulo, não se trata de uma política de profissionalização, mas sim de proletarização e desprofissionalização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 6).

Para Enguita (1991, p. 46), a categoria dos docentes está submetida igualmente aos processos que a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização. Segundo o autor “um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho [...]” e a proletarização é, portanto, “o processo pelo qual, um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUIITA, 1991, p. 46). O autor ainda ressalta o termo semiprofissões para designar o estágio primeiro de submissão do trabalho ao capital. As semiprofissões, nas palavras de Enguita (1989, p. 18),

[...] estão compostas por membros dos corpos que constituem as profissões liberais, não as exercendo, entretanto, como tais, mas como assalariados, e por outros grupos que não conseguiram nunca, coletivamente, o estatuto de profissão liberal, embora haja, passado por processos de formação equivalentes. Seu lugar natural parece ser os serviços ao público que exigem um alto grau de qualificação, uma titulação e um *ethos* similares aos das profissões liberais [...]

Segundo Nóvoa (1995, p. 23), “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Dessa forma, a desprofissionalização corresponde, logicamente, ao sentido oposto, onde ocorre o “[...] enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor” (JEDLICKI; PINO, 2010, p.1), ou seja, perda daquilo que torna única e particular uma atividade exercida por um grupo. Mas o que exatamente caracteriza a profissão do professor?

Refletir sobre essa indagação nos leva ao ponto central que Enguita (1991) discute sobre a crise da identidade docente. Para o autor, a categoria tem convivido ao longo dos anos com uma condição de ambiguidade, refletida na ocupação de um lugar constituído por elementos de dinâmicas opostas, mas que aparecem justapostas: a proletarização e a desprofissionalização.

Jáen (1991) e Enguita (1991) ressaltam a problemática da proletarização docente e alertam para a necessidade de compreendê-la em sua especificidade, evitando o simplismo de associá-la ou considerá-la apenas pelo viés fabril. As alternativas apresentadas pelos autores são distintas, no entanto complementares.

Jáen (1991), por um lado, apresenta uma forma conceitual alternativa para compreender a proletarização dos profissionais (ou semiprofissionais) como se refere Enguita (1991) ao mencionar a categoria dos docentes. A análise e revisão histórica elaborada por Derber e citada por Jáen, (1991), considera distintas concepções de proletarização em função das formas como é exercido o controle sob os trabalhadores e em função dos tipos de decisões que são controladas. Dessa forma, distinguem-se conceitualmente os dois tipos de proletarização: a ideológica e a técnica.

A proletarização técnica refere-se ao controle dos modos de execução do trabalho, ou seja, perda da possibilidade de controlar os próprios procedimentos no processo de trabalho, estando submetido às condições impostas pela lógica racionalizadora do capital, qual seja a intensificação do trabalho, o parcelamento das tarefas ou submissão à técnica. Já a proletarização ideológica “refere-se à perda do controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais se dirige o trabalho de cada um” que gera “um tipo de trabalhador cuja integridade é ameaçada pela expropriação de seus valores ou do sentido de seus propósitos, mais que suas habilidades” (DERBER *apud* JÁEN, 1991, p. 77-78).

É importante ressaltar na análise feita por Derber e discutida por Jáen (1991), o efeito da perda do controle no contexto dos profissionais, que ao contrário de provocar resistências, gera a resposta de acomodação em duas formas: a desensibilização ideológica, que tem como

implicação o não reconhecimento do valor e da importância da área onde se perdeu o controle e em decorrência disso, nas palavras de Jáen (1991, p. 78),

[...] traduz em um abandono do compromisso com os usos e fins sociais do trabalho. Trata-se, em essência, de uma negação ou separação do trabalhador do contexto ideológico de seu emprego: se algo lhe interessa não é tanto a dimensão “moral” ou “social” de seu trabalho mas, em todo o caso, de realizá-lo conforme os critérios estritamente “científicos” e “técnicos”;

e a cooptação ideológica que significa uma espécie de adaptação dos fins e objetivos morais do trabalho com a finalidade de dar-lhes consonância em relação às imposições de uma organização (DERBER *apud* JÁEN, 1991, p. 78).

Enguita (1991), por outro lado, faz a seleção de determinadas características que aparecem em grupos profissionais e indaga se, comparativamente, os docentes as possuem. Percebe-se, em relação essas características, principalmente as que mais chamam atenção quando são evocadas no âmbito do exercício da profissão de professor no magistério superior, que os docentes de modo geral, compartilham desses atributos apenas parcialmente.

No que se refere, por exemplo, à competência, de acordo com o artigo 66 da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDBEN 9.394/1996, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Dessa forma, constata-se, do ponto de vista legal, que a formação proporcionada nos programas de pós-graduação permite que profissionais dos mais variados campos de conhecimento adentrem o campo da docência sem questionamento sobre a real competência para tanto, bastando, nessa perspectiva, ser um profissional com titulação de mestre ou doutor. Essa dinâmica não ocorre no mesmo sentido para profissões como a de médico ou de advogado. Nenhum biólogo pode exercer a atividade de um médico, tampouco um filósofo pode impetrar um mandado de segurança. Apenas o advogado o pode. Dessa forma, a predominância de uma suposta competência técnica suplanta a necessidade de uma formação específica para a docência no magistério superior.

Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam a série de conhecimentos que pesquisadores e profissionais carregam e por esse motivo dentre outros ingressam na docência no ensino superior, sem refletir sequer sobre o significado de ser professor. Segundo as autoras “[...] as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 104). Alguns programas de pós-graduação em universidades públicas determinam o Estágio Docente como forma de contribuir com a formação didática e pedagógica de seus discentes e integração dos mesmos às atividades acadêmicas relacionadas ao ensino. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do mesmo modo, condiciona a concessão de bolsas à realização do Estágio de Docência. Essas iniciativas, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 106), “põe em discussão a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência, de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que seu bom senso lhe diz serem necessárias, mas nem sempre se configuram ações educativas”.

Nessa conjuntura, concernente ao aspecto legal, de acordo com Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, as atividades de gestão são consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior. Contudo, parece comum, o entendimento de que a essência do trabalho do professor é a dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão; a atividade de gestão, não obstante, é considerada uma atividade de colaboração.

A problematização que Cotta (2018) faz no artigo que tem sob o título a interrogação “dormem os docentes e acordam os pesquisadores?”, traz à tona a reflexão sobre o ensino e a pesquisa no contexto de concorrência dessas atividades, onde se privilegia uma em detrimento da outra e por consequência compromete-se a relação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão. Segundo Cotta (2018, p. 88), “[...] aos poucos, os professores universitários ao conquistarem o espaço da pesquisa, o status de pesquisador, e se verem cobrados pelas instituições e órgãos para produzirem, passam a considerar a docência como uma atividade menor”. A análise crítica da autora chega, portanto, a um entendimento decisivo para compreensão das atividades de gestão dentro da universidade. Considerando que a atividade de ensino é preterida em relação à atividade de pesquisa, mesmo estando tradicionalmente presentes, lado a lado e em igualdade constitucionalmente, é possível imaginar onde a atividade de gestão jaz.

Meyer (2003, p. 173-174) destaca que “a maior parte dos ocupantes de cargos de direção nas instituições de ensino superior são, verdadeiramente, professores que, por diversas circunstâncias, são conduzidos a posições administrativas”. Assim, como esses professores não se sentem administradores, dificilmente suas ações serão revestidas de posturas dessa natureza. Essa afirmação evidencia que o distanciamento do professor do magistério superior das atividades de gestão tem relação direta com o processo de construção de sua identidade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 105) complementam esse posicionamento ao afirmarem que “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área”. Nesse sentido, se se considerar a docência universitária, composta por profissionais de várias áreas do conhecimento e que se dedicam a ela integralmente, como propõe Behrens (2008) em uma de suas formulações, entende-se a tendência de identificação deste profissional com a formação para a pesquisa. Essa dinâmica, naturalmente, direciona a carreira induzindo-a a primazia do prestígio à pesquisa em contraposição a formação para a integralidade que compõe a função docente.

Ainda sobre características que Enguita (1991) cita, interessa a que se refere à licença, à vocação, à independência e à autorregulação. A análise dessas quatro características contribui para a reflexão sobre o processo de desprofissionalização e proletarização do docente do magistério superior.

Nessa perspectiva, a licença, que se constitui a partir da demarcação de um campo exclusivo de atuação que comumente possui o reconhecimento e proteção do Estado em contrapartida da competência técnica requerida, de acordo com Enguita (1991), é estabelecida

apenas parcialmente. Isso porque, como já argumentado, a docência no ensino superior público tem como pré-requisito legal apenas a formação no nível de pós-graduação *stricto sensu*, mais precisamente, o doutorado, portanto sem jurisdição única.

No que se refere à vocação, a profissão docente tem características que direcionam ao mesmo enquadramento das profissões liberais onde fica marcado o desejo de servir, evocando um significado que remete a ideia de chamado ou profecia e nesse caso, “o trabalho não pode ser pago, porque não tem preço” (ENGUITA, 1995, p. 44). No entanto, ao contrário dos profissionais liberais que sua retribuição pecuniária se dá em forma de honorários certamente elevados como anota Enguita (1995), a profissão docente recebe um tratamento acentuadamente oposto ainda que reconhecidamente, no campo do discurso, seja considerada tanto quanto em relação às demais profissões. Ainda nas palavras de Enguita (1995, p. 45):

Tradicionalmente reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência, mas o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política e ideológica em nossos dias parece estar terminando com isso: a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre alguém que renunciou a ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor.

Do mesmo modo, em relação à independência e à autorregulação, os docentes também são orientados pelo estatuto da parcialidade. São parcialmente autônomos e dividem sua autorregulação com agentes externos. Nesse sentido, Oliveira (2010), expõe que a profissionalização encontra sua primeira barreira na própria organização do sistema educacional onde o Estado “[...] por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p.19).

Para Sguissardi e Silva Júnior (2018), o Estado reorganiza a pós-graduação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de forma a fazer da pesquisa elemento central do trabalho docente. Derivado de um processo de controle e regulação sob a égide de avaliação, revela-se a supervalorização da pesquisa em detrimento ao ensino. Nesse sentido os autores ainda acentuam o “produtivismo acadêmico à custa de intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador” (SGUISSARDI ; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 58).

Sob essa lógica, percebe-se uma hierarquização com a conformação de divisão de atividades que traz algumas implicações, como a intensificação do trabalho e o produtivismo acadêmico que implicam principalmente em um enfraquecimento das demais atividades pelas quais o professor deve dedicar-se do ponto de vista formal. Há também a perda da autonomia sobre os meios de trabalho, já que o docente se vê, paradoxalmente, na lógica do publicar ou morrer. Veiga-Neto (2012), aponta como os sistemas de avaliação conquistam espaço e trazem consequências críticas como a perda ou limitação das liberdades. De acordo com o autor,

Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos — pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe [...] (VEIGA-NETO, 2012, p.3)

Nessa lógica perde-se sistematicamente a capacidade de decisão sobre o produto do trabalho em função do modelo de avaliação e indução à pesquisa. O processo de trabalho do docente do magistério superior aparece com uma ruptura entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e um abismo no que se refere às atividades de gestão, que o afasta da especificidade ou a totalidade de seu trabalho.

Do mesmo modo, o caráter contraditório entre “Necessidade e Liberdade” se apresenta na narrativa de Aquiles 5 quanto a possibilidade de escolha entre alternativas: [...] **no plano profissional o ano de 2008, em que transitei para a condição de professor associado, também me colheu num limbo quanto à agenda pessoal de trabalho. Depois de um triênio (2004-2006) dedicado à agenda teórica aberta por Putnam das relações entre capital social e confiança interpessoal, naquele momento eu vivia uma pausa forçada no status de pesquisador junto ao CNPq para exercer a função de tutor no programa PET do curso de Ciências Sociais da UFMG enquanto procurava contribuir com alguns dos últimos frutos da cooperação inter-institucional materializada no Social Hubble quase uma década antes.** A pausa forçada que Aquiles 5 aponta, revela a face controversa das determinações sociais impondo ao docente a tomada de decisão contrária a seu propósito e/ou intencionalidade; certamente sob pressão.

Conforme o apontamento de Lukács (1978), basendo-se no delineamento de Marx, essas condições, das quais se pode exemplificar o modo como os indivíduos são levados a agir contra a sua convicção demonstram a subordinação e a divisão hierárquica do trabalho já que talvez não seja possível na lógica referida, ao mesmo tempo, exercer a função de tutor e ter o status de pesquisador junto ao CNPq. Outro recorte interessante quanto ao caráter contraditório entre necessidade e liberdade é demonstrado por Aquiles 1 entre demandas diversas do cotidiano acadêmico: **Por um instante, lembro com saudades dos tempos de doutoramento em Essex, na Inglaterra. Um tempo só para estudar, exclusivo para leituras e escritas.** Segundo Mancebo (2006), a atividade intelectual requer tempo para o pensamento e para reflexão de modo que as exigências do mercado impõem uma forma contrária ao processo criação e gestação das ideias e projetos em favor de um saber aplicado. Nesse âmbito, é possível concluir que as potencialidades de mediação no trabalho sofrem a inflexão de agentes externos a própria ação.

É importante destacar o caráter contraditório entre necessidade e liberdade, do qual Lukács (1978) nomeia de complexos problemáticos emergentes, tomando como ponto de partida o trabalho fundado em posições teleológicas. Dentro do caráter teleológico no processo de trabalho é necessário considerar e compreender que há uma dubiedade: ao mesmo tempo em que o ser social carece e atende suas próprias necessidades, guiado por sua

vontade e sua intenção, há um vínculo com as necessidades externas, ou sociais, que implicam em uma limitação de sua liberdade. Nas palavras de Antunes (1995, p. 122),

o que torna transparente a contraditoriedade presente no processo social: formular teleologias sobre as alternativas possibilitadas pela realidade – cujo movimento é resultante de causalidades presentes nessa mesma realidade e que foram postas pelo conjunto dos atos humanos precedentes –, o que restringe e limita as possibilidades e alternativas da ação teleológica.

Lukács (1978, p. 7) aponta o delineamento excepcional que Marx faz sobre o fato de que, sob determinadas circunstâncias, os indivíduos são impelidos a agir de forma contrária a sua convicção “sob pena de se arruinarem”. Em outras palavras, são instados a agir em desacordo com sua própria necessidade, estando, nesse ponto, subordinados ao trabalho que ora deveria o libertar. Nesse sentido, Lukács (1978, p. 7) esclarece:

Toda *praxis* social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a *praxis* é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação.

Além de contraditória a relação entre necessidade e liberdade considerando a capacidade teleológica do ser social é possível refletir sobre essa mesma contradição, mas considerando o sentido ontológico do trabalho. Para Engels, o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem” (ENGELS, 1976, p. 215). O trabalho é, portanto, em seu sentido ontológico, o modo pelo qual os seres humanos produzem a sua humanização. Em outras palavras, o modo como os seres humanos produzem e reproduzem a sua existência.

Do ponto de vista da produção, Marx (1996, p. 328), descreve o trabalho em três elementos componentes: em primeiro lugar o trabalho é a “atividade voltada para um fim”, ou seja, a própria ação no trabalho a frente de posições teleológicas e sentido ontológico. Em segundo lugar aponta o “seu objeto” e o classifica como preexistente e matéria-prima. O primeiro determinando aquele objeto em que a atividade do trabalho apenas o separa de seu vínculo direto com a totalidade da terra e o segundo determinando aquele objeto precedido de trabalho anterior. Marx (1996) dá como exemplo o peixe pescado e separado da água no primeiro caso e o minério extraído da mina para o segundo. Por fim, o terceiro elemento são os “meios”, que na descrição de Marx (1996, p. 328), são “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto”. Para Marx (1996, p. 329), tão logo se inicie o desenvolvimento do processo de trabalho ocorre a necessidade de meios previamente existentes (ferramentas) para realizá-lo. Em um sentido amplo, como o próprio Marx (1996, p. 330) diz, entre os meios de trabalho sempre há condições interpostas que viabilizam a realização do processo de

trabalho, ainda que essas condições não contribuam diretamente para a sua realização. Para ele:

[...] o processo de trabalho inclui entre seus meios, além das coisas que medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto e, assim, servem de um modo ou de outro como condutores da atividade, também todas as condições objetivas que, em geral, são necessárias à realização do processo. Tais condições não entram diretamente no processo, mas sem elas ele não pode se realizar, ou o pode apenas de modo incompleto.

Na visão marxista está clara a determinação do trabalho na gênese da existência humana. Essa determinação, portanto, coloca o trabalho estreitamente ligado a própria vida, de forma que esta é determinada radicalmente pelo modo como é produzida.

No outro extremo observam-se resistências que expõe as potencialidades do ser social enquanto este realiza mediações com a natureza, curiosamente no sentido literal, e põe em jogo a dupla transformação que o trabalho estabelece na produção da existência, transformando a si próprio e a natureza. Aquiles 1 nesse sentido diz: **Logo que cheguei à UFMG, o tema do licenciamento ambiental de hidrelétricas surgiu como questão que me “afetava” particularmente. Uma cachoeira e linda mata ciliar estavam ameaçadas por um projeto de barragem na minha terra natal. [...] Foi pela experiência forjada na busca de informações sobre o licenciamento da Pequena Central Hidrelétrica (PCH) Aiuruoca que o tema entrou para a agenda acadêmica de forma sistemática.** Dessa forma, a relação “Trabalho e Educação” no contexto do trabalho docente reflete um processo de aprendizagem no trabalho, resultado das experiências vividas, no sentido de exposição conforme propõe Larrosa (2002) e no sentido que Heidegger (2011) propõe de que fazer uma experiência com algo e receber o que vêm ao nosso encontro, transformando-nos. **Na extensão, me expus a batalhas e lutei ao lado dos atingidos. Muito me honra algumas conquistas compartilhadas: as barragens de Aiuruoca e Murta ainda não se concretizaram, o que significa que um pedaço da Mata Atlântica continua preservado no rio Aiuruoca, Sul de Minas, e as comunidades do Jequitinhonha, no noroeste do estado, ameaçadas pela UHE Murta, ainda mantém seus espaços de viver.** É muito importante pensar nesse sentido, a centralidade do trabalho na constituição do ser social juntamente às intersecções entre trabalho e experiência e vida e educação constituindo um vínculo inseparável entre si e produzindo, sobretudo, para além da sobrevivência, a humanização.

Por fim a unidade de registro “Contrapartida” coloca em questão a presença de condições que talvez não tenham a capacidade exata de configurar as formas de resposta presentes na submissão a proletarização ideológica conforme destacado por Jáen (1991), mas certamente têm, no mínimo, elementos que configuram estratégias defensivas encaminhadas para proteger interesses particulares conforme observado nas narrativas de Aquiles 4: **Daquele momento em diante, deliberadamente evitei assumir novos compromissos duradouros, como encargos administrativos na UFMG ou representação em nossas associações, em virtude da perspectiva de uma temporada fora do Brasil, que se abriu**

com a decisão de minha esposa de iniciar um doutorado em Demografia na UFMG. Desde o início de minha carreira, a única experiência profissional no exterior havia sido o verão de 2002 na Universidade de Michigan, em seus programas de treinamento metodológico. Com minha esposa no doutorado, porém, abria-se a perspectiva de um pós-doc para mim, concomitante a um possível sanduíche dela. Logramos sair, afinal, no ano letivo boreal de 2014/2015, com bolsas da Capes para a University of Pennsylvania, em Filadélfia. Aquiles 5, do mesmo modo, em bolsa de pós-doutoramento pela Capes, destaca o período em que houve muito aprendizado e muita produção acadêmica, mas que, em contrapartida, viajou bastante: **Viajei por todos os cantos dos Estados Unidos. Comprei um carro usado e me senti um típico estadunidense ao dormir em motéis de beira de estrada e passar por lanchonetes drive through. Ao estilo dos road movies, fui de norte a sul e de leste a oeste. Saindo do Nordeste, onde eu morava, segui na direção norte, para Detroit e Chicago, visitei a cosmopolita e progressista Nova York e toda a costa leste, até a Florida, passando pelas belíssimas Carolinas do Norte e do Sul. Andei também pelos conservadores estados do Arkansas e do Texas. De uma costa a outra, rumei para a Califórnia seguindo o caminho da Rota 66. Parei na estrada para colocar uma flor no cabelo. If you're going to San Francisco. Be sure to wear some flowers in your hair. If you're going to San Francisco. You're gonna meet some gentle people there... E encontrei mesmo muita gente bacana, tanto nos caminhos quanto nas chegadas. Foi nos Estados Unidos que convivi, pela primeira vez, com judeus e mulçumanos, com europeus de países pouco falados como Islândia e Romênia, com africanos do Norte e do Sul, com muitos asiáticos, principalmente chineses, coreanos, japoneses, russos e indianos. A maior parte dessas viagens fizemos juntos eu e meu companheiro Sidnei, que ficou seis meses comigo nos Estados Unidos, para completar a sorte dessa experiência.** As palavras de Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 190) resumem bem o entendimento de que alguns benefícios pessoais possam ser entendidos como “[...] formas de sublimação, de compensação de um mal por algo que se pensa como bem [...]”, suportando com isso a vida acadêmica corrida, mormente a intensificação do trabalho.

4 Algumas Considerações

Inicialmente, no índice de análise “Vida Acadêmica”, destacam-se como compreensões que sugerem tensões o modo como se configuram as relações de trabalho docente em um cotidiano em que a pressa, a urgência, a pressão e a aceleração no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão são presentes. Essa primeira compreensão é traduzida como intensificação do trabalho pela forma como se configura o exercício dessas atividades em dedicação exclusiva, mas também em referência à atividades outras exercidas que não estão formalmente descritas no escopo do trabalho docente na universidade, mas que fazem parte do complexo cotidiano de trabalho do mesmo. Destacam-se ainda tensões possíveis considerando a invisibilidade dessas atividades, a demanda de trabalho entendido como excedente e o pouco reconhecimento que se faz delas. Essas considerações já começam a apresentar as nuances de como a gestão é considerada no contexto de trabalho docente que diante da intensificação do trabalho caracterizada pela incorporação vários ofícios, encontra

recurso na preterição de algumas atividades em benefício de outras, notadamente a atividade de pesquisa, ensino e extensão.

O recurso de valoração de algumas atividades em detrimento de outras pode estar relacionado a uma forma de enfrentamento se percebido como tentativa de preservar o caráter do que é específico da profissão, mas como uma forma de desprofissionalização se a subsunção à essa dinâmica de trabalho for entendida como algo a que ninguém escapa. A implicação dessas condições parece estar em um lugar intermediário, campo de disputas, entre a Profissionalização e a Desprofissionalização.

Com essas indicações iniciais a atividade de gestão está tão à margem do delineamento de preterição que mal chega a ser citada. É por esse olhar dos sujeitos da pesquisa que se observam as tensões relacionadas a não incorporação da atividade de gestão ao cargo de professor do magistério superior. Esse olhar destaca pelo menos duas categorias de atividades próprias de pessoal docente: atividades fim e atividades não fim. Apenas essa categorização já explicita configurações de hierarquização e subordinação – divisão imposta pela organização do trabalho – causas que principiam a fragilização da categoria, além de tornar diminuto o seu poder coletivo em condições onde os docentes são postos, em análise prospectiva, a concorrer entre si.

Quando a atividade de gestão é colocada em evidência para análise, vários elementos das narrativas contribuem para compreender os tensionamentos que atravessam o processo de trabalho docente. Entre esses elementos está o próprio silêncio ou parca menção de experiências de trabalho em referência à atividade de coordenação, chefia, direção e representação em órgãos colegiados na Universidade. Essa ausência percebida também representa o lugar da gestão na vida profissional dos docentes do magistério superior.

Dessa forma, o lugar intermediário da docência, entre o profissionalismo e a proletarianização como destaca Enguita (1991), aparece com um contorno dado pela conjuntura que ressalta a importância da formação no nível de mestrado e de doutorado à docência no magistério superior, mas que entra em disputa com o campo da formação na licenciatura.

A relação de condição e dependência submetem a prática docente a um controle e uma regulação externa que comprometem a autonomia profissional e os processos educativos na medida em que interfere no curso dessas atividades, especialmente se os interesses estiverem voltados para o capital, conforme apontam Sguissardi e Silva Júnior (2020). É necessário se considerar nessa equação a sobrecarga de trabalho e a pressão por produtividade de forma sistemática, com mecanismos de avaliação que tendem à dominação, onde a limitação das liberdades de decisão sobre o produto do trabalho se torna real.

Deste modo, os conflitos que tensionam ainda mais o processo de trabalho docente nas atividades de gestão concomitantemente as de ensino, pesquisa e extensão se manifestam de forma intensa, porque parece haver a falta de razoável equilíbrio na política e no desenvolvimento da carreira que possibilite a valorização de “Ser” docente do magistério

superior na totalidade que compõe o cargo, com a realização profissional e reconhecimento social que merece. Assim, o maior tensionamento observado na perspectiva da atividade de gestão parece ter raízes profundas na falta de equilíbrio entre essa e aquelas atividades, sendo um desafio complexo ser professor-pesquisador e gestor no grau de exigência que isso implica.

Se seriam as atividades de gestão o calcanhar de Aquiles do docente do magistério superior só será possível estar mais próximo de saber se forem feitas mais perguntas e dadas mais respostas. Por enquanto pode-se dizer que é uma pedra no caminho ou, pelo menos, uma pedrinha do sapato. É o que a abordagem, o dimensionamento e a perspectiva da pesquisa e, principalmente, as vozes da experiência docente permitiu dizer a partir dos memoriais. Avançamos! E muito!

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. atual. Lisboa: Edições 70, [2008].

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e historia da cultura. Tradução de Sérgio Paula Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES NETTO, Mario; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de. (Org.) **Trabalho, Estado e Educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 55-82.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, [...] Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

CALCANHAR DE AQUILES. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/calcanhar-de-aquiles/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COTTA, Maria Amélia de Castro. Dormem os docentes e acordam os pesquisadores?. *In*: Silva, Diva (Org.). **A docência do ensino superior em discussão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 77-99.

DEWEY, John. **Democracia e educação: breve tratado de filosofia de educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**. Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá e Cavalcanti Schuback. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2011.

JÁEN, Jiménez Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Revista Teoria e Educação**. Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 74-89, jan. 1991.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

KLEIMAN, Ângela. Objetivos e expectativas de leitura. *In*: **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 29-44.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

- LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. p. 1-18, 1978. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. Paulo: Boitempo, 2012.
- MANCEBO, Deise. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 21 jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 1996. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf/at_download/file. Acesso em: 29 out. 2019.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEYER, Victor Jr.; MURPHY, J. Patrick. Dinossauros, Gazelas e Tigres. Novas Abordagens da Administração Universitária. In: MEYER, Victor Jr.; MURPHY, J. Patrick. (Org.). **Novo Contexto e as Habilidades do Administrador Universitário**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2003.
- MEZAN, Renato. Subjetividades contemporâneas. In: MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1995.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: Injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-131.
- PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTATASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 779-800, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/13.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento Organizacional**. Tradução de Reynaldo Cavalheiro Marcondes. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-trabalho-intensificado>. Acesso em: 28 out. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-novas-faces>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SHIROMA, E. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. v. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
TEIXEIRA, Anísio Spínola. A pedagogia de Dewey. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Experiência e Natureza. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

VEIGA NETO, A. **Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios**. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h1crOYOSo7QJ:https://docplayer.com.br/18167750-Curriculo-um-desvio-a-direita-ou-delirios-avaliatorios.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso 12 jul 2020.