

Artigo – Seção Estado, Organizações e Sociedade

Consequências do produtivismo na vida docente

Carla Guimaraes Ferreira
Universidade Federal Fluminense
Claudio Marques Gurgel
Universidade Federal Fluminense

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar como professores de uma grande universidade pública brasileira apreendem o produtivismo acadêmico e como eles percebem o impacto do mesmo nas suas aulas e em sua saúde. O artigo advém de estudo na Universidade Federal Fluminense (UFF) sobre a demanda institucional de alta produtividade, caracterizada principalmente pela exigência do aumento de artigos científicos publicados, em paralelo à intensificação das atividades, em geral. A pesquisa de campo foi o principal recurso metodológico utilizado, para o que foi aplicado um questionário. O tratamento dos dados foi qualitativo – perpassando pelo conceito da Psicodinâmica do Trabalho (PDT) – e a análise das respostas obtidas teve como base a revisão da bibliografia sobre a temática, o produtivismo acadêmico. Concluiu-se que, na percepção da maioria dos entrevistados, a universidade, ambiente de aprendizado e investigação, vem seguindo a lógica produtivista de mercado, a qual tem impactado negativamente as aulas tanto na graduação, quanto na pós-graduação, além de comprometer o desenvolvimento profissional e a saúde dos professores.

Palavras-chave: Produtivismo Acadêmico; Trabalho Docente; Saúde

ABSTRACT

This article aims to verify how professors of a large Brazilian public university apprehend the academic productivity and how they perceive its impact on their classes and on their health. The study is the result of a study at the Federal Fluminense University (UFF) about the requirement of high productivity, characterized mainly by the increase in the quantity of published scientific articles, as well as by the intensification of activities in general. Field research will be the main methodological resource used, for which a questionnaire was applied. The treatment of the data was qualitative – going through the concept of Psychodynamics of Work (PDT) – and the analysis of the obtained responses was based on the review of the bibliography on the subject, the academic productivity. It is concluded that, in the perception of most respondents, the university, learning and research environment, has followed the productivist logic of the market, which has negatively impacted the classes of both undergraduate and graduate students, in addition to compromising the professional development and the health of the teachers.

Keywords: Academic productivity; Teaching Work; Health.

1. Introdução

O meio acadêmico tem sofrido com o que se convencionou chamar produtivismo acadêmico, que diz respeito, entre outras coisas, à demanda crescente de artigos científicos publicados, muitas vezes não relacionada com a maior qualidade das pesquisas. Esse fenômeno corresponderia à lógica de mercado, com baixa relevância intelectual (Ricci, 2009). Além disto, o termo produtivismo faz referência à intensificação do trabalho em outros planos, correspondendo ao acúmulo de funções e exigências de alta produtividade no universo docente. Segundo Bianchetti e Valle (2014), o produtivismo acadêmico pode trazer consequências para a qualidade das produções intelectuais e para a vida institucional e pessoal dos profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa.

Este estudo buscou observar este fenômeno à luz da Psicodinâmica do Trabalho (PDT) e outras referências epistemológicas. Segundo Vieira et al. (2013), a PDT objetiva compreender como as contradições entre o prescrito e o real afetam o trabalhador e a sua mobilização subjetiva no trabalho. Ao tratar do trabalho docente e investigar efeitos das contradições entre o prescrito e o real, é necessário reconhecer o corte histórico vivido pelo ensino e a pesquisa.

Na Europa Ocidental do século XIX, a Escola Humboldtiana pregava que o ensino e a pesquisa constituíam a base do processo de aprendizagem (Gomes, 2003, como citado em Matos, 2004). Ao mesmo tempo, as instituições portuguesas de ensino superior, concebidas à luz do “modelo napoleônico”, arcaicas, priorizavam o ensino profissionalizante direcionado para a política. Contemplavam ainda o ensino superior como uma importante ferramenta para formar profissionais necessários ao funcionamento da sociedade, no conceito restrito das relações sociais de produção. Tinha-se assim um importante instrumento de disseminação das doutrinas vigentes. Essa política de Ensino Superior influenciou a estrutura educacional brasileira (Aprile, 2008).

Com a globalização e a fim de reforçar a competitividade internacional do ensino superior nos sistemas de ensino e formação (Simão et al., 2005), Bianchetti e Valle (2014) explicam que professores, orientadores ou pesquisadores brasileiros passaram a ser submetidos a condições de trabalho análogas aos profissionais acadêmicos europeus. Segundo os autores, “ambos os grupos estão agora em situações parecidas. Todos eles precisam dar aulas, conduzir pesquisas, orientar estudantes, escrever papers, participar de conferências, publicar” (Bianchetti & Valle, 2014). Meirelles (2016) corrobora essa leitura. Verifica-se que de modo generalizado os países seguem subordinados às diretrizes das agências internacionais cujas reformas modificam a feição do ensino superior nas suas universidades, incluindo-se o Brasil nessa situação.

De acordo com Sguissardi (2006), desde os primórdios da pós-graduação o Brasil segue estritamente a regulamentação de universidades norte-americanas – ou seja, a implantação do sistema de pós-graduação brasileira foi importada. Desde quando o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu e regulamentou os cursos de pós-graduação no país através do Parecer CFE nº 977/1965. Este Parecer 977 tratou da reforma universitária e da consolidação do regulamento da pós-graduação brasileira. Ao longo dos anos, os cursos, os pesquisadores e a qualidade da produção do conhecimento têm sido afetados através de mudanças ocorridas desde então, principalmente após os anos 1990. Sguissardi (2000) recorda que a Reforma do Estado desta década considerou a educação superior, ciência e tecnologia como serviços não exclusivo do Estado, permitindo-as serem privatizadas. Entre outras mudanças desse período, Bianchetti e Valle (2014) destacam a submissão dos cursos a um sistema de subsídio de acordo com o resultado de uma avaliação, com previsão de recompensas ou punições em termos do número de bolsas e até do descredenciamento do curso do Sistema Nacional de Pós-graduação [SNP], dando-se ao conceito de avaliação o caráter semelhante ao da produção fabril.

A expressão linha de montagem, de origem fordista, passou a frequentar o ambiente acadêmico e suscitou discussões que frequentemente enveredaram por caminhos destorcidos. Confundiram-se a necessidade de produção e de bom proveito dos recursos, principalmente públicos, com a medida, apressada e pouco associada à qualidade, da eficiência industrial. Isso fez com que a produção acadêmica venha crescentemente sendo assaltada por deformações, às vezes não só teóricas, mas também éticas, com reflexos sobre a saúde dos docentes.

Sem perder de vista todas as preocupações da relação entre investimento e resultado, esse artigo e a pesquisa acerca do produtivismo acadêmico que lhe deu origem (FERREIRA, 2015) querem recolocar e enfrentar o debate sobre a produção acadêmica, com o objetivo de verificar como professores de uma grande universidade pública brasileira, no caso a Universidade Federal Fluminense, UFF, apreendem o produtivismo acadêmico e como percebem o impacto do mesmo em suas aulas e em sua saúde.

Este trabalho investiga as consequências do produtivismo acadêmico na carreira docente e na vida pessoal dos professores, perpassando pelo conceito da Psicodinâmica do Trabalho (PDT) ao mobilizar essencialmente estudiosos brasileiros dessa abordagem teórica. De acordo com as metodologias classificatórias de pesquisa definidas por Triviños (1987) e Gil (2007), nossa referência é a pesquisa descritiva e qualitativa.

A averiguação de dados foi realizada após a aplicação de um questionário a 15 dos 21 docentes que integravam o curso de Administração da Universidade Federal Fluminense, situado na cidade de Niterói/Rio de Janeiro, o que corresponde a 75% do universo investigado, em 2014.

Consoante a Gerhardt e Silveira (2009), a metodologia qualitativa possibilita explicar o porquê das coisas e é a isto que pretende-se ter chegado em relação ao sentido e efeitos do

produtivismo no ambiente docente, fazendo uma aproximação da verdade, com limitações evidentes e reconhecidas.

2. Referencial Teórico

2.1 A influência do contexto neoliberal na educação superior

Após a Segunda Guerra Mundial, vivenciada a “era de ouro” do capitalismo moderno, entre 1945 e 1970, a profunda concentração de riqueza e a crise do modelo fordista, centrado na produção padronizada e de escala, começam a ser questionadas (Hobsbawn, 2017). O questionamento vem de todos os matizes políticos e segmentos sociais, porém os mais audíveis surgem dos que comandam os capitais superacumulados nos bancos, evidentemente não atraídos pela produção sem o correspondente consumo. O caminho da obsolescência ultrarrápida, da produção customizada e da privatização dos serviços públicos, de consumo obrigatório, preponderou, na direção do que o mundo conheceria sob o título de neoliberalismo (Toffler, 1997; Harvey, 2006). A primeira solução proposta por este modelo segue a já tradicional linha liberal: diminuir a influência do Governo. Começa-se assim a corrida por adotar em todos os meios (escolas e academias, nos partidos políticos, na mídia e nas publicações diversas, didáticas ou não), ferramentas empresariais estratégicas e incutir este ideal em todos os níveis de poder.

Gurgel esclarece que o termo neoliberalismo define uma corrente de pensamento filosófico, econômico e político que retoma valores do liberalismo clássico, emergente no século XVII, na Europa. “O prefixo neo, de origem grega, significa novo. Trata-se de um novo liberalismo” (Gurgel, 2013, p. 231). Entre alguns dos valores liberais resgatados pela ideologia neoliberal estão: o individualismo, a primazia dos direitos humanos civis sobre os sociais, a propriedade privada e a competição/concorrência como fator de desenvolvimento. Para o autor, o discurso neoliberal retoma o pensamento liberal, mas de forma menos factível, sendo por isso exacerbadamente contraditório, pois “fala de liberdades civis e políticas, mas opera em ditaduras e governos autoritários; defende a concorrência, mas promove fusões e incorporações” (Gurgel, 2013, p. 235). Este sistema defende ainda o livre-comércio, mas impõe barreiras tributárias a produtos estrangeiros quando lhe convém.

O Estado intervencionista e protecionista (keynesianismo e Estado do Bem-Estar Social, principalmente) passa a ser pressionado dos anos 1970 em diante. Segundo os conservadores, há excesso de burocracia e por ser cada vez mais pesado e oneroso, o Estado é o responsável central, segundo eles, pela crise econômica que avançou sobre o mundo a partir de 1973/75 (Fiori, 2012). Nos anos 1980/90 então fortalecia-se o pensamento em torno das políticas neoliberais, com repercussões no mercado e no Estado.

Conforme Soares e Antunes (2013), as políticas neoliberais trouxeram amplas consequências para a sociedade em geral, mas em particular para o mundo do trabalho. Como a flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais, a internacionalização e novas formas de gerenciamento. Segundo os autores, este modelo reduz a estabilidade no emprego ao romper mais facilmente os contratos de trabalho e os direitos sociais dos trabalhadores; cria contratos de trabalho mais precários; aprova contratos de trabalho temporário, bem como expande a intermediação de mão de obra; além de ser favorável a todos os meios capazes de reduzir os custos com a força de trabalho.

Polivalência, multifuncionalidade e flexibilidade também regem o pensamento neoliberal. Exige-se das pessoas que sejam trabalhadores cada vez mais qualificados, transformando a saudável busca do aprimoramento em argumento para remunerações segmentadas e relativamente cada vez menores. Segundo Arruda (2000), esse posicionamento, reprodução da teoria do capital humano, tem levado alguns países a investirem na qualificação da sua força de trabalho, e a traçarem planos e políticas educacionais que visam capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho sem considerar devidamente a importância do aprendizado e desenvolvimento intelectual, dando-se primazia ao especialismo.

O ministro responsável pela Reforma do Estado nos anos 1990, Luiz Carlos Bresser-Perreira (1996) justifica a implantação do modelo gerencialista no país, indicando-o como necessário para que a administração pública, a partir de então inspirada na administração de empresas, se torne mais produtiva. Segundo o autor, o gerencialismo tem como essência a substituição da burocracia pela administração gerencial, esta entendida como uma

administração que traria maior eficiência nas atividades econômicas do Estado.

Martins (2011) entende o conceito de gerencialismo como a adoção das denominadas melhores práticas de gestão privada em ambientes de gestão pública [emphasis added]. Calgaro (2013) explica ainda que o termo tem por base o modelo de gestão neoliberal, que corresponde ao argumento de que o Estado mínimo e o mercado se desenvolvem a partir da ideia de que tudo, desde uma empresa até a própria vida, pode ser gerenciado. Roque (2017) corrobora essa ideia e relata que o sistema neoliberal se sustenta – e permanece parecendo ser surpreendentemente sedutor – devido a um elemento-chave: o self empreendedor ou empreendedor de si mesmo. Para Roque (2017), este tipo de discurso é muito difundido, explora fragilidades, mobiliza e engaja o ser humano sob a racionalidade neoliberal, em todas as esferas de sua vida.

É importante ainda ressaltar que, segundo Martins (2011), o termo gerencialismo no meio acadêmico significa a adoção de ferramentas empresariais na educação. Considera-se a ideia de que tudo pode ser gerenciado, levando à educação o problema de tratar as universidades como empresas, transformá-las em organizações de lógica privada. Nessas condições, significa adotar critérios predominantemente quantitativistas para se avaliar o trabalho docente, acentuando a mercantilização da educação superior.

Chauí (1999) parte do princípio que universidade e empresas diferem essencialmente. A autora explica que a universidade, em especial a universidade pública, sempre foi uma instituição social. Todavia, a reforma do Estado trouxe à universidade a taxionomia de organização. A clássica diferença fundamental entre organização e instituição é retomada pela autora, em face da Universidade. A universidade possui [teoricamente até hoje] autonomia e sua legitimidade é oriunda da sua estrutura de ordenamentos, regras, normas e valores desde sempre publicamente reconhecidos. Já uma organização é uma prática social-administrativa que utiliza meios particulares para obter um objetivo particular que a define. Suas operações são estratégias que objetivam eficácia e sucesso. Por ser uma organização, é norteadas pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito em acepções próprias ao ramo do negócio. Ainda conforme Chauí, a organização pretende gerir seu espaço e tempo de modo particular e seu objetivo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. Já a instituição está inserida na sociedade e na política e busca definir um universo que lhe permita responder às contradições impostas pelo meio.

Segundo Chauí (1999), quando a universidade opera sob uma perspectiva organizacional, passa a ser denominada universidade operacional, expressão com que a autora expõe o reducionismo imposto. Será “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. [...] Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual” (Chauí, 2003, p. 7). É o mesmo que diz Sousa (2013), para quem o perfil gerencialista de gestão aliado à lógica empresarial presente nas instituições de ensino, compreendido como um resultado da soma entre eficiência e produtividade, acarreta exigências aos trabalhadores da educação de que possuam competências que extrapolam a formação acadêmica e profissional desses agentes.

Este modus operandi das universidades baseado em produtividade das empresas privadas reproduz o sistema em nome da eficiência, da produtividade e da qualidade, em acepções do mercado. Por consequência desse processo também se percebe a intensificação do trabalho dos professores e a diminuição da qualidade de saúde dos mesmos.

As políticas educacionais voltadas para o mercado influenciam tanto na formação docente quanto na formação dos estudantes. O trabalho intelectual do docente perde sua qualidade, o estudante recebe um aprendizado pouco aprofundado e passa a se curvar a exigências exteriores à universidade (Chauí, 2003).

Não obstante, Chauí (2003) frisa que hoje a contratação de professores não leva mais em consideração se os mesmos dominam o campo de conhecimento das suas áreas – o professor é contratado se considerado um pesquisador promissor. Se não é tido como investigador produtivo, o docente conforma-se em apenas dar aulas e aceita trabalhos temporários e precários, intitulados de flexíveis. Age-se assim com o intuito de agregar valor à entidade e contribuir para o alcance dos seus objetivos estratégicos (Vinhas, 2013).

Hill (2003) se questiona sobre o espaço da educação no programa neoliberal e acredita

que os professores são considerados os mais perigosos, visto que apresentam um papel fundamental na formação da principal força da qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho. Os docentes são os responsáveis por apresentarem aos estudantes as técnicas, competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e qualidades pessoais que eles utilizarão no trabalho. Por isso a preocupação em controlar a formação das pessoas. O Estado capitalista tentará destruir qualquer pedagogia que tente educar os estudantes a ter consciência crítica, que procure questionar o pacífico funcionamento do sistema capitalista.

No que diz respeito ao ensino – em Administração, por exemplo – Gurgel (2003) exemplifica a dominação dos cursos de graduação e pós-graduação pelas tecnologias gerenciais, ressaltando que esta dominação garante não apenas a legitimação dessas técnicas e métodos como forças produtivas, como também se configuram como referência ideológica para a consolidação do capitalismo moderno. O autor ainda resalta que este controle também se reflete na literatura regular dos formandos, onde se percebe a forte presença de títulos sobre métodos e técnicas gerenciais, com baixa preocupação em face da racionalidade substantiva da administração, como profissão. “Educar para empreender ou para que cada um seja empresário de si mesmo passou a ser importante para as instituições de ensino superior”, acrescentam Lopes e Rech (2013, p. 216).

2.2 Produtivismo Acadêmico

Lyotard (2011) explica que o saber se transformou em mercadoria informacional necessária para o sistema escolar produtivo, ressaltando ainda que a produção deste saber não deve ter outro destino se não o de alimentar a produção. O professor passa, portanto, a ter um papel essencial nessa cadeia produtiva, criando a necessidade do mesmo se aperfeiçoar para atingir estas novas demandas do mercado.

Segundo Ricci (2009), o produtivismo acadêmico se iniciou nos anos 1990. Desde então os professores passaram a produzir como nunca, visto que se trata de um processo baseado na estratégia de sobrevivência pessoal e organizacional, o que afasta a vida acadêmica da prática intelectual. O autor compara esta prática com a de uma organização: “Transformamos a produção acadêmica em mero ofício. Um ofício que passou a migrar da universidade para o mercado” (Ricci, 2009, p. 21).

O produtivismo acadêmico, fenômeno impulsionado pelos processos de avaliação da pós-graduação, corresponde à lógica de mercado, “se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade” (Patrus, Dantas & Shigaki, 2015, p. 1). Tal cenário vai ao encontro da afirmação de Debord (1997) que vê a perda da qualidade em razão do aumento da produtividade como uma demanda do mercado.

Não é apenas a avaliação do aumento da produtividade literária que tem pressionado os docentes e pesquisadores. Existe um contexto maior, que também exige o cumprimento de outras metas laborais. Chauí (1999), Bosi (2007), Sguissardi e Silva Júnior (2009), Godoi e Xavier (2012) e Mancebo (2017) citam outras funções polivalentes da vida acadêmica, as quais vão além do trabalho físico e do cansaço corporal, afetando também os componentes intelectuais e emocionais dos professores. Referem-se:

- Ao aumento insensato de horas trabalhadas. De acordo com Godoi e Xavier (2012), em busca do cumprimento das novas metas de trabalho, a carga horária aumenta consideravelmente. Esse movimento do Estado começou com a criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), inicialmente condicionada ao aumento do que então se entendia como produtividade. Há certa colação com a visão gerencialista (quantidades, metas, etc.) que inspirava o governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990. Bosi (2007) corrobora a informação de Godoi e Xavier. Segundo ele, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), há pressão para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas do docente, principalmente, alicerçada na ideia do “ser mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao “mercado-escola” (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.). Para dar conta de todas as metas, o docente ultrapassa sua carga de horário semanal, deixando que o trabalho invada sua casa e horas de lazer. Soma-se a isto o fato de que, além dessa ampla intensificação do trabalho

docente, estipulou-se um significativo aumento do número de estudantes em sala de aula, frequentemente com prejuízo ao aprendizado.

- À diminuição do tempo para mestrados e doutorados. O prazo de entrega de dissertações e teses está menor. O mestrado, por exemplo, teve redução de 3 para 2 anos e meio, no início da década de 1990, e de 2 anos e meio para 2 anos, no final dessa mesma década (Bosi, 2007). Segundo Friedmann (1946, 1950, 1956, 1977) como citado em Vinhas (2013), a qualificação acadêmica está relacionada principalmente à posse de saberes exigidos para se desenvolver uma tarefa e ao tempo de formação necessários para realizá-la. Paradoxalmente, agora se dá um crédito maior a quem tem pós-doutorado. Acreditando na verdade de que assim estarão atingindo uma meta, os docentes vão assumindo responsabilidades. Importante lembrar que, na sociedade de controle, nunca se termina nada, até mesmo a formação do indivíduo é permanente (PAULA & SUETH, 2015), vide os referidos pós-doutorados, às vezes múltiplos.
- À participação em colóquios e congressos. Seja pela necessidade das associações ofertantes, seja pela pressão institucional, a presença em eventos acadêmicos passou a ser medida de valor do docente. Isto precipita uma cadeia de demandas. Pensando no impacto que a lógica produtivista tem na vida do professor, Bianchetti e Valle (2014) ressaltam que eles, além de dar aulas, têm de conduzir pesquisas e orientar estudantes, precisam escrever papers, participar de conferências e publicar. Ademais, Patrus et al. (2015) recordam como sobrecarga do trabalho docente universitário, a publicação e o recebimento de inúmeros pedidos de parecer de artigos.
- À multiplicação de comissões e relatórios. Conforme Coimbra (2009, p. 2092), “a avaliação de artigos com vistas à publicação envolve ainda uma complexa articulação entre editores, secretaria das revistas e consultores ad hoc”. Percebe-se que o processo de avaliação é amplo e complexo. Como há crescente demanda exigindo pareceres e relatórios, os periódicos têm tido dificuldade de responder a todos. Pode demorar mais de um ano para que pareceristas concluam o parecer sobre um artigo.

Bosi (2007) explica que a ideia de ser cada vez mais produtivos aumenta a pressão pela ampliação da quantidade de trabalho dentro da jornada de quarenta horas semanais. De acordo com o autor, esta produção corresponde, no meio acadêmico, à quantidade de produtos relacionados ao mercado de ensino (aulas, orientações, participação em congressos, publicações, projetos, etc.). Esse processo de cunho gerencialista é baseado no modelo empresarial adotado pelas fundações brasileiras de apoio à pesquisa para conduzir ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento no país e está presente nas orientações dos editais dos órgãos de fomento à produção científica. Cada vez mais, estes órgãos de fomento têm direcionado seus recursos para pesquisas e estudos que potencializem a capacidade de reprodução do capital. Uma das consequências dialética desse processo é que a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade de produção associada a demandas de empresa e registro de patentes. Há elementos que justificam esse fenômeno, mas a dominância e tendência à absolutização é extremamente comprometedoras dos sentidos universal e social da ciência e do conhecimento.

Bosi (2007) especula sobre o porquê dos professores se deixarem conduzir pela lógica do sistema. O resultado dessa política de crescimento artificial da produção acadêmica tem por objetivo o próprio ato produtivo, isto é, ser e sentir-se produtivo. Em um estudo com professores de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, o autor concluiu que existe o sentimento de desapontamento com suas carreiras quando não conseguem que o prescrito se torne real, ou seja, quando o desempenho não está materializado em publicações, pois um artigo não aceito por uma revista é compreendido como um fracasso pessoal. Um dos entrevistados da pesquisa de campo que informa esse artigo disse “se sentir rejeitado”.

Na vida pessoal, esse sentimento de rejeição e a pressão por produção pode gerar riscos à saúde do acadêmico. Santana (2011), como citado em Godoi e Xavier (2012), ratifica isto, apresentando um estudo com docentes de pós-graduação que comprova o aumento do número de pedidos de licenças médicas nos últimos anos, principalmente por doenças cardiovasculares.

Nos registros, os professores que possuem a maior produção científica, são as principais vítimas.

Campos (2011) cita depressão, estresse, despersonalização, Lesão por Esforço Repetitivo (LER), Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (DORT) como as doenças mais comuns no ambiente docente. Lombalgia e problemas de pregas vocais e/ou alterações da voz (disfonia) também estão na lista. Além desta carga exagerada de trabalho comprometer a saúde destes profissionais, implica ainda na diminuição das horas de lazer e de permanência no lar. No que tange as consequências gerais dessas políticas neoliberais, Hill (2003) enfatiza a perda do pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho. Com relação ao pensamento crítico, Hill (2003) complementa exemplificando as ações do governo britânico em expelir as disciplinas de caráter mais questionador do currículo nacional, passando a chamar de treinamento de professores o que antes era denominado como formação de professores [emphasis added].

2.3 A Psicodinâmica do Trabalho e a Psicopatologia

A busca por resultados, às vezes em condições muito adversas, em meio à polivalência de funções acadêmicas, é um dos aspectos contributivos da precarização do trabalho docente que se reflete na saúde dos professores. No Brasil e na América Latina, esta precarização tem sido agravada pela flexibilização trabalhista em toda “a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico” (Bosi, 2007, p. 1505).

O “professor-pesquisador por sua ‘própria vontade’, a fim de atingir as metas estabelecidas, aumenta em muitas horas seu trabalho semanal” (Godoi & Xavier, 2012, p. 469). É urgente que se reflita sobre os efeitos dessa pressão gerada pelo excesso de trabalho na vida pessoal. “Os riscos na saúde do professor-pesquisador vêm sendo cada vez mais constatados por pesquisadores da área da saúde” (Godoi & Xavier, 2012, p. 469).

Santana, 2011 (como citado em Godoi & Xavier, 2012) apresentou um estudo de docentes de pós-graduação, nos últimos anos, que “apresentaram aumento nos pedidos de licenças médicas, principalmente por sintomas ou sequelas de doenças cardiovasculares” (p. 469). São os professores de maior produção científica os que apresentam a maior incidência de doenças cardiovasculares e intervenções cardíacas.

Moraes (2013) explica que em realidade, nos últimos anos, alterações no mundo do trabalho conduziram ao esfacelamento do coletivo do trabalho, degradação das relações e acentuaram o sofrimento dos trabalhadores, a ponto de transformá-lo em patogênico. Novas formas de se gerir o trabalho, relacionadas ao modo de acumulação do capital e flexibilização trabalhista expandiram-se na década de 1990. O avanço da tecnologia, dominação do trabalho e os discursos de engajamento fizeram com que o trabalhador assumisse atividades além das estipuladas para sua função, como tarefas de gestão, aumentando a alienação e a submissão consentida, ou seja, aumenta-se a prática de ações que beneficiam o funcionamento da organização, mas não, necessariamente, a condição de trabalho desse sujeito.

Dejours (2007) como citado em Moraes (2013) destaca que o aumento do sofrimento faz avançar também o individualismo, minando a cooperação, o reconhecimento e os espaços de convívio. Além de tudo, os métodos de avaliação individual ajudam a aumentar a competição, desestruturando a rede de solidariedade entre os trabalhadores.

Bosi (2007), como já citado, disse que existe desapontamento na carreira quando o docente não consegue um desempenho materializado em publicações. Relembrando, isso é percebido na fala de um dos entrevistados: “Quando um jornal não aceita seu paper, seu sentimento não é o de que seu paper não foi aceito, mas que você mesmo foi rejeitado.”

Segundo Moraes (2013), este sentimento é normal, visto que o trabalhador se depara com o hiato entre o prescrito e o real. Ao não conseguir ou não saber fazer o que foi imposto, o indivíduo vivencia o sofrimento por se sentir fracassado. Para ultrapassar essa sensação e tolerar o sofrimento, o sujeito precisa agir. Ainda de acordo com o autor, quando se esgotam os recursos defensivos de alguém e o sentimento de fracasso é constante, esse passa a ser considerado patogênico e desencadeia o adoecimento.

Relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação de cada indivíduo, que se manifestam nas vivências de prazer-sofrimento, nas patologias sociais,

na saúde e no adoecimento são objeto de estudo da psicodinâmica do trabalho.

Campos (2011) também menciona Christophe Dejours como parte da “literatura especializada voltada à análise das relações entre trabalho e saúde do trabalhador”. Campos (2014) explica o termo “psicodinâmica do trabalho”, segundo Dejours:

Christophe Dejours pesquisa sofrimento e adoecimento no trabalho, chama esse processo, vivenciado pelos docentes, de psicodinâmica do trabalho, ou seja, você está envolvido no trabalho, mas não tem consciência do processo e organização dele. O trabalho está posto e você vai realizar. Mas nem sempre consegue. Na maioria das vezes você se aproxima do que lhe foi pedido e cria mecanismos para que não sofra por aquilo [entrevista, 2014].

A análise da PDT guia os processos intersubjetivos que possibilitam interpretações do trabalho pelos indivíduos – criadores de atividades, do saber fazer e modos operatórios novos (Dejours, 1996, como citado em Lancman & Sznelman, 2005).

Segundo Vieira et al. (2013) a Psicodinâmica do Trabalho tem Christophe Dejours como seu principal precursor. Tem por objetivo entender a mobilização subjetiva no trabalho e o que as contradições entre o prescrito e o efetivo exigem do trabalhador. Neste processo, é imprescindível perceber como o sofrimento incita o indivíduo para transformar a organização do trabalho. Ou seja, quando o trabalhador consegue superar o sofrimento e age, ele está mobilizando seus recursos internos e colocando em ação sua criatividade (Moraes, 2013). Todavia, Dejours (2007) como citado em Moraes (2013), declara que a fragilização abre caminho para patologias psíquicas e/ou somáticas.

Carrasqueira e Barbarin (2010) também consideram Dejours na Psicodinâmica do Trabalho. Para eles a organização produtivista, baseada no modelo taylorista-fordista, acarreta a desapropriação do saber do trabalhador, inibindo atividades intelectual e cognitiva. Para os autores, a monotonia do trabalho repetitivo sem espaço para criatividade, leva ao surgimento de mecanismos como a autoaceleração: “O sujeito se autoacelera, trabalhando em ritmo demasiado que em longo prazo pode trazer complicações para sua saúde” (p. 6).

O dilema do modelo mecanicista, também observado por Morgan (1996), é que tende a limitar, ao invés de ativar as capacidades humanas e o crescimento pessoal; molda seres humanos para servir à organização mecanicista. Os empregados despendem várias horas em um mesmo trabalho que não gostam, enquanto as organizações perdem contribuições criativas e inteligentes de que a maioria deles é capaz, dadas as oportunidades.

O modelo mecanicista-produtivista, no ambiente docente, traz complicações para a saúde como gastrite, fadiga muscular e psíquica, dor nas costas e nas pernas, problemas na voz, insônia, estresse, tristeza profundas, obesidade, entre outros (Freitas, 2013).

Cabe encerrar essas considerações teóricas com as palavras do próprio Dejours (2011, p. 14), tantas vezes citado por nossas referências:

(...) observamos um aumento da violência no seio das nossas sociedades, acompanhado por uma cronicidade crescente do desemprego e por um agravamento da pobreza. De forma paradoxal, ao aumento da riqueza corresponde ao mesmo tempo um aumento do sofrimento e das patologias. Como explicar que tanto homens como mulheres continuem a participar numa transformação do mundo e da organização do trabalho que tende a voltar-se contra eles próprios e ameaça porventura o “ser genérico do homem”? (Dejours, 2011, p. 14).

O autor, em suas obras, versa ainda sobre a Psicopatologia do Trabalho, área preocupada em fundamentar a clínica do sofrimento se baseando na relação psíquica do trabalhador e seu trabalho. Dejours (2011) utiliza conceitos da Filosofia, Sociologia e Economia para explicar que a psicopatologia se origina nas pressões do trabalho; pressões essas que desequilibram a saúde mental do trabalhador. O autor afirma que as relações de trabalho costumam despojar o trabalhador de sua subjetividade. E, como a PDT, afirma-se que o homem sofre com o trabalho ao ter suas expectativas iniciais frustradas, à medida que a propaganda prescrita do mundo do trabalho não é real, desencadeando, então, o sofrimento (Dejours, 2011; Lancman & Sznelman, 2005).

3. A Pesquisa

Silva e Mancebo (2014) puderam verificar em sua pesquisa que na Universidade Federal Fluminense de Niterói/RJ muitos transtornos mentais e problemas depressivos foram identificados ao se estudar alienação e subjetivação na área acadêmica.

Com base no resultado dessa pesquisa e em bibliografia acerca do tema, decidiu-se investigar o quadro de saúde dos docentes do curso de Administração daquela universidade. Por meio de um questionário, entregue impresso e/ou via e-mail (quando solicitado) aos docentes, apresentaram-se frases dos respondentes que corroboram a literatura já atenta sobre o produtivismo e suas consequências no âmbito acadêmico.

O questionário foi composto por três perguntas centrais. A primeira pergunta indagava sobre o entendimento do docente acerca da expressão produtivismo acadêmico, seguida do segundo questionamento – a percepção dele frente ao sistema de avaliação docente. A terceira questão foi sobre a opinião do professor a respeito do impacto deste sistema. Caso o docente concordasse que existem impactos, ele deveria discorrer sobre eles.

Objetivou-se, com a análise qualitativa dos dados, verificar se os respondentes conseguem apreender os dilemas do produtivismo no meio acadêmico e a lógica gerencial que o rege, conforme afirmado por autores como Chauí, Ricci, Bosi, Gurgel, Mancebo, entre outros. Além disso, o questionário visou identificar se os professores percebem esse fenômeno do produtivismo em suas vidas particulares, como, por exemplo, no que tange à saúde.

4. Resultados e Discussão

A primeira questão do formulário, aquela que verifica o entendimento do docente sobre o termo produtivismo acadêmico, obteve quinze respostas. Analisadas, uma externou a subjetividade do respondente de modo abrangente e duas foram neutras (consideraram-se neutras as respostas que apenas definiram o conceito, exemplo: “aumento de quantidade de artigos científicos exigidos para publicação”, não expressando nenhum juízo de valor).

Das doze restantes, duas definiram produtivismo acadêmico valorando-o de forma positiva e as outras dez o definiram elencando seus vieses negativos, mesmo que isto não tenha sido demandado [emphasis added]. Dentre os comentários negativos, 30% indicaram que este modelo é prejudicial à saúde dos docentes.

As duas respostas consideradas positivas falam sobre a capacidade de se gerar projetos e desenvolvimento docente. Contudo, Gurgel e Martins (2013) relembram que a continuidade do aumento quantitativo da produção acadêmica não garante a sustentação das pesquisas se não é acompanhada de uma significativa melhora da qualidade. Para os autores, é necessário um impulso ao crescimento da produção, mas com aumento da produção de novos conhecimentos.

Avaliando as dez respostas seguintes (onde se detectaram apreciações negativas sobre o produtivismo), percebeu-se que a maioria, sete professores, citou que este método de avaliar o docente prioriza o quantitativo em detrimento do qualitativo, três citaram que trabalhar desta forma é prejudicial para a vida do docente e sua saúde. Corroborando Freitas (2013) e Campos (2011) que elencaram os problemas deste modelo mecanicista-produtivista, uma professora citou o estresse a que se sente levada.

Em relação à segunda pergunta, percepções do modelo produtivista de avaliação docente, revela-se o maior incômodo com a produção excessiva de material de valor duvidoso e com a competição entre os docentes. Quatro docentes comentaram que este método leva à “cultura da competição” entre eles. Um deles escreveu que este método além de gerar problemas de saúde, emocionais, e desconforto, causa segregação. Conforme relatou um professor, o sistema criou mecanismos de discriminação, pois diferencia o professor que pesquisa e ‘produz’ daquele que ‘somente’ ministra aula. Para quatro docentes, privilegia-se o professor que pesquisa em detrimento do que “apenas” ensina. Um dos professores disse não admitir ser chamado de improdutivo por priorizar preparar e lecionar suas aulas, elaborar e corrigir provas e trabalhos. Um professor relatou que “Invertendo-se o fluxo natural, a necessidade do pesquisador de produzir artigos ultrapassa a lógica da pesquisa, inclusive particionando a mesma em vários artigos para obter as pontuações. Quando não apenas modificando levemente os resultados para obter novos artigos”. Sobre esta nova informação, é importante revelar que um docente confidenciou, não expondo no questionário, mas permitindo citar o fato neste trabalho, que apenas alterou o título de seu artigo para que este fosse aceito

– como de fato ocorreu – em uma revista, após submetê-lo duas vezes à mesma e o artigo ser rejeitado.

Para Ricci (2009) e Patrus et al. (2015) o aumento da quantidade de artigos científicos publicados não indica melhora de qualidade intelectual. Sobre isto, um docente chamou o método de “indústria de publicações” dizendo que estas “não seriam relevantes”. Outro escreveu que esta “supervalorização da produção acadêmica, mediante critérios quantitativos, se dá em detrimento da relevância, da qualidade, da profundidade e da originalidade”. Um terceiro registrou que “a excessiva valorização de artigos publicados desestimula a produção de trabalhos de maior envergadura e de textos de referência”. Referia-se a livros e coletâneas, cujo valor na métrica das avaliações e critérios de apreciação oficiais são reduzidos, quando não pouco claros e desestimulantes.

Acerca deste sistema que pressiona o docente, uma professora declarou que os critérios atuais aprofundam o produtivismo no seu pior sentido. E utilizou palavras como “absurdo”, “perverso”, “viciado”, “equivocado”, “quantitativista”, “falho” para descrevê-lo. O docente que qualificou o produtivismo como quantitativista, em consonância com Bosi (2007), Ricci (2009), Godoi e Xavier (2012), diz que “o sistema orienta a atuação acadêmica com base na lógica empresarial. Tratam os docentes como operários do ensino que devem cumprir metas de produção”. Prática idêntica a de uma organização (Ricci, 2009) “geralmente associada à lógica industrial, própria do capitalismo moderno” (Rosa, 2008, como citado em Patrus et al., 2015, p. 4). Três docentes apontaram que o sistema é falho por “que atribui pesos muito diferenciados para as muitas atividades acadêmicas” ou não consideram atividades distintas de publicação em revistas, como dar aulas (!), participar em congressos, publicações oriundas de eventos, orientação para graduação, entre outras.

Abaixo, um quadro-resumo de citações dos informantes da pesquisa quanto aos vieses negativos e positivos do que se considera aqui “produtivismo acadêmico”. É possível reparar a discrepância quantitativa entre as percepções negativas em relação a este sistema e as percepções positivas. Também se nota que as percepções negativas não dizem respeito apenas à falta de qualidade, mas vão além. Se relacionam ao adoecimento e sofrimento dos trabalhadores, o que Dejours (2011) denomina Psicopatologia do Trabalho.

Tabela 1

Percepções dos professores sobre o impacto da lógica produtivista no ensino

Lógica Produtivista	
Percepções negativas	Percepções positivas
Valorização demasiada de publicação, em detrimento da sala de aula.	Propicia desenvolvimento de descobertas para o curso, inovação e oxigenação, transformando o aluno em instrumento de melhoria de qualidade de vida das pessoas
Preocupação do docentes não está focada na internalização de conteúdos, mas na produção de artigos; perde o foco da aprendizagem.	O impacto depende do curso, na Administração, por exemplo, é bom, porque ela deve focar na experiência profissional do professor, além da capacidade de docência e pesquisa.
Prejudica a vida e saúde do docente, ocasionando, por exemplo, estresse.	Não interfere na qualidade de vida das pessoas e nem do país.
Nenhum aproveitamento prático na vida do país e nem da economia.	É conectada ao mercado e traz resultados para o Brasil, com aplicações práticas no dia a dia das empresas e governo.
Repercute na qualidade da aula, pois a preocupação com o desenvolvimento do aluno fica esquecida.	
Muitas vezes as pesquisas servem aos propósitos do professor, dissociados da realidade e dos interesses dos alunos.	
Sistema absurdo, perverso, viciado, quantitativista, equivocado, falho.	
Gera problemas de saúde, emocionais e até segregação e desconforto.	
O sistema é falho porque atribui pesos muito diferenciados para as atividades acadêmicas; não pontuam atividades distintas de publicação em revistas, como dar aulas, orientar monografias, participar em congressos e outras.	
Critérios definidos sem ampla consulta à comunidade acadêmica.	
Dedicação quase que exclusiva à produção bibliográfica.	
Artigo perde profundidade, qualidade e originalidade.	

Lógica Produtivista	
Percepções negativas	Percepções positivas
Indústria de publicações não relevantes.	
Leva à “cultura da competição”.	
Produtivismo em seu pior sentido.	
Precarização do trabalho docente.	
Visão menor do processo de educar.	
Professor prefere pesquisa que aula.	
Este sistema privilegia quem está inserido em programas de pós-graduação e não o novo entrante	
O professor dá mais ênfase para o mestrado/doutorado, pouco acompanha o desempenho do graduando.	
Este sistema privilegia determinadas áreas de conhecimento e desqualifica outras, como, por exemplo, as áreas mais sociais e, dentro delas, os trabalhos de cunho mais crítico.	

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

A terceira interrogação da entrevista buscou constatar se a lógica produtivista impacta na qualidade do trabalho e na vida dos docentes. Caso a resposta fosse afirmativa, pediu-se para justificar.

Dos informantes, 84% acreditam que impacta de forma negativa. E a justificativa principal é que o professor não enfatiza o ensino para se dedicar às publicações (ministrar aulas não gera pontuação para os programas de pós-graduação segundo os critérios do órgão de avaliação deste ensino), tratando a graduação como secundária. Um professor alega que avaliação com base em indicadores adotada pelo governo induz à dedicação quase que exclusiva à produção bibliográfica.

Há professores que acabam valorizando demasiadamente a publicação, em detrimento da sala de aula. Um docente observou que ministrar aula para pós-graduação impacta na qualidade da aula dos graduandos, pois o professor costuma se preocupar mais com a pós-graduação do que com a graduação. Uma professora, seguindo o mesmo raciocínio, enfatizou que se o professor é de pós-graduação, ele dará mais ênfase para tal, pouco acompanhando o desempenho do graduando. Ela discorda deste comportamento e questiona: “Como se ter um pós-graduando bom se ele não for um bom graduando?”.

Na visão de um dos professores, muitas vezes a preocupação de docentes não está focada na internalização de conteúdos, mas na produção de artigos. Não se pode perder o foco da aprendizagem. O professor entrevistado relatou que “o ensino de pós-graduação já incorporou a lógica produtivista”. Já foi explicado por Bosi (2007) o porquê professores produzem seguindo a lógica do sistema: o docente quer ser e sentir-se produtivo. No sistema mercantil de pensar e fazer a educação, os professores desconsideram colegas que reduziram seu nível de produção e substituem-no por outro docente ‘mais produtivo’.

Um professor argumentou que implantara, no programa de mestrado onde atua, uma lógica que procurava privilegiar a pesquisa, a discussão do conteúdo e o desenvolvimento do estudante. Ele avalia ter sido bem sucedido, embora para o já referido sistema do governo não

seja adequado. Se implantasse rigorosamente os princípios valorizados pelo sistema, isto repercutiria na qualidade da aula, pois não haveria preocupação com o desenvolvimento do aluno, e eles fariam pesquisas que servissem aos propósitos dele, dissociados da realidade e dos interesses dos estudantes – acrescentou. Com certeza isto traria uma visão menor do processo de educar, segundo sua concepção de educação.

É relevante informar que no departamento de ensino, campo do estudo, há forte tendência de afastamento por motivos de problemas cardíacos. Há relatos de um dos professores que sofreu infarto enquanto aguardava a hora de entrar em sala e do coordenador do programa de pós-graduação do mesmo Departamento, que recebeu licença médica de seis meses, após 8 dias internado devido a um princípio de infarto, em 2014. Para agravar o relato, o referido coordenador não fez uso da licença devido a carga de trabalho que possuía. Observa-se nesta circunstância uma contradição entre o prescrito e a imposição do real, a qual afetou a mobilização subjetiva do trabalhador em seu emprego. Isto porque, quando a subjetividade se relaciona com o mundo do trabalho, a relação entre ambos remete às formas como o sujeito se constitui no seu emprego e ainda às demandas do trabalho, as quais produzem subjetividades específicas que farão o indivíduo atender às exigências da organização (FACAS e MENDES, 2018, p. 1113). Trabalhar pressupõe uma mobilização da subjetividade. O trabalho tem um importante e insubstituível papel como mediador entre o inconsciente do sujeito e o campo real, social; ele coloca sempre a subjetividade do trabalhador à prova (IBIDEM) fazendo com que esta se distancie do prescrito.

A pesquisa constatou ainda que, na época, 27,07% dos docentes do mesmo *Departamento de Administração da UFF* sofriam dores (principalmente na coluna) ou lesões ocasionadas por movimentos repetidos. Um docente informou que seu diagnóstico constatou Lesão por Esforço de Repetição, LER. Ou seja, apesar desses docentes não possuírem altos índices de problemas relacionados à saúde mental, como constatado em outros estudos, possuem sintomas patológicos também correntes no contexto do trabalho docente.

Por fim, uma professora declarou que já perdeu o sono – no sentido exato da palavra – por conta das exigências do modelo produtivista. São, ao fim e ao cabo, depoimento fortes relacionado às condições de pressão por que passam os docentes em tela.

É imprescindível registrar que do período de término da pesquisa até a presente data, dois docentes participantes se afastaram do serviço, com licença médica, por problemas relacionados à estresse. Minayo-Gomez e Barros (2002, p. 651) reforçam que na educação se produz subjetividades conforme a lógica dominante, uma forma de organização do trabalho iniciada no país entre 1995-1997, que se mantém até hoje e que tenta impedir outros modos de subjetivação singulares, baseados na gestão coletiva dos processos educacionais. Os autores inclusive citam que essa articulação entre a administração tutelar do Estado, verticalizada, gerencialista, somada a não valorização e pouco reconhecimento do trabalho docente geram sofrimento patogênico e adoecimento e que tal fato pode ser constatado, dentre outros aspectos, no aumento dos índices de solicitação de pedidos de licença médica por parte dos professores.

5. Conclusões

O ambiente docente tem sofrido tensões do trabalho – materializadas na alta produtividade, no crescente individualismo e na competição – análogo às organizações privadas. Isto significa um desgaste dos profissionais, mas também se reflete em suas atividades. Grande quantidade de trabalhos tem sido publicada, sem considerar a qualidade do texto e sem referência em pesquisas, ainda que exploratórias. Artifícios são utilizados nos artigos, na tentativa de torná-los novos: alterar o tema e o título, sem alterar o conteúdo original; repetir citações e frases de trabalhos anteriores; formar comunidades de pesquisadores que se citam e/ou autorreferenciam, criando redes de publicações; aceitar coautorias simuladas entre pares, onde cada um submete um artigo nomeando um colega de coautor para maior chance de aprovação do artigo.

O mesmo ocorre com a qualidade das aulas, em função do cansaço físico e emocional dos docentes. Além desta carga exagerada de trabalho, comprometem-se horas de lazer e laços afetivos fora do ambiente de trabalho.

O professor-pesquisador já incorporou de tal maneira essa ideologia, que para ele é natural não ter tempo para seus entes e para o legítimo e necessário descanso do final de

semana. O trabalho docente e as novas “obrigações” têm levado os professores-pesquisadores à exaustão, a afastar-se da própria família e, como não dizer, do próprio estudo e desenvolvimento pessoal.

A lógica produtivista vem acompanhada pelo pensamento neoliberal, moldando as políticas públicas. O neoliberalismo constitui uma política de apropriação do Estado, para que este garanta os interesses do capital através, dentre outros meios, do controle da produção social da força de trabalho. Isto é crucial para um modelo capitalista que se apoia na necessidade de extrair o máximo da força de trabalho. É nesse âmbito que o produtivismo acadêmico se situa e se integra.

Mas, cabe dizer, a Universidade não pode servir a qualquer sistema sem priorizar os mais necessitados e preservar o sentido universal do seu trabalho. Enquanto os docentes estiverem submetidos à lógica produtivista em suas rotinas, e não conseguirem superar este sistema, a educação superior terá prejuízos em suas finalidades últimas. É imprescindível que se mude a forma de operar a universidade e é essencial considerá-la como ambiente de ensino, aprendizagem e amadurecimento intelectual, ultrapassando o mimetismo da organização industrial e comercial cuja lógica de mercado não é adequada à produção acadêmica.

Os motivos pelos quais os docentes aderem ao produtivismo são historicamente determinados, sendo uma escolha velada, relativamente espontânea, denominada autonomia consentida. Para uns, parece existir uma adesão efetiva ao sistema; para outros é uma contingência de que não podem fugir; para terceiros, é uma situação que precisa ser superada. Há, portanto, uma divisão no interior da Universidade – é o que se pode observar, a serem a expressão da maioria as percepções encontradas no campo observado. Mas, de uns e de outros, prevalece a apreensão de que o modelo atual não tem sido gratificante, seja dos sujeitos da educação – docentes e discentes – seja da sociedade.

Relembrando Freitas, o modelo produtivista no ambiente docente traz complicações para a saúde; voltando a Moraes, os padrões do produtivismo acentuam o sofrimento nos contextos de trabalho. Esse processo, como já foi dito, impede o professor de se dedicar ao estudo constante, interferindo na qualidade de suas aulas e em sua vida particular. Como consequência, o docente se torna permissivo, repetidor de fatos, que não pratica o exercício do questionamento e tem dificuldade de encontrar espaço para a pesquisa qualificada.

Qual a tendência desse fenômeno? Que se pode esperar do trabalho docente, em particular daquele que se localiza no nível da pós-graduação, para os próximos tempos? Que mudanças podem ser sentidas com as iniciativas no plano do trabalho e da educação dos novos governos? Que caminhos podem ser abertos para que a Universidade possa sintonizar-se com os desafios colocados por uma sociedade brasileira e mundial profundamente abalada nos últimos meses por crises sanitária, econômico e política? Esse sofrimento imposto por doença, mortes, falências, desemprego em massa e miséria grassante será ouvido nos seus questionamentos, que incluem o papel da Universidade? São questões que esse artigo não responde, mas pretende, com suas aproximações, provocar, no sentido original dessa palavra: pro vocare. Porque está claro que são necessários novos estudos e pesquisas que procurem responder a essas e outras questões do universo acadêmico brasileiro. Principalmente, novos trabalhos em busca de um novo modelo, que integre as finalidades de ensino, pesquisa e extensão, considerando-as vasos comunicantes e não elementos opostos.

Referências

- APRILE, M. R. (2008). Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho – O programa universidade para todos (PROUNI) em Questão. (No. série 182). UNIBAN, Universidade Bandeirante de São Paulo. VI Congresso Português de Sociologia.
- ARRUDA, M. C. C. (2000, maio/agosto). Qualificação versus competência. Boletim Técnico do SENAC, vol. 26, n. 2, p. 18-27.
- BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.. (2014, janeiro/março). Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro. Vol. 22, n. 82, pp. 89-110.

- BRESSER-PEREIRA, L. C. (1996). Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, 47(1) janeiro-abril.
- BOSI, A. de P. (2007, setembro/dezembro). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. (Vol. 28. No.101, pp. 1503-1523). *Revista Educação & Sociedade*, Campinas.
- CALGARO, J. C. C. (2013). Gerencialismo. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Organizadores). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 512p.
- CAMPOS, F. J. de S. (2011). Trabalho docente e saúde: Tensões da educação superior. (Dissertação de Mestrado, 103 f. - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém.).
- CAMPOS, F. J. de S. (2014, abril). *Pesquisa revela alto índice de adoecimento mental entre docentes da UFPA*. Entrevista concedida à Adufpa, Associação de Docentes da UFPA - Seção sindical ANDES-SN. Recuperado em 07 abril, 2014, de <http://www.adufpa.org.br/391/Pesquisa-revela-alto-índice-de-adoecimento-mental-entre-docentes-da-UFPA.html>.
- CARRASQUEIRA, F. A.; BARBARINI, N. (2010, novembro). Psicodinâmica do trabalho: Uma reflexão acerca do sofrimentomental nas organizações. (Vol. 5. No. 1). *Jornada de Saúde Mental e Psicanálise da PUCPR*, Curitiba.
- CHAUÍ, M. (1999, maio). A universidade operacional. Folha de S. Paulo, São Paulo. Caderno Mais!
- CHAUÍ, M. (2003, setembro/ dezembro). A universidade sob uma nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. N. 24, pp. 5-15.
- COIMBRA, C. A. (2009, outubro). Efeitos colaterais do produtivismo acadêmico na pós-graduação. Editorial. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 10, pp. 2092-2093.
- DEBORD, G. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Contraponto Ed.
- DEJOURS, C. (2011). Psicopatologia do trabalho - Psicodinâmica do trabalho. In: *Revista Laboreal*, Porto: Universidade do Porto/Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Volume VII · n. 1, pp. 13-16.
- LANCMAN, S. & SZNELMAN, L. I. (organizadores). (2005, maio-junho). *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2005. 346 pp.
- FACAS, E. P.; MENDES, A. M. (2018). Subjetividade e Trabalho. In: MENDES, René. *Dicionário de Saúde e Segurança do Trabalhador: Conceitos – Definições – História*. Novo Hamburgo, Proteção Publ., pp. 922-924.
- FERREIRA, Carla Guimarães. *Percepções dos docentes avaliados pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): um estudo sobre o produtivismo acadêmico*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração). Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Administração Ferreira – Programa de Pós-Graduação em Administração, Niterói, 2015. 174 f.
- FIORI, J. L. (2012, dezembro). *Estado do Bem-Estar Social: Padrões e Crises*. Ieausp.
- FREITAS, L. G. (coordenadora). (2013). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: Pesquisas brasileiras*. 176 p. Curitiba: Juruá Psicologia.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Coordenação: UAB e SEAD. UFRGS, 120p. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- GIL, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. SP: Atlas.
- GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. (2012). O produtivismo e suas anomalias. Vol. 10, n. 2, pp. 456-465.

Cadernos EBAPE.BR (online).

- GURGEL, C. (2013). Ideologia Neoliberal. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Organizadores). Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho. Curitiba: Juruá, 512p.
- GURGEL, C. (2003). A gerência do pensamento. São Paulo: Ed. Cortez.
- GURGEL, C.; MARTINS, P. E. M. (Organizadores). (2013). Estado, Organização e Pensamento Social Brasileiro. Niterói: Editora da UFF, 324p.
- HARVEY, D. (2006) Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Rio de Janeiro: Edições Loyola.
- HILL, D. (2003, julho/dezembro). O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. Currículo sem Fronteiras, vol. 3, n. 2, pp.24-59.
- HOBSBAWN, E. J. (2017). Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras.
- LYOTARD, J-F. (2011). A condição pós-moderna. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa – 14ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio.
- LOPES, M. C.; RECH, T. L. (2013, maio-agosto). Inclusão, biopolítica e educação. Educação. Porto Alegre, (impresso). Vol. 36, n. 2, p. 210-219.
- MANCEBO, D. (2017, outubro-dezembro). Crise Político-Econômica no Brasil: Breve Análise da Educação Superior. Educ. Soc., Campinas, vol. 38, n. 141, pp.875-892.
- MARTINS, P. E. et al. (2011, setembro). A Administração Pública e as Referências aos Clássicos Interpretativos do Brasil no Pensamento Acadêmico da Primeira Década e Meia de Vigência da Reforma do Aparelho de Estado. In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Adm, n. 35.
- MATOS, M. T. N. de B. (2004). Memória institucional e gestão universitária no Brasil: O caso da universidade federal da Bahia. Tese (doutorado). Salvador.
- MEIRELLES, C. M. (2016). Reformas no Sistema de Ensino Superior: a regulação dos docentes das universidades públicas de Portugal. 616p. [Versão doc]. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ.
- MINAYO-GOMEZ, C.; BARROS, M. E. B. (2002). Saúde, Trabalho e Processos de Subjetivação nas Escolas. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 15, n. 3, pp. 649-663.
- MORAES, R. D. (2013). Sofrimento criativo e patogênico. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Organizadores). Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho. Curitiba: Juruá, 512p.
- MORGAN, G. (1996). Imagens da organização. 1a ed. São Paulo: Atlas.
- PARECER CFE 977/65 (1965). Definição dos cursos de pós-graduação. Recuperado em 03 dezembro, 1965, de www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf.
- PATRUS, R.; Dantas, D. C., Shigaki, H. B. (2015, março). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? Cad. EBAPE.BR, vol. 13, n. 1, artigo 1, Rio de Janeiro.
- PAULA, M. F. C.; SUETH, R. (2015). Política de controle do trabalho intelectual na pós-graduação. In: PAULA, M. F. C. (Organizadora). Políticas de Controle Social, Educação e Produção de Subjetividade. Florianópolis: Insular, 268p.

- RICCI, R. (2009, setembro). A peculiar produção intelectual do Brasil recente. N. 100 – mensal. Revista Espaço Acadêmico.
- ROQUE, T. (2017, fevereiro). Por uma esquerda capaz de disputar a subjetividade. *Le Monde Diplomatique*.
- SGUISSARDI, V. (Organizador) (2000). Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã.
- SGUISSARDI, V. (2006, janeiro-junho). A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. (2009). Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.
- SILVA, E. P.; MANCEBO, D. (2014, maio-agosto). Subjetividade docente na expansão da UFF: Criação, refração e adoecimento. *Fractal, Rev. Psicol.*, vol. 26, n. 2, p. 479-492.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A.; MILHEIRO, L. (2005). A ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha. Lisboa: ed. Gradiva, 2005.
- SOARES, A. C. O.; Antunes, L. R.. (2013). Economia Global. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Organizadores). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 512p.
- SOUSA, A. L. H (2013). As IES privadas como organização e a precarização do trabalho docente. Universidade Estadual de Campinas.
- TOFFLER, A. (1997). *A empresa flexível*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Organizadores). (2013). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 512p.
- VINHAS, L. P. (2013). *Qualificação no trabalho*. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Organizadores). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 512p.