



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

SOLANGE LOPES DA SILVA

“A GENTE TÁ SEMPRE COM A GUILHOTINA NO PESCOÇO”: Precarização e
violência no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho

São Luís

2017

SOLANGE LOPES DA SILVA

“A GENTE TÁ SEMPRE COM A GUILHOTINA NO PESCOÇO”: Precarização e
violência no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre
em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Carla Vaz dos Santos Ribeiro.

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

SILVA, SOLANGE LOPES DA.

"A gente tá sempre com a guilhotina no pescoço":
precarização e violência no trabalho docente sob o olhar
da clínica psicodinâmica do trabalho / SOLANGE LOPES DA
SILVA. - 2017.
210 f.

Orientador(a): CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São
Luís/MA, 2017.

1. Clínica psicodinâmica do trabalho. 2.
Precarização. 3. Trabalho docente. 4. Violência no
trabalho. I. RIBEIRO, CARLA VAZ DOS SANTOS. II. Título.

“A GENTE TÁ SEMPRE COM A GUILHOTINA NO PESCOÇO”: Precarização e
violência no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre
em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Vaz dos Santos Ribeiro.

Aprovação em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carla Vaz dos Santos Ribeiro (Orientadora)

Doutora em Psicologia Social

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Denise Bessa Leda

Doutora em Psicologia Social

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Rosângela Dutra de Moraes

Pós-Doutora pelo *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM Paris)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

A todos os professores do Brasil, em especial àqueles que foram meus mestres em diferentes momentos e aos que participaram dessa pesquisa, compartilhando sua história, seu tempo, seus dilemas e suas conquistas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho representa o ponto de culminância de uma trajetória percorrida até aqui, e que, como tal, somente pôde dar-se em decorrência da cooperação direta e indireta de um significativo número de pessoas.

Na origem de tudo, como “causa primária de todas as coisas”, “inteligência suprema”, a Figura Divina, Pai de bondade e amor, que, em me possibilitando mais uma existência, ainda a enriqueceu com tantas almas afins.

Aos co-criadores dessa minha existência, meus amados pais, Irany e Pedrinho, que ao longo de suas jornadas, não obstante o desafio de educar uma prole com dez criaturas, o fizeram com todo zelo e amor que lhes era possível, doando suas vidas, seus tempos, para que pudéssemos nos tornar “homens de bem”.

À minha querida, amada irmã, Célia Maria, a quem carinhosamente nomeei “Yé”, por ter sido minha segunda mãe, minha primeira professora, de quem tive as primeiras lições escolares, mas, sobretudo, tal qual dos meus pais, as primeiras lições de amor, de cuidado; com quem aprendi o zelo pelos estudos. Por ter me levado à escola precocemente, o que foi determinante em muitos e muitos sentidos na minha trajetória de vida.

Ao meu esposo, companheiro de longas datas, de muitas vidas, Ronaldo Silva, porque do seu silêncio, falava de companheirismo e de amor nos seus gestos; por me preparar “aquele cantinho” que se constituiu como uma valiosa fonte de inspiração; por ter, entre tantas outras coisas, aceito “ficar só” enquanto eu me reservava para os estudos, entendendo o quanto cursar esse mestrado, voltar à vida acadêmica, se colocava como um retorno a mim mesma, à minha história.

Ao meu filhote querido, “todo amor da vida da mamãe”, Daniel Henrique, ou simplesmente Dan, porque, a cada dia, me faz encontrar motivos para tentar ser uma pessoa melhor; porque, na sua maturidade precoce, não só não me dava o trabalho que seria esperado para a sua idade, como ainda se ocupava em vez por outra perguntar: “Mãe, qual foi a última vez que tu fez *back-up* das tuas coisas do mestrado?”; ah, meu amorzinho, eu sempre quis ter um filho assim, exatamente como você tem sido, mas te amarei sempre, incondicionalmente, por muitas e muitas vidas.

Ao meu irmão querido Dorgeval, que partiu para a vida espiritual pouco tempo depois de eu retomar a vida acadêmica através do mestrado, que sempre foi um grande incentivador; de quem, nos últimos dias, pude recordar-me, lembrando-me da sua inteligência,

da sua exímia habilidade para escrever e em quem pude, portanto, inspirar-me quando às forças, o vocabulário e tudo o mais parecia faltar, já nos momentos finais de conclusão desse trabalho.

À minha querida irmã Samara, a Mainha, porque mesmo longe fisicamente, sempre pude sentir suas orações, suas preces; pela sua amizade, por me escutar exaustivas horas ao telefone; por me fazer rir.

Aos meus irmãos queridos e amados, Djalma, Pedro Filho (Pedão), Celi, Delman (Dé), Delson e Dilson, que sempre dedicaram à mana caçula “Sossó” um amor indescritível, sem medida, cada um à sua maneira, e com os quais os encontros familiares se tornavam sempre inestimáveis fontes de júbilo e contentamento, num fortalecimento de laços de afeto que me dá a plena convicção de que não estamos juntos por acaso nesse “laboratório de almas” em aprendizado, que se constitui a família.

Às minhas queridas professoras Carla Vaz e Denise Bessa, que já há muito haviam segurado as minhas mãos; por não terem hesitado em tornar a fazê-lo, tantas outras vezes quantas se fizeram necessárias, literal ou figurativamente.

Ainda à minha querida e estimada professora, orientadora deste trabalho Carla Vaz, que fazendo jus ao termo, sempre dirigiu a mim orientações seguras, consistentes e oportunas, em todos os momentos, de todas as formas e canais possíveis; por ter, de algum modo, confiado em mim e aceito correr o risco comigo de usar a clínica do trabalho, numa atitude corajosa e cujo aceite me fez, naquele momento, acreditar que eu poderia conseguir fazê-lo, não obstante o medo e as dúvidas; além disso, por ter sido, desde sempre, uma referência de pessoa e profissional, alguém em quem, até hoje, encontro inspiração para persistir no sonho de trilhar o caminho de prazer-sofrimento resultante da atuação docente.

Mais uma vez, à minha querida e afetuosa mestra, também fonte de inspiração já há algum tempo, a professora Denise Bessa, que me resgatou para a vida acadêmica, tendo sido sempre uma grande incentivadora e uma referência diante da difícil tarefa de lutar em prol do coletivo, num exercício de cooperação, que ela consegue, com muita habilidade e força, “tirar do papel” e “viver na prática”. Agradeço, ainda, pelo incentivo em vários momentos desta pesquisa e pelas ricas sugestões no Exame de Qualificação.

À professora Rosângela Dutra Moraes, referência na Clínica Psicodinâmica do Trabalho no Brasil, por ter aceito o convite para colaborar com esse trabalho, enriquecendo-o; pelas palavras de incentivo e orientação durante o Exame de Qualificação, as quais foram decisivas na partida para o campo, acalmando minhas angústias e receios.

À minha parceria de clínica do trabalho, Brenda Machado, por ter aceito o meu convite de se arriscar nessa empreitada e mais ainda, pelo significativo grau de

comprometimento, dedicação e apoio que dedicou a esta pesquisa; pelas palavras de otimismo que acalmavam a minha ansiedade “pré-sessão”, pela relevante ajuda na transcrição das entrevistas e das sessões coletivas e, sobretudo, pelas ricas trocas estabelecidas.

À Luiza Mariana, que sempre aceitava meu pedido de socorro para transcrever mais e mais entrevistas, e outras tantas sessões.

Aos colegas do grupo de pesquisa Sub4 “Trabalho docente na Expansão do Ensino Superior”, pelas ricas e descontraídas discussões sobre a categoria trabalho, que faziam com que a participação nas mesmas funcionasse com um oxigênio para seguir estudando e pesquisando; por terem permitido que eu partilhasse algumas das minhas angústias e, ao mesmo tempo, meu entusiasmo com a clínica do trabalho.

À Ana Flávia Moniz e Leila Pereira, por terem aceito colaborar como coletivo de pesquisa e coletivo de controle, enriquecendo este trabalho com suas análises e contribuições.

Aos meus sobrinhos queridos Camyla Ribeiro (Cacá) e Pedro Michel Serejo (Cacu), pela ajuda em momentos imprescindíveis, sem os quais este trabalho não teria o “corpo teórico” que alcançou.

À equipe da Labore Consultoria em Psicologia do Trabalho – Lidiane Santos, Karina Bastos, Mírian Carolline, Cássia Bogéa, Nathália Azevedo, Aline Carvalho, Carlos, Elisaldo Azevedo, Almiro e Isabel Santana, pelo zelo e profissionalismo com que sempre se conduziram nas suas atividades profissionais, colaborando, assim, para que eu pudesse me dedicar com mais tranquilidade à vida de pesquisadora. Também àqueles que, em distintos momentos, compuseram esta equipe ao longo desses dois anos, contribuindo para que as atividades transcorressem conforme o previsto, mesmo quando eu precisei ausentar-me.

Aos amigos “psis”, desde a época da graduação, Marcela Lobão e Gustavo Assis, que tiveram participação decisiva na minha aprovação para o mestrado.

À amiga e irmã em espírito, Emília Pinheiro, uma referência de mulher, cujo apoio emocional-afetivo foi um bálsamo, muitas vezes.

À amiga Lourdes Nobre, também uma grande incentivadora, que me forneceu valiosas dicas no percurso da seleção para o mestrado e por, junto com à querida Adah, terem segurando a onda no nosso “Grupo da Família”.

À minha eterna *teacher* Alina Bittencourt, por ter sido um “anjo do Senhor” momento crucial da finalização dessa dissertação.

Aos colegas de turma do mestrado, cuja convivência enriqueceu o aprendizado durante o curso e tornou cada aula, cada encontro, um momento de contentamento e prazer; em

especial, ao grupo da Psicologia do Trabalho, Alex Feitosa, Heitor Oliveira e Rafaelle Sanches e à Tamires Morais, que sempre nos ajudava a todos nas buscas pelos “caminhos da UFMA”.

Às queridas professoras Márcia Araújo, Luiziane Saraiva e Rosane Miranda, sempre muito solícitas e afetuosas junto às minhas demandas de apoio para a pesquisa de campo.

Ao professor Almir, mais um professor de referência para a minha lista, por ter sido bastante solícito mediando contatos para a pesquisa de campo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, que durante esses dois anos de curso, possibilitaram-nos, através das suas aulas e debates profícuas, oportunidades de reflexão sobre os desafios da Psicologia, da pesquisa acadêmica e do estudo da subjetividade.

Às professoras do DEPSI Wânia Suely, Áurea Pereira, Francisca Cruz e Catarina Malcher, cujos encontros nos corredores da universidade sempre tomavam o caráter de incentivo para seguir na carreira acadêmica.

Às professoras Nazaré Costa e Yldri, cujos *feedbacks* ao meu primeiro projeto de pesquisa apresentado na disciplina de seminário de pesquisa foram um imprescindível estímulo para seguir no aprofundamento metodológico, necessário ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao “anjo que veio das montanhas”, Consuelo Schliebe, pela preciosa e competente atuação na normalização deste trabalho.

À colega Nilma Ferreira, que demonstrou confiança naquilo que ainda era apenas uma ideia do que pesquisar e cujas palavras, num fortuito encontro, deram-me a certeza de que valeria à pena seguir com a temática pesquisada.

À Cláudia Oliveira, por ter cuidado com zelo e primor da minha casa e das atividades do lar, enquanto me dedicava aos estudos.

Aos técnicos administrativos da UFMA, Macdowell Oliveira e Luciana, sempre bastante disponíveis e solícitos nas minhas demandas discentes.

Ao observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), pelo apoio financeiro imprescindível à realização desta pesquisa.

Ao amigo de ideal cristão Fabiano Montelles, pela “pessoa em comum”.

À minha analista Márcia Belfort, pelo auxílio no “processo de desconhecimento”, que veio a ser imprescindível para eu pudesse dar conta de correr os riscos decorrentes da prática com a clínica do trabalho.

Finalmente, agradeço aos professores e chefes de departamento que dispuseram do seu tempo participando desta pesquisa, compartilhando suas experiências de vida e de trabalho; em especial, aos professores que aceitaram o desafio de participar das sessões semanais,

empenhando-se em se fazerem presente a cada encontro, mesmo diante da sobrecarga e do cansaço do cotidiano; por terem, arriscadamente, exposto seus sofrimentos e partilhado suas vivências de prazer, permitindo-se, conjuntamente, a construção de outras estratégias de enfrentamento frente ao desafio de ser professor universitário em tempos de precarização. Meu muitíssimo obrigada, porque sem vocês, não teria sido possível realizar este trabalho.

Um livro tem de ser o machado para o mar
congelado do nosso interior.

(Franz Kafka, 1883-1924).

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a natureza da relação existente entre precarização, violência e sofrimento no cotidiano laboral de professores substitutos de uma IFES. Para tanto, fez-se uma caracterização das condições e da organização do trabalho desses professores, identificando as violências a elas associadas, bem como as estratégias de mediação utilizadas por tais profissionais frente às adversidades. Optou-se pelo uso do referencial teórico-metodológico da Psicodinâmica do Trabalho em articulação com o Materialismo Histórico-dialético, aplicando-se a clínica do trabalho e da ação preconizada por Christophe Dejours. Sob esta perspectiva, a coleta de dados teve como fonte principal a construção de um espaço público de discussão, que ocorreu através da realização de 14 sessões coletivas semanais, envolvendo 06 professores substitutos. A clínica do trabalho percorreu as etapas de: pré-pesquisa, que contemplou análise documental e a realização de 31 entrevistas, sendo 28 com docentes e 3 com gestores (chefes de departamento), visando o levantamento da demanda; a pesquisa propriamente dita, que se deu a partir da realização das sessões, com a observação clínica, a discussão e a interpretação dos conteúdos; e a validação, que ocorreu simultaneamente ao desenvolvimento da pesquisa, haja vista seu caráter de pesquisa e ação. Constatou-se a ocorrência de violências sutis, que se apresentam nas condições e na organização do trabalho e nas relações laborais, as quais geram sofrimento no trabalho; todavia, sem que este tome o destino de patologias. Diante de tal sofrimento, os professores usam estratégias de defesa de negação, adaptação e exploração. Não obstante, conseguem mobilizar-se subjetivamente no trabalho, preservando a saúde e vivenciando o prazer, por estarem diante de atividades com as quais se identificam, por enxergarem nelas um sentido e uma contribuição social, além do fato de que dispõem de certo grau de autonomia e de reconhecimento social advindo dos discentes. O uso da clínica psicodinâmica do trabalho mostrou-se pertinente e favorável à emancipação dos trabalhadores, configurando-se como uma atividade que contribui para uma atuação social e política dos profissionais de psicologia, na qual a saúde do trabalhador efetivamente coloca-se como objetivo principal a ser alcançado.

Palavras-chave: Precarização. Violência no Trabalho. Trabalho docente. Clínica Psicodinâmica do Trabalho.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the nature of the relationship between precariousness, violence and suffering in the daily work of substitute teachers of an IFES. In order to do so, a characterization of the conditions and work organization of these teachers was made, identifying the violence associated with them, as well as the mediation strategies used by these professionals in the face of adversity. It was decided to use the theoretical-methodological reference of the Psychodynamics of Work in articulation with historical-dialectical materialism, applying to the work and action clinic recommended by Christophe Dejours. From this perspective, data collection had as main source the construction of a public space of discussion, which occurred through the organization of 14 weekly collective sessions, involving 06 substitute teachers. The work clinic covered the following stages: pre-survey, which included documentary analysis and 31 interviews, 28 of which were professors and 3 were managers (department heads), aiming to survey the demand; the research itself, which took place after the sessions, with clinical observation, discussion and interpretation of the contents; and validation, which occurred simultaneously to the development of the research, given its research of action character. It was observed that subtle violence occurs in the conditions and organization of work and in industrial relations, which cause suffering at work; however, without it taking the fate of pathologies. According to that suffering, teachers use strategies of defense of denial, adaptation and exploitation. Nevertheless, they are able to mobilize themselves subjectively in their work, preserving their health and experiencing pleasure, because they are faced with activities with which they identify themselves, because they see in them a meaning and a social contribution, besides the fact that they have a certain degree of Autonomy and social recognition coming from the students. The use of the psychodynamic work clinic was pertinent and favorable to the emancipation of the workers, being an activity that contributes to a social and political performance of the psychology professionals, in which the health of the worker effectively becomes the main objective to be achieved.

Keywords: Precarization. Violence at work. Teaching work. Psychodynamic Work Clinic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMCT	Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho
APDT	Análise da Psicodinâmica do Trabalho
ADC	Análise dos Dispositivos Clínicos
ACT	Análise Clínica do Trabalho
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EBESERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GP	Gestão de Pessoas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPSI	Laboratório de Psicodinâmica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPs	Medidas Provisórias
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OBEDUC	Observatório da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PdT	Psicodinâmica do Trabalho
RH	Recursos Humanos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNB	Universidade de Brasília
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES SUBJETIVAS.....	28
2.1	O sentido do trabalho na vida humana.....	28
2.2	O alvorecer do modo capitalista e as metamorfoses do trabalho.....	35
2.3	O trabalho do taylorismo-fordismo ao início do toyotismo.....	40
2.4	A precarização do trabalho e das relações no capitalismo flexível.....	51
2.5	O capitalismo flexível, a universidade pública e a atuação do professor substituto.....	64
3	SOBRE AS VIOLÊNCIAS.....	81
3.1	As violências e suas inter-relações.....	82
3.2	A violência como um processo histórico-social.....	88
4	SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E VIOLÊNCIA.....	100
4.1	As origens históricas da relação trabalho e violência no Brasil.....	100
4.2	A violência no trabalho e suas formas híbridas de manifestação.....	110
4.2.1	Violência nas condições de trabalho.....	115
4.2.2	Violência da organização do trabalho.....	121
4.2.3	Violência nas relações de trabalho.....	127
4.2.4	Violência simbólica.....	133
5	A ANÁLISE CLÍNICA DO TRABALHO E AS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO LABORAL: vivências dos professores substitutos de uma IFES	142
5.1	Análise dos Dispositivos Clínicos (ACT).....	142
5.2	Análise da Psicodinâmica do Trabalho (APDT).....	149
5.2.1	EIXO I: Organização do trabalho prescrito e o real do trabalho.....	149
5.2.2	EIXO II: Mobilização subjetiva.....	166
5.2.3	EIXO III: Sofrimento e defesas.....	175
5.3	Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT).....	181
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	190
	APÊNDICES.....	201

1 INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente, a escolha de categorias de pesquisa perpassa pela história de vida de quem se propõe a estudá-las, o pesquisador. No caso aqui em questão, não foi diferente. Minha mãe foi professora, tive tias muito próximas que também exerceram essa profissão, ainda tenho primas e irmãs que atuam até hoje na Educação. Fui para a escola muito mais cedo do que as crianças da época, porque a irmã mais velha, que de mim cuidava, era professora.

Algumas vezes, acompanhava uma prima-tia até a escola em que ela ministrava aulas e eu assumia o papel de sua assistente. Ainda criança, “dava aulas” para os meus sobrinhos e, durante algum tempo, essa foi minha brincadeira preferida. Assim sendo, muito antes da Psicologia, o interesse e a identificação com o “ser professora” sempre foi algo presente na minha vida.

Durante a graduação no curso de Psicologia – escolha essa motivada pelo interesse em compreender melhor o ser humano, suas motivações, mas, também, pela escuta recorrente de que “ser professor não valia à pena” –, a identificação com a docência foi sendo canalizada para um interesse inicial voltado para a Psicologia Escolar, na qual cheguei a estagiar.

Porém, as oportunidades de estágio em Psicologia Organizacional desde o terceiro período do curso, a presença marcante de uma professora dessa área e depois, a possibilidade de inserção imediata no mercado de trabalho, acabaram atraindo-me para este campo de atuação.

Mas, ainda na faculdade, nos momentos de apresentação de seminários, os meus olhos brilhavam de satisfação e sentia presente em mim, de volta, aquela identificação com o “ser professora” tão forte quanto à identificação com a Psicologia. Tal fato era reconhecido, também pelos colegas de sala, por alguns professores e até mesmo no estágio em Organizacional, onde falavam que eu teria habilidades para atuar como facilitadora em treinamentos.

Assim, fui descobrindo que poderia ser professora de Psicologia e aquela identificação da infância foi se reafirmando através do desejo de atuar na educação superior. Os planos da infância vieram a concretizar-se através da minha atuação durante quatro anos como professora substituta numa Universidade Federal e, por três anos, na rede privada, também no ensino superior. Tais experiências deixaram em mim uma certeza: ser professora estava entre um dos meus grandes interesses e desejos.

Não obstante as vivências de sofrimento decorrentes do exercício dessa profissão – com algumas das quais, a essa altura, eu já havia me deparado – tendo em vista uma conjuntura

em que, de fato, os professores são pouco valorizados, pouco reconhecidos, eu ainda acreditava – ainda acredito – que vale à pena seguir por esse caminho.

Tal como propõe a Psicodinâmica do Trabalho (PdT), junto ao sofrimento, também pude vivenciar o prazer. Prazer, sobretudo, de encontrar sentido no meu fazer, por acreditar que, estando em sala de aula, na universidade, estar-se diante de um espaço privilegiado de debate, de discussão, de análise crítica da sociedade, bem como da possibilidade de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com sua história enquanto sociedade, capazes, em algum grau, de também agir sobre ela.

Durante a minha atuação na rede privada, com seus dilemas e particularidades decorrentes da mercantilização do ensino superior, pude vivenciar, juntamente com outros colegas, situações que muito claramente poderiam ser caracterizadas como assédio moral.

Na esfera pública, a essa altura, início dos anos 2000, entende-se que se vivia, pelo menos no Maranhão, uma conjuntura tal que apesar da precarização já presente, ainda não se sentia, pelo menos não na mesma proporção de hoje, as repercussões daquilo que tem sido caracterizado como a privatização interna da universidade.

Deste modo, acredita-se que por questões relacionadas a essa conjuntura maior, ao momento histórico vivido, bem como ao clima de companheirismo e respeito que permeava as relações de trabalho no departamento ao qual eu estava vinculada na época, a atuação como professora substituta transcorreu sem vivências tão dolorosas, comparativamente às experiências na esfera privada.

Partindo de tais vivências, o objeto de estudo inicial desta pesquisa estava direcionado para as situações de violência psicológica a que estavam submetidos os docentes universitários, na rede particular de ensino. Eis que envolvi-me com a pesquisa intitulada “Trabalho docente na expansão da educação superior”, desenvolvida na Linha de Pesquisa “Trabalho, Saúde e Subjetividade”, no Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bem como iniciei participação, enquanto bolsista, do Observatório da Educação (OBEDUC) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com as leituras e discussões feitas a partir de então, pude perceber que a intensificação da precarização, seja do trabalho, das suas condições e modo de organização, das relações e até mesmo da subjetividade, estava presente, também de modo significativo, na esfera pública, entre os professores efetivos, os quais constituíam a categoria abarcada pela referida pesquisa.

A partir daí, ocorreram-me alguns questionamentos: se a precarização alcança, de algum modo, os docentes efetivos de uma instituição federal, como ela chegaria para os professores substitutos? De que forma a precarização do vínculo empregatício temporário repercutiria nas condições e no modo de organização do trabalho desses profissionais? Em que medida o caráter desse vínculo afetaria sua interação com colegas, chefias e discentes? Como esses elementos poderiam favorecer a susceptibilidade desses docentes às situações de violência no trabalho? Como os professores lidam com as adversidades encontradas?

Com esses questionamentos em mente, foram iniciadas algumas buscas bibliográficas, objetivando encontrar pesquisas que se ocupassem das repercussões da precarização dos vínculos de emprego sobre as vivências subjetivas do trabalhador, abrindo espaço para a ocorrência de violência no trabalho. Poucas pesquisas foram encontradas que estivessem voltadas especificamente para a categoria dos professores substitutos.

Em geral, pelo que foi possível perceber, muitas pesquisas, ao abordarem a precarização do trabalho, voltam-se para situações e categorias onde tal precarização, bem como a presença da violência no trabalho, estão mais explícitos, como é o caso dos trabalhadores rurais, dos trabalhadores informais, das empregadas domésticas, etc.

No entanto, foi relevante e chamou-me atenção o fato de que, em diálogos corriqueiros com colegas que já atuaram como professores substitutos, bem como nas poucas pesquisas encontradas sobre essa categoria, como em Aquino et al., (2014), Aimi, Scremin, Isaia (2008), Koehler (2006) e Rates (2015), o sofrimento psíquico vivenciado pelos docentes mostrava-se significativo, apontando para variadas situações que poderiam ser caracterizadas como violência no trabalho e mostravam-se associadas diretamente ao caráter temporário do vínculo empregatício a que tais profissionais estão submetidos. Percebi, pois, especificidades que me interessaram pesquisar, aprofundar, analisar, discutir.

Mais que isso, dada a relevância do sofrimento constatado e, sobretudo, do silêncio dos próprios trabalhadores docentes frente a algumas situações vivenciadas, conforme apontam algumas das pesquisas de Aquino et al., (2014) e Rates (2015), senti-me mobilizada para fomentar, através do projeto de dissertação, a possibilidade de uma intervenção sobre esta realidade, por meio de um espaço coletivo de discussão, de fala e de troca intersubjetiva, permitindo aos professores alguma reflexão e externalização do sofrimento e das situações vivenciadas.

Tal proposta fundamentou-se na perspectiva dialética de que somos produtos de uma conjuntura social, política e econômica, mas somos, também, concomitantemente, produtores da história. Portanto, capazes de analisar criticamente as situações nas quais estamos

inseridos, suas repercussões sobre o nosso modo de ser, de sentir e fazer. E, por fim, capazes de, em alguma medida, reconstruir a nossa história enquanto sociedade, intervindo sobre o mundo, sobre as nossas relações, nosso trabalho, não obstante os empecilhos e as limitações postas.

Nesse contexto, acredita-se que diferente de outros espaços, onde certamente essas possibilidades são muito mais limitadas, na universidade pública, “ainda” estamos diante de um espaço mais aberto para tal.

Frente ao exposto, essa pesquisa teve como objetivo geral, analisar a relação existente entre precarização, violência e sofrimento no cotidiano laboral dos professores substitutos de uma instituição federal de ensino superior. Por consequência, teve como objetivos específicos:

- caracterizar as condições e a organização do trabalho dos professores substitutos;
- identificar de que forma a violência no trabalho comparece no cotidiano laboral desses docentes;
- analisar as estratégias de mediação utilizadas pelos professores frente às adversidades do contexto do trabalho;
- proporcionar um espaço de troca intersubjetiva e de ressignificação do sofrimento no trabalho.

Entende-se que caminhar na direção do alcance de tais objetivos, implica conceber a complexidade das questões envolvidas, exigindo, necessariamente, reconhecer que se trata de uma realidade que:

[...] é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar, deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de basear a compreensão global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. Mas um todo que se apresenta tanto quanto possível vivo. Não está em questão construir um conceito, uma definição. Está em questão construir uma reflexão [...] (IANNI, 2011, p. 397).

Partindo desse pressuposto, a pesquisa em questão foi de natureza qualitativa, por acreditar-se que esta permite compreender em profundidade o contexto do problema pesquisado, levando a um aprofundamento no mundo dos significados das ações e interações humanas, dimensão não alcançada pela via da estatística e dos números (MINAYO, 2001). Quanto aos meios, a pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo.

Cabe elucidar que o referencial teórico-metodológico usado foi a Psicodinâmica do Trabalho, em articulação com o Materialismo Histórico-dialético. Quanto a este, entende-se que permite uma visão mais amplificada do fenômeno em questão, qual seja a violência no trabalho e suas repercussões subjetivas, na medida em que convida a uma reflexão para além do óbvio.

Portanto, uma reflexão tal como afirma Ianni (2011), reiterada, obstinada, demorada, porque parte do pressuposto de que, para compreender um objeto de estudo, é necessária uma observação tal que permita desvendar as dimensões que não são visíveis, que não são dadas de imediato.

Nesse sentido, partiu-se do pressuposto de que, analisar os fenômenos subjetivos implica, necessariamente, por exemplo, ir além do que seria o elementar, isto é, a análise da história de vida familiar do sujeito, seu desenvolvimento infanto-juvenil, suas características pessoais, etc. Implica, por exemplo, em também considerar, dialeticamente, elementos objetivos da história da sociedade, do país em que esse sujeito está inserido.

Implica discutir de que forma as condições materiais de existência a que ele esteve ou está submetido, faz conexão com a construção da sua subjetividade, entendendo essa construção subjetiva enquanto um processo que se relaciona às condições sociais, políticas e econômicas do contexto. Do contrário, corre-se o risco de cair numa abordagem simplista e rasa, inapropriada aos temas das ciências humanas e sociais.

Em relação à PdT, que tem como metodologia a Clínica do Trabalho, a mesma caracteriza-se como pesquisa e ação, pois proporciona um espaço coletivo para a escuta analítica do sofrimento no trabalho, permitindo condições de ressignificação daquilo que é vivido, e assim, contribui para a mudança na posição subjetiva e política do trabalhador, a partir da possibilidade de ser escutado por outro, de interagir, discutir e repensar o que é vivido na relação com o trabalho (MENDES, 2014).

Além disso, em compatibilidade com as bases do Materialismo Histórico-dialético, a Clínica em PdT permite ao trabalhador, através desse espaço coletivo da fala, discutir como outras dimensões de sua atividade (organizacional, social, econômica e política), estão interferindo na sua atuação profissional e, também, nas suas vivências de prazer-sofrimento no trabalho (MENDES, 2014).

Por fim, essa metodologia cria condições que mostram novas perspectivas de transformação dos destinos do sofrimento, a partir da discussão e da troca intersubjetiva, que favorecem a tomada de consciência, além da cooperação dos trabalhadores entre si que, por sua

vez, aumenta as possibilidades de deliberação e formulação de propostas sobre alguns aspectos das condições e da organização do trabalho.

Deste modo, afirma Moraes (2015, p. 66) que:

A clínica do trabalho enfatiza a dimensão emancipatória da fala. Mostra que, para além da queixa do sofrimento, a mudança é possível a partir da tomada de consciência. Primeiramente dos trabalhadores; em seguida, dos gestores. A partir da ampliação do debate, é possível ainda alcançar os médicos do trabalho, os juízes, os membros de comissões em casas legislativas, que serão proponentes de políticas públicas que afetarão a saúde do trabalhador.

Vale destacar, então, conforme assinalado por Mendes e Duarte (2013, p. 14), que: “A psicodinâmica do trabalho teve suas origens em meados dos anos 80, quando Christophe Dejours se voltou para o estudo da Psicopatologia do Trabalho na França, propondo uma teoria crítica para estudar o trabalho”.

Nesse sentido, os estudos iniciais estavam voltados enfaticamente para o sofrimento decorrente da organização do trabalho e para as defesas desenvolvidas pelos trabalhadores contra tal sofrimento, mas já demarcando, logo nesse primeiro momento, uma diferença em relação aos estudos anteriores sobre o tema. Estes se concentravam na prevenção, no diagnóstico e na cura das doenças do corpo advindas do trabalho (Medicina do Trabalho); no propósito de agir sobre as condições de trabalho, visando adaptá-las ao homem e, deste modo, afastar os riscos para a sua saúde (Ergonomia), ou ainda na análise, superação e eventualmente no tratamento das patologias mentais (Psicopatologia do Trabalho) (DEJOURS, 2011).

Mediante pesquisas e investigações clínicas no campo industrial, Dejours identifica que, para além do adoecimento e da patologia, a maioria dos trabalhadores lançava mão de estratégias para escapar das doenças que poderiam advir dos “[...] constrangimentos deletérios da organização do trabalho” (DEJOURS, 2011, p. 62).

Deste modo, opera uma passagem da patologia à normalidade, o que vai exatamente demarcar a especificidade daquela que ficará conhecida como Psicodinâmica do Trabalho, expressão criada por ele. Assim sendo,

Ao se propor a normalidade como objeto, a *psicodinâmica do trabalho* abre caminho para perspectivas mais amplas, que, como veremos, não abordam apenas o sofrimento, mas, ainda, o prazer no trabalho: não mais somente o homem, mas o trabalho; não mais apenas a organização do trabalho, mas as situações de trabalho nos detalhes de sua dinâmica interna. A psicodinâmica do trabalho não pode mais ser considerada como uma entre tantas outras especialidades (DEJOURS, 2011, p. 64, grifo do autor).

Nessa perspectiva pode-se dizer que essa abordagem tem por objeto:

[...] o estudo das relações dinâmicas entre organização do trabalho e processos de subjetivação, que se manifestam nas vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação para mediar contradições da organização do trabalho, nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento (MENDES, 2007, p. 30).

Fundamentalmente, em sua base conceitual e epistemológica, objetivando a compreensão dessas relações dinâmicas assinaladas no trecho acima, tem-se algumas categorias da Psicanálise, da Ergonomia, da Sociologia e da Filosofia, sem que isso implique na sua descaracterização como um campo do saber e uma práxis independente.

Considerando suas bases e seus objetivos, a PdT coloca-se como uma teoria crítica do trabalho, na medida em que não se ocupa de instrumentalizar o gerenciamento das questões humanas no trabalho. Ao contrário, suas análises remetem à compreensão das formas e dos mecanismos pelos quais os modelos de gerenciamento e organização do trabalho interferem, favorável ou desfavoravelmente, nos processos de subjetivação, nas vivências de prazer-sofrimento, na saúde e no adoecimento.

Tal compreensão dar-se a partir da análise da organização do trabalho que, por sua vez, ocorre por meio da escuta aos trabalhadores acerca do seu cotidiano laboral, oportunizando-lhes um espaço público de discussão, de fala, de troca intersubjetiva.

Nesses termos, essa abordagem caracteriza-se, também, como pesquisa e ação, portanto, como uma clínica do trabalho, pois além de contribuir para o avanço do conhecimento, favorece a conscientização e a emancipação dos trabalhadores, bem como o seu reposicionamento frente aos imperativos da organização do trabalho.

Sobre seus objetivos e princípios norteadores, enquanto clínica do trabalho, Mendes (2015, p. 43, grifo da autora) esclarece que:

A clínica em Psicodinâmica do trabalho busca transformar o sujeito em protagonista do seu trabalho. Atua apontando o sintoma que interdita a mudança, elaborando, com o grupo, os sentimentos invisíveis, desnudando os cenários prescritos, repetitivos, opressores para possibilitar o confronto com o real, manifestado no silêncio e que denega o sujeito da sua realidade. Desse modo, é possível construir espaços para denunciar a violência e as injustiças vivenciadas e, no coletivo, deliberar sobre seus destinos, por meio das falas plurais, não determinando um só comportamento, um *a priori* saudável, mas sendo capaz de incorporar elementos novos e diferentes, desmitificando o ideário de vencer o sofrimento e a infelicidade.

Posto isso, destaca-se que essa escolha teórico-metodológica refletiu o desejo da pesquisadora de, - haja vista alguns anos de atuação em Psicologia Organizacional, com poucas possibilidades de intervenção, cuja ênfase fosse efetiva e prioritariamente a saúde do

trabalhador - lançar-se, talvez ousadamente, na tentativa de dar um passo em direção à Psicologia do Trabalho, entendendo-a enquanto uma perspectiva mais ampla, onde se pode lançar mão de uma postura mais crítica, contribuindo para resgatar o caráter emancipatório do ato de trabalhar, que dignifica o sujeito e o faz sentir-se capaz de intervir sobre a realidade.

Quanto a sua operacionalização, a Clínica em PdT, de acordo com Dejours (2011), compreende três processos, quais sejam:

a) a pré-pesquisa: corresponde a um contato preliminar com o espaço de trabalho e com os trabalhadores em sua realidade cotidiana; compreende primordialmente a análise da demanda oriunda dos trabalhadores e a análise do processo de trabalho, incluindo as transformações pelas quais tem passado;

b) a pesquisa propriamente dita: constitui-se como as sessões de clínica do trabalho, nas quais os participantes são convidados a verbalizarem sobre suas vivências subjetivas relacionadas ao trabalho; inclui a observação clínica e a análise do conteúdo obtido, visando à apreensão do fenômeno pesquisado;

c) validação ou refutação dos dados: acontece simultaneamente à pesquisa e é feito concomitantemente pelo coletivo da pesquisa (trabalhadores e pesquisadores que compõem a clínica do trabalho).

Em termos de adaptações realizadas no Brasil, elas são feitas para atender as particularidades locais, dentre elas: construção inicial da demanda pelos pesquisadores; gravação e transcrição das entrevistas; uso de diário de campo para registrar as observações clínicas, supervisão semanal para discussão do material coletado, que permite as interpretações dos pesquisadores, que serão validadas ou refutadas pelos trabalhadores (MENDES, 2014).

Em conformidade com o proposto por Dejours (2011), mas levando em conta as adaptações propostas por Mendes (2014), em cada um dos processos da clínica realizada nesta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos:

- Pré-pesquisa, visando a aproximação com o campo:

a) solicitação de autorização para realização da pesquisa na instituição;

b) constituição do grupo de pesquisadores: além da mestranda, psicóloga, caracterizada aqui como pesquisadora-coordenadora, contou-se com uma co-pesquisadora, estudante de psicologia, bolsista do grupo de pesquisa anteriormente mencionado, que acompanhou todo o processo da clínica; além desta, outras duas (2) co-pesquisadoras, também compuseram o coletivo de pesquisa, com participações apenas em determinadas sessões, a fim de que a equipe não ficasse muito numerosa: uma psicóloga da instituição pesquisada (mestra em psicologia e também participante do grupo de pesquisa) e uma outra estudante de psicologia;

ao coletivo de controle, com o qual ocorreram as supervisões e discussões sobre o andamento das sessões, acresceu-se a participação da professora doutora, orientadora deste trabalho;

c) preparação do grupo de pesquisadores: leitura e discussão de textos sobre a Clínica em PdT; discussão e elaboração dos instrumentos de pesquisa e planejamento das sessões;

d) contato com chefes de departamento e professores mapeados e, em caso de aceite, agendamento das entrevistas de sondagem, conforme disponibilidades dos mesmos;

e) leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e realização de entrevistas de sondagem com três (3) chefes de departamento. O objetivo de tais entrevistas foi compreender um pouco do cotidiano e da organização do trabalho dos professores, a partir do olhar dos gestores;

f) leitura e discussão do TCLE, realização de entrevistas de sondagem com vinte e oito (28) professores substitutos, nas quais se esclareceu os objetivos da pesquisa, confirmando ou não interesse em participar das sessões coletivas; também checkou-se horários disponíveis e formas de contato possíveis, além de se ter levantado aspectos da demanda, a fim de dar visibilidade à mesma e checkar sua existência e natureza;

g) envio de convite aos participantes para as sessões coletivas.

- Pesquisa propriamente dita:

A pesquisa propriamente dita aconteceu a partir da realização de catorze (14) sessões coletivas semanais, realizadas no período de novembro de 2016 a janeiro de 2017. Quanto ao número de sessões, o mesmo levou em conta os limites de tempo da própria pesquisa, que está vinculada a um curso de mestrado.

Inicialmente, baseado em experiências clínicas desenvolvidas no Laboratório de Psicodinâmica (LAPSI) da Universidade Federal do Amazonas, por Moraes (2014), e no Laboratório de PdT da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por Perez (2012), planejou-se a realização de dez (10) sessões.

Entretanto, considerando as dificuldades de horário em comum dos participantes, a partir da 7ª sessão, ao invés de apenas um grupo, os mesmos foram divididos em dois grupos, conforme a disponibilidade de dia e horário e começaram a ocorrer duas sessões semanais, com dois grupos diferentes.

No total, com cada grupo, foram realizadas dez (10) sessões, sendo que a última foi comum para os dois grupos, em dia/horário combinados com os participantes, haja vista seu

caráter de devolutiva por meio da apresentação de um relatório parcial do trabalho desenvolvido, o qual foi, também, debatido e elucidado com os mesmos.

Também tendo por base as experiências de clínica psicodinâmica do trabalho mencionadas anteriormente, as sessões duraram em média uma hora e meia, cada uma.

- Interpretação, validação ou refutação dos dados:

Conforme previsto pelo idealizador da abordagem, esse momento ocorreu concomitante à realização da pesquisa. Para sua operacionalização, após cada sessão coletiva com os trabalhadores, mediante o registro das suas observações, a pesquisadora-coordenadora levava os conteúdos e suas interpretações para os encontros de supervisão, para que fossem discutidas novas formas compreensivas das falas e, com isso, estimulados modos plurais de interpretação e, conseqüentemente, de transformação das situações vividas na organização.

A cada sessão seguinte era feita, para o grupo, a restituição das análises e das interpretações, de modo que o tema da sessão anterior era retomado e o memorial lido e/ou discutido, dependendo do momento do grupo. Em sendo discutido, a pesquisadora teve o cuidado de traduzir eventuais termos técnicos e mencionar as interpretações possíveis, que eram validadas ou não pelo grupo. De acordo com Mendes (2014), tal aspecto metodológico, faz-se necessário a fim de proporcionar um espaço para acrescentar, discordar e até sugerir ações frente aos conflitos expostos pelo grupo nas sessões.

Quanto aos participantes das entrevistas, ao todo foram vinte e oito (28) professores substitutos de uma instituição federal de ensino superior, adotando-se os seguintes critérios de inclusão: vínculo com a instituição no momento da coleta de dados (primeiro contrato ou não), com tempo de atuação mínimo de três meses, no caso de tratar-se de um primeiro contrato de trabalho. A faixa etária, o estado civil, a formação, a titulação e o departamento ao qual o professor estava vinculado não foram considerados relevantes como critérios de exclusão.

A escolha dos entrevistados se deu de modo proposital, com identificação de casos compatíveis com o objetivo do estudo, já que se buscou apreender as vivências de determinado grupo de professores, sem ênfase na generalização para todos os casos possíveis.

Apesar disso, conforme orientações de Minayo (1994a), visando preservar uma diversidade de situações e casos, foram entrevistados professores em situações diferenciadas de vivência na docência: alguns com experiência prévia como substitutos, outros que estão no primeiro/segundo contrato e na primeira experiência profissional, mas já com titulação de mestre; docentes que se dividem entre lecionar também no ensino superior privado e aqueles que apenas lecionam na esfera pública; os que estão iniciando sua vida profissional, com os que

já tiveram experiências fora da docência e agora voltaram-se para a esta. Os detalhes da caracterização dos professores entrevistados podem ser visualizados na tabela 1, no Apêndice E.

Inicialmente, teve-se acesso a uma lista nominal dos professores substitutos, contendo cinquenta e nove (59) pessoas, de vários departamentos e campus, o que foi viabilizado mediante solicitação formal à Divisão de Pessoal da instituição. *A priori*, tal lista não constava o campus de lotação dos professores, tendo sido necessária uma dedução, a partir do cruzamento dos dados de endereço e telefones dos mesmos. Do mesmo modo, em muitos casos não constava a informação referente ao tempo de contrato do professor, dificultando a escolha com base nesse critério.

Diante de tais dificuldades, optou-se por investir, além da estratégia na qual alguns entrevistados indicavam possíveis colegas, na abordagem presencial junto a cada departamento acadêmico da instituição, onde, mediante apresentação formal documentada em uma autorização, a pesquisadora identificava-se para os secretários e/ou chefes de departamento e checava a viabilidade de disponibilização dos nomes e contatos dos professores substitutos.

Tal estratégia, associada às indicações através da rede de contatos da pesquisadora, foram as mais eficazes. Ao final, foram vinte e oito (28) professores entrevistados e, destes seis (06), participaram das sessões de clínica do trabalho, estando estes últimos caracterizados na tabela 2, que segue no Apêndice E.

Quanto aos gestores, chefes de departamento entrevistados, o acesso foi feito exclusivamente através da rede de contatos da pesquisadora, sendo que o único critério utilizado foi que estivessem há pelo menos um ano de atuação na função, por ocasião da coleta de dados. Vale ressaltar que o departamento de origem deste não guardava qualquer correlação com os departamentos onde estavam lotados os professores que participaram da pesquisa.

Quanto ao local de realização da pesquisa, o mesmo foi sempre um espaço na instituição à qual os participantes estavam vinculados, alternando-se diferentes salas de acordo com a disponibilidade, mas todas garantiam as condições favoráveis à confidencialidade que a pesquisa exigia.

Em termos dos instrumentos e técnicas de pesquisa, foram adotados: roteiro de entrevista semiestruturada de sondagem, tendo sido um específico para chefes de departamento e outro para professores; além dos TCLE's (disponíveis nos Apêndices C e D), e a observação-participante, nas sessões coletivas.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas *ipsi literes*. Por sua vez, o registro dos dados das sessões de clínica foi feito de três maneiras, conforme previsto por Mendes (2014):

a) Gravação: combinada e aceita pelos entrevistados, por ocasião do acordo de convivência, feita na primeira sessão;

b) Memorial de cada sessão: construído com base na fala dos professores e nos conteúdos que emergiam; feito, provisoriamente, ao final de cada sessão, discutido e finalizado na supervisão e lido no início de cada sessão. A pesquisadora registrava os conteúdos e interpretações do que foi dito, “[...] a fim de validar com o grupo o que ainda não se transformou em linguagem, apenas vivenciado, seja pelas manifestações de silêncio, seja pelas metáforas e manifestações afetivas nos encontros” (MENDES, 2014, p. 67);

c) Diário de campo: nele, eram registrados os resultados da observação clínica, os eventos não verbais e fatos ocorridos no coletivo da pesquisa, a relação entre os pesquisadores e seus sentimentos em relação ao colega, à sessão e ao grupo de professores.

Em paralelo, foi-se fazendo a construção dos capítulos que serão apresentados adiante, sendo que convém destacar que optou-se por, na estrutura escrita deste trabalho, proceder, desde o início, com uma articulação dialética entre os aspectos teóricos - resultantes da pesquisa bibliográfica - e os dados do campo, traduzidos nas falas oriundas dos entrevistados (professores e gestores que concederam entrevistas) e dos participantes (professores que participaram das sessões coletivas), pois, conforme destaca Moraes (2015, p. 66), “A metodologia da clínica do trabalho se destaca pela valorização permanente do ‘ir’ e ‘vir’ entre o campo empírico e as construções conceituais”.

Assim, após esta apresentação na forma de introdução, segue-se o segundo capítulo, que consta de uma reflexão acerca da categoria trabalho, na sua perspectiva histórica, afunilando até chegar ao trabalho docente e, especificamente, no tema da precarização e do professor substituto. Ao longo do mesmo, inseriu-se referência a documentos legais, pertinentes à legislação trabalhista e às leis relacionadas às universidades federais e aos professores substitutos, além de ter sido contemplado um mapeamento de pesquisas já desenvolvidas junto a esta categoria.

No capítulo 3, coloca-se em discussão o tema da violência em geral, buscando referências na área da Saúde, nas Ciências Sociais, na Filosofia e na Psicologia, que pudessem sustentar uma compreensão mais ampla desse fenômeno, tentando desvendar as variadas dimensões e determinações nele implicadas.

Mediante tal caminho, chegou-se no capítulo 4, no qual se fez, mais especificamente, um estudo acerca de como a violência comparece no contexto do trabalho, quais as origens históricas dessa relação no Brasil, apresentando, por fim, suas formas híbridas de manifestação na atualidade e, especificamente, no cotidiano laboral dos professores substitutos.

Por fim, no capítulo 5, alguns outros dados advindos das entrevistas e das sessões transcritas, do memorial e do diário de campo, foram analisados conforme a técnica Análise Clínica do Trabalho (ACT), proposta por Mendes e Araújo (2012), constituída por três etapas:

1. Análise dos Dispositivos Clínicos (ADC), que compreende a discussão e a análise dos resultados referentes à análise da demanda, elaboração e perlaboração, construção de laços afetivos, interpretação e supervisão clínica;

2. Análise da Psicodinâmica do Trabalho (APDT), na qual os dados serão analisados e discutidos tomando por base os três eixos que nortearam os registros do memorial (I. Organização do trabalho prescrito e o real do trabalho; II. Mobilização subjetiva; III. Sofrimento e defesas), fazendo, sempre, uma articulação com a temática da violência no trabalho, abordando, especificamente, a forma como os professores lidam com tais situações;

3. Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT), momento em que são analisadas as dimensões que colaboraram ou não para a mobilização do coletivo de trabalho, articulando os dispositivos usados na condução da clínica com os resultados encontrados nos eixos da APDT.

Vale registrar que, ao longo desse processo de análise, bem como ao longo de todo esse trabalho, foram feitas articulações com o Materialismo Histórico-dialético, numa perspectiva crítica de consideração dos determinantes sócio-históricos e suas repercussões na mobilização subjetiva, no sofrimento e nas defesas usadas pelos docentes.

Ressalva-se que, pela sua proposta e metodologia, a presente pesquisa implicou no inesperado, bem como em riscos emocionais-psicológicos aos participantes, exigindo, portanto, da pesquisadora, cuidados éticos.

Assim sendo, a pesquisadora-psicóloga manteve-se atenta e partilhou tais riscos com os pesquisadores do coletivo de controle, notadamente nos momentos semanais de supervisão, bem como atentou para cumprir a Resolução N° 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (2016), que trata da ética nas pesquisas em ciências sociais e humanas.

2 O TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES SUBJETIVAS

2.1 O sentido do trabalho na vida humana

Na sociedade atual, a categoria trabalho assumiu um lugar central na vida do sujeito (ANTUNES, 1999; DEJOURS, DESSORS, DESRIAUX, 1993; JACQUES, 2003; MENDES, 2011). Desta forma, para a Psicologia, que se ocupa da compreensão dos fenômenos subjetivos, pensar numa articulação entre subjetividade e trabalho faz-se imprescindível, pois o exercício do papel social de trabalhador vai delineando, na vida do sujeito, uma série de elementos que se manifestam no seu discurso, na sua vestimenta, nas suas relações, nos comportamentos; enfim, no seu modo de viver.

Desde a tenra infância, a tradicional pergunta “O que você vai ser quando crescer?”, denuncia o papel relevante do trabalho na constituição do sujeito e na definição do seu lugar na sociedade, como cidadão, como ser subjetivo, histórico e social. Portanto, remete à centralidade do mesmo na construção de subjetividades, entendendo-o a partir de uma concepção que integra aspectos psicossociais, culturais e históricos, levando em conta, pois, as condições materiais de existência.

Quanto ao papel das diversas instituições sociais, dentre elas o trabalho, como mediadoras das relações dos homens consigo e com os outros, com as coisas e com os animais e, portanto, como delimitadora de comportamentos e hábitos, para além de uma perspectiva naturalizante da subjetividade, Almeida (2013, p. 16-17), esclarece:

Por exemplo, quando leciono na universidade, minha posição de professor, meu título de doutorado, a disposição das cadeiras, a pauta com o nome dos alunos, o espaço para controlar suas presenças e ausências, a obrigação de avaliá-los ao fim do semestre são instrumentos que disponibilizam e direcionam a relação que se estabelece entre nós. Normalmente eu falo, eles escutam. Suspeita-se de que eu saiba e lhes transmita um saber. Fácil e confortável tender aí à rigidez no uso do poder que a cena invoca. No entanto, se saio com as mesmas pessoas para beber algumas cervejas ou jantar, estas relações são mediadas por outros instrumentos, como a disposição das mesas, os garçons, as garrafas de bebida, os pratos dispostos à mesa.

Logo em uma das primeiras sessões, quando os participantes discorriam acerca do seu cotidiano laboral como professor, uma fala trouxe de forma bem marcante o impacto dessa rotina de trabalho, no modo do sujeito organizar sua vida também fora do trabalho.

[...] esse é o cotidiano, no meu caso: sai de um prédio, vai pra outro... os meus horários... eu tenho agora nesse semestre a disciplina com o curso “X”, que é segundas e quartas - era de 20:20, mas a gente conseguiu botar pra 19:40; era de 20:20 às 22:00,

a gente botou pra 19:40 e vai até às 21:00. Eu saio do prédio “Y” sozinha... os alunos vão pra um lado, eu vou pro outro... eu também precisei... eu moro aqui em São Luis, né, na periferia, no bairro “Z”, ali... Então, eu preferi alugar um espaço aqui no Sá Viana pra eu poder tá aqui, principalmente nos dias que eu tenho aula 19:30, segundas, terças. E aí, tudo isso pra também organizar essa vida, facilitar esse cotidiano [profissional] (PARTICIPANTE 4).

A professora ressaltava que, nesse semestre, com os horários que assumiu, ficou muito difícil o deslocamento para sua residência, num bairro longe da universidade, em condições de transporte e segurança pública precários.

Assim sendo, mesmo tendo filhos ainda na primeira infância, os quais ficam com a avó, preferiu alugar um pequeno espaço e se manter, nesses dias em que sai mais tarde, num bairro próximo à universidade. Eis o quanto esse fazer, que se materializa no exercício de uma dada atividade profissional, vai delineando a vida do trabalhador como um todo, dentro e fora do trabalho, nas relações que estabelece consigo e com aqueles que estão no seu entorno.

Há a necessidade de atentar, conforme chama a atenção Almeida (2013), para o fato de que, diferente daquilo que é nomeado como natural e instintivo nesse contexto do delineamento sócio-cultural das decisões pessoais, posturas e atitudes, o que há são caminhos possíveis que remetem à possibilidade de um manejo subjetivo a ser realizado pelo sujeito.

Acredita-se que entender esse manejo próprio de cada sujeito na sua relação com a sociedade, as instituições e o trabalho, faz-se, também, imprescindível, e negá-lo seria contraproducente. Tal elemento fica bem demarcado em autores como Vygotsky, ao trazer à tona uma reflexão acerca da consciência humana, tal como ressalva Aguiar (2007, p. 98, grifo nosso):

Se, por um lado, é fundamental frisar o caráter social e histórico da consciência, sua origem a partir da relação com a realidade [e condições materiais de existência], **ligado ao trabalho e à linguagem**, por outro, Vygotsky alerta para a questão da complexidade da reflexão, de forma a negar o caráter de cópia fiel da realidade, ou a ideia de que a consciência seria determinada mecânica e linearmente pela realidade. [...] Ao contrário, a consciência deve ser vista como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão, se transformam em produções simbólicas, em construções singulares.

Seguindo nessa perspectiva dialética da relação homem-trabalho, pode-se ir mais a fundo, articulando uma relação entre subjetividade, trabalho e saúde/doença, tal como propõem Dejours, Dessors e Desrioux (1993, p. 98), ao afirmarem que:

A atividade profissional não é somente um modo de ganhar a vida – é também uma forma de inserção social onde aspectos psíquicos e físicos estão fortemente ligados.

O trabalho pode ser um fator de deterioração, de envelhecimento e de doenças graves, mas pode também constituir-se em fator de equilíbrio e desenvolvimento.

Nesse sentido, sob ótica da PdT, a relação do sujeito com seu labor, não obstante as adversidades cotidianas, pode ser concebida como emancipatória, visto ser este um dos meios de inserção social do indivíduo, contribuindo para dar sentido a sua existência e agir transformando o meio a sua volta; além, obviamente, de garantir-lhe a sobrevivência material.

Tal caráter multifacetado dessa relação do sujeito com seu trabalho compareceu na fala de uma participante, logo nas primeiras sessões, ao discorrer acerca do seu cotidiano laboral como professora:

[...] enfim, eu não sei como é que é... tô falando... acho que é **o cotidiano ambíguo: tem esses momentos de tensão, mas tem momentos também ricos**. Quando você... eu tava agora no festival “W” e um aluno tava lá com sua namorada, companheira, tava acompanhado e me apresentou pra essa pessoa e ela disse “ah, você?!”, como se já me conhecesse... “ah porque ele fala muito de você, das leituras... e ele nem queria vir porque têm uns 5 textos pra terminar... seus textos”; e ele: “não, já li tudo”. Então, isso também me anima, me alegra [...] (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Não obstante, esse mesmo trabalho também pode configurar-se como lugar de tamanho sofrimento, que pode levar ao adoecimento e até mesmo à morte, seja pela via dos acidentes de trabalho, seja através dos transtornos mentais e até mesmo do suicídio, conforme apontam estudos e pesquisas (SELLIGMAN-SILVA, 2011; FREITAS; SOBOLL, 2013).

Posto isso, chama a atenção Selligman-Silva (2011), para o fato de que, se por um lado as últimas décadas têm sido marcadas por um significativo avanço tecnológico e científico, que causaram profundas transformações na sociedade e nos processos organizacionais, contrariamente ao esperado, tem-se registrado uma significativa precarização das relações sociais e do trabalho. Assim, a interface entre este e o adoecimento tem sido pensada não mais a partir de uma perspectiva individual, mas como uma questão de saúde pública (FRANCO; DRUCK; SELLIGMAN-SILVA, 2010).

Eis que cabe interrogar: de qual trabalho fala-se, então?

Discutir acerca do significado do trabalho remete, imprescindivelmente, à Marx, para quem este se configura como dimensão essencial para compreender o homem enquanto um ser social, pois que é através dele que o ser produz e se autoproduz.

Nesse sentido, “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula, controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1985, p. 42).

Vê-se que nessa definição, o trabalho comparece como uma atividade essencialmente humana, consciente, dotada de um fim e que prevê uma ação reguladora do sujeito em relação à natureza. Ou seja, comparece um sujeito dotado de inteligência e autonomia frente ao seu trabalho, e que por meio dele, produz os elementos de que necessita, interage com outros seres e, ao mesmo tempo, produz em si transformações, constrói a si mesmo.

Também na teoria freudiana, está colocada a relevância do trabalho como um caminho de investimento de energia, através da teoria da pulsão e do processo de sublimação:

Para Freud, trabalhar é um dos caminhos para a felicidade. O trabalho pode assumir um papel muito importante na vida do homem, transformando-se em uma das dimensões da sua existência. Permite a operação de um dos mais evoluídos mecanismos psíquicos: o processo de sublimação, por meio do qual é possível vivenciar prazer no trabalho, uma vez que a pulsão é ressignificada em gratificação social. A sublimação pressupõe que o prazer sexual foi ressignificado. Esse prazer mantém-se na sua essência, mas o alvo e objetivos são outros, sendo a gratificação não mais erótica, mas social (MENDES, 2011, p. 16).

Tal gratificação social e sua relevância na identidade do sujeito foi algo recorrente na fala dos participantes durante as sessões, tal como já expresso anteriormente quando a professora disse que se alegrou pelo fato de ver-se “reconhecida” num espaço social, de lazer, pela companheira de um dos seus alunos, que se referiu a ela como se já a conhecesse.

Outras falas também traduzem a importância dessa gratificação e visibilidade sociais, através das quais o professor-trabalhador identifica-se como alguém que existe, no sentido de que o trabalho demarca esse lugar social que lhe é atribuído, sentindo-se, pois, inserido, reconhecido socialmente:

[...] a questão do reconhecimento dos alunos, que até então eu não sabia o que era... então é bem recompensador. Assim, “professora...!” Tem vezes assim, que eu tô passeando no shopping, aí tem... porque são muitos alunos, com certeza a gente não lembra; mas aí tem **alunos que passam e falam** assim: “Eita, mas essa mulher é maravilhosa!” Aí eu já sei que é um aluno, uma aluna... “Mulher maravilhosa, ela arrasa!” [Então, o aluno] passa, fala... (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

[...] o reconhecimento... o reconhecimento tanto por parte de amigos, de familiares, de alunos e de outras pessoas que reconhecem o professor dentro da universidade. **Apesar de ser substituto, mas é professor também...** e é reconhecido. Você tá no terminal da Integração e sempre tem alguém que... [o professor] **é muito visto, na verdade!** (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

[...] **mesmo sendo substituto**, com alguns direitos não garantidos, **isso é um status...** é um status social muito grande, você ser professor na universidade (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Percebe-se, na fala desses participantes, que o fato de serem reconhecidos, no sentido de serem vistos, de alguém se dirigir a eles em lugares públicos, dentro e fora da universidade, a partir desse lugar social do trabalho enquanto professor, remete-lhes ao sentimento de existência perante o outro, perante a sociedade, configurando-se como um elemento importante no conceito que o sujeito tem de si mesmo.

Vale destacar, nas colocações anteriores, dos participantes 2 e 4, conforme grifo nosso, já está apontada a existência de uma hierarquia de valorização diferente, se assim se pode expressar, entre os professores universitários efetivos e os substitutos, aspecto este que traduz as particularidades e as repercussões subjetivas desse lugar de professor substituto. Entende-se que tais indicativos, mais uma vez, justificam a necessidade e a importância de pesquisar sobre essa categoria profissional.

Por outro lado, esse mesmo trabalho, ainda que sob determinadas condições contratuais que remetem a uma precarização, a uma desvalorização, como é o caso do professor substituto, também comparece, conforme demonstram outras falas, como um espaço de desenvolvimento, de crescimento, que permite ao sujeito algum grau de realização, na medida em que se identifica com o seu fazer e, percebe no trabalho, a possibilidade de intervir em alguma medida sobre a realidade que o cerca:

Acho que o que é interessante dessa prática é que você tá o tempo todo pesquisando... e é algo que eu já fazia [como mestranda]; é o que eu gosto, me identifico... e poder fazer isso na carreira docente como substituta... então, melhor ainda! [referindo-se ao fato de que o fazia como estudante, sem remuneração]. Poder seguir pesquisando, acho que esse tipo de trabalho, substituto, é interessante nesse sentido... é um campo de prazer, digamos assim (PARTICIPANTE 4).

[...] por ser prata da casa, a gente... é até interessante... porque a gente vê as dificuldades do curso e a gente tenta melhorar alguma coisa, fazer alguma coisa diferente... e, aliás, acredita, espera... [fazer algo diferente, melhorar algo, a partir da sua atuação] (PARTICIPANTE 2).

É uma oportunidade de estudar mais, é uma coisa que eu adoro fazer... então assim... me encontro muito estudando; estudando e repassando... quer dizer, às vezes eu até brinco, eu digo que eu aprendo mais do que eles, porque eu estudo, eu passo e aí eles trazem contribuições, principalmente no estágio; então assim, pra mim isso é riquíssimo em termos de aprendizado. Acho que pra mim é isso, esse significado de troca mesmo... de troca de todas as formas e de reconhecimento (PARTICIPANTE 3).

Eu acho que o professor tem uma função social tamanha, muito importante, ainda mais numa sociedade de analfabetos; seja ele de universidade, de ensino fundamental... tem um papel importante. Agora, o professor dentro da universidade talvez tenha outros papéis, além do papel de professor [da formação básica], que é contribuir pra que o aluno construa um pensamento crítico, que ele aprenda já a acessar o conhecimento produzido no mundo, na verdade, das universidades a nível mundial... que eu acho que pra mim, enquanto estudante de origem popular, essa foi

a riqueza dentro da universidade, a possibilidade de ter lido coisas que eu não leria se eu não tivesse entrado dentro da universidade [...] (PARTICIPANTE 4).

Diante de tais concepções e evidências acerca do papel do trabalho como estruturante do sujeito, como fonte de prazer e de bem-estar, pergunta-se, conforme propõe Franco, Druck e Selligman-Silva (2010): o que nos tem acontecido, histórica e socialmente, para que ele esteja se configurando, predominantemente, como fator de aprisionamento, subjugação e até mesmo de adoecimento?

A colocação a seguir, de uma participante, ao verbalizar sobre o seu desejo de fazer carreira como professora efetiva na universidade, traduz as contradições em torno das vivências de prazer e de sofrimento no trabalho presente nas diversas categorias profissionais, apontando para um aspecto relevante na compreensão dessa dialética - trabalho como emancipação e, também, como fator de adoecimento:

[...] aí a gente fica também... sei lá... eu sei que eu quero ser efetiva e eu sei das dificuldades que eu vou passar quando eu for efetiva (risos)... então, eu não consigo ficar tão feliz (risos). Mas por isso que... porque quando tu analisa o trabalho, eu gosto... [referindo-se a uma fala da pesquisadora acerca do objetivo da clínica do trabalho, de analisar a organização do trabalho e suas repercussões subjetivas] porque **isso é o trabalho na sociedade capitalista, é explorado** (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Entende-se ser esta discussão - acerca das configurações do trabalho na sociedade capitalista - necessária e de amplo interesse para a Psicologia, as Ciências Sociais, Humanas e Médicas, bem como para a sociedade em geral, tendo em vista que é crescente o número de transtornos mentais e de comportamentos associados ao trabalho, conforme chama atenção Jacques (2003, p. 98), ao comentar que:

Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde, os chamados transtornos mentais menores acometem cerca de 30% dos trabalhadores ocupados e os transtornos mentais graves, cerca de 5 a 10%. No Brasil, segundo estatísticas do INSS, referente apenas aos trabalhadores com registro formal, os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefício previdenciário como auxílio doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadoria por invalidez.

Destarte, parte-se do pressuposto de que se faz necessário pensar numa relação trabalho-prazer-sofrimento com ênfase numa dimensão social e histórica (SILVA; HELOANI, 2007). Tendo isto em mente, faz-se imperioso descortinar os elementos políticos e econômicos estruturantes que vão delineando, em cada tempo, em cada sociedade, determinadas

configurações para o trabalho, tendo em vista as condições e a organização do trabalho, conforme propõe a PdT.

Deste modo, nesta dissertação, parte-se do entendimento de que a conjuntura política, econômica e social fundada no produtivismo, na maximização dos resultados, no estímulo exacerbado à competição, no individualismo e no paradigma da excelência, fragiliza os vínculos sociais e de trabalho, fazendo com que a estabilidade das relações e sensibilidade ao outro percam espaço.

A ênfase na “saúde da produção” predomina de tal modo, que a organização do trabalho entra em confronto com a história de vida, as aspirações, desejos e interesses do trabalhador, que vai tendo minada a sua capacidade de pensar, sentir e agir, que o torna um sujeito singular (MENDES; ARAÚJO, 2010). É assim que o trabalho, de uma atividade vital, dotada de sentido, vai se tornando lugar de sofrimento em tal proporção, que pode levar ao adoecimento.

Frente à esse contexto, mais especificamente os trabalhadores que atuam sob um contrato de trabalho por tempo determinado, portanto, mais vulneráveis, ainda que na esfera pública, sentem-se assolados, silenciados e subjugados nas suas manifestações subjetivas, tal como retratam as falas a seguir:

[...] teve uma assembleia na qual eles [um grupo de professores efetivos] apresentaram a proposta de um evento e eu tava louco pra falar, queria muito me posicionar, mas com esse receio... E aí comigo é a questão de se criar alguma antipatia. Eu tive que abster meu voto em outra questão, ali também; mas eu notei que foi por causa disso, de não... alguns professores defendendo, outros não [...] e aí eu me senti muito mal nesse sentido... de querer opinar, de querer falar algo que eu já tinha refletido e ficar um pouco ali, no canto, escutando algumas contradições [...] (PARTICIPANTE 1).

[...] Vou ficar caladinha aqui, deixa as coisas acontecerem; tá tudo certo comigo... então, não vou mexer. [...] e eu fico calada... eu, realmente, nessas coisas, eu acho que o que me faz ficar calada é, assim, talvez, a ideia de voltar numa próxima oportunidade; de enfim... de jogar uma lenha na fogueira, como se diz... eu fico calada, nesse sentido (PARTICIPANTE 3).

Assim é que, o já referido culto ao produtivismo à excelência e ao individualismo, presente nos dias atuais, se materializa na organização do trabalho, como aponta Dejours (2015), isto é, no conteúdo e na divisão das tarefas, no sistema hierárquico, nas relações de poder, nas modalidades de comando e nas questões de responsabilidade, dando espaço para a ocorrência de violência psicológica, seja na sua forma sutil, expressa nas entrelinhas, seja na sua forma mais explícita.

Postas essas observações, seguir-se-á, então, com um apanhado histórico acerca das mutações dadas no mundo do trabalho, especialmente a partir da Revolução Industrial até a atualidade, objetivando compreender os caminhos pelos quais o trabalho foi se delineando na sociedade e no mundo, nos seus elementos gerais, sob a égide do modelo de produção capitalista.

2.2 O alvorecer do modo capitalista e as metamorfoses do trabalho

Interessa, neste ponto da dissertação, elucidar o processo histórico por meio do qual o trabalho, conforme a concepção marxiana, dotado de sentido e potencialmente transformador, foi se configurando como fonte de alienação e sofrimento, a despeito do inegável desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido desde o alvorecer da Revolução Industrial e significativamente ampliado com as descobertas da microeletrônica e da informática.

Como marco teórico relevante desse processo de construção da relação homem-trabalho, tomar-se-á por base o surgimento do modo de produção capitalista, que trouxe no seu bojo significativas mudanças sociais, políticas e econômicas, de grandes repercussões no modo de funcionamento do sujeito com sua atividade laboral.

Nesse sentido, cabe perguntar: quais elementos presentes no modo capitalista de produção têm conduzido a esse estranhamento do trabalhador em relação ao seu próprio trabalho?

Necessário se faz, para compreender melhor esse processo, remeter a uma breve caracterização do período inicial de instauração do modo capitalista de produção, ainda na sua fase de transição, a fim de analisar os principais aspectos introduzidos por esse novo modelo, que demarcam algumas das suas especificidades.

Entende-se ser isto importante, tendo em vista que, como já dito outrora, tais mudanças não se deram de forma brusca, nem refletem um abandono completo dos modelos anteriores, pois, tal como postulado por Marx (1985, p. 418), “[...] não existem linhas de demarcação rigorosas separando as diversas épocas da história da sociedade”.

Sendo assim, é oportuno lembrar que as mais diferentes formas de relações de trabalho desenvolvidas ao longo da História da humanidade e presente nos diversos modos de produção, desde o sistema feudal e o escravismo, passando pelo mercantilismo até chegar às diferentes configurações do modo capitalista (Manufatura, Taylorismo/Fordismo, Toyotismo, Acumulação flexível), trazem consigo alguma forma de dominação social, sendo este o motivo

pelo qual se optou pela expressão metamorfose, ao falar das mudanças ocorridas, as quais não representaram, tal como ainda será visto, uma mudança profunda de conteúdo e objetivos.

Nesse aspecto, a fala de uma das participantes é bastante instigante, quando a mesma compara o escravismo de outrora com o que ela denominou de “trabalho semiescravo” da atualidade:

[...] No que diz respeito ao trabalho, não tem mais a corrente, não tem mais o chicote. [Mas] nada é sutilmente também... na minha avaliação, não tem nada sutil, mas como está naturalizado... porque, o quê que é...? **Só uma mudança de forma, mas o conteúdo é o mesmo.** O quê que é você botar um despertador... você já dorme, na verdade tem gente que nem consegue dormir com medo de não acordar e perder o horário. Você põe... acho que **um símbolo que representa um pouco isso** [as novas formas de controle e escravidão] **é o relógio, de certo modo** (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Logo, considera-se oportuna a colocação de Braverman (1987, p. 18), ao referir-se às suas críticas ao capitalismo: “Não se deve tirar a conclusão de que minhas opiniões inspiram-se em nostalgia de uma época que não pode mais voltar. Pelo contrário, minhas opiniões sobre o trabalho estão dominadas pela nostalgia de uma época que ainda não existe”.

Assim é que, desde os gregos, considerados produtores de ideias e preceitos filosóficos que até hoje exercem influência sobre as diversas sociedades, já existia uma distinção do trabalho em três categorias e para cada uma delas, usava-se uma expressão diferente: (1) trabalho na terra (lavoura), definido como *labor* e realizado pelos servos e escravos; (2) a fabricação de artesanato, que no grego correspondia à palavra *poiesis*, era considerada mera repetição, pois existia apenas em função dos usuários; e (3) atividade livre, dos cidadãos que discutiam os problemas da comunidade, em geral filósofos e políticos; definida como *práxis* (ALBORNOZ, 1994). Nesse contexto, a ação de transformação da natureza e o trabalho manual eram tidos como servis e humilhantes, havendo uma valorização do ócio como forma de permitir a reflexão e o desenvolvimento espiritual.

Notadamente, é a partir do século XV, com a expansão do comércio e a ascensão da burguesia, portanto, com o surgimento de outro indicador de riqueza que não mais a terra e a origem nobre, mas sim o dinheiro, que vai se delineando o modo de produção mercantilista.

Nesse momento, antes da Revolução Industrial iniciar no século XVIII, outra forma de relação de trabalho vai se estabelecendo: a cooperação simples. Os então artesãos passaram a ser reunidos num mesmo lugar dentro dos burgos, sob o comando de um burguês que detinha o controle do processo mediante a aquisição de especiarias trazidas da Europa Ocidental (GUARESCHI; GRISCI, 1993).

A partir daí, gradativamente avançando pelo século XVII, adveio a manufatura, introduzindo a noção da divisão do trabalho; ou seja, constata-se que mediante o parcelamento das atividades de fabricação de um mesmo produto, poder-se-ia aumentar a produção. Nasce, então, um dos elementos que constituirão a base do modo de produção capitalista.

Caminhando para a Idade Moderna, sob o impulso de movimentos sociais, culturais e religiosos como o Renascimento, a Reforma Protestante e o Iluminismo, que exaltam a liberdade individual, a propriedade privada e o racionalismo, tem-se o alvorecer do mundo capitalista, sustentado agora não mais no trabalho servil, escravo, mas no trabalho assalariado.

Interessante notar, que essa suposta liberdade apreçoada por tais movimentos vai, na verdade, sustentar o ideal capitalista de exploração da força de trabalho e de geração de um mercado consumidor, tal como chama atenção Codo (1993, p. 55):

No capitalismo as coisas são diferentes, é preciso libertar os trabalhadores da terra, ou seja, despojá-los para que se tornem duplamente dependentes do capital. De um lado, livres para vender sua força de trabalho; de outro, subordinados ao comércio de produtos necessários à sobrevivência. Para o desenvolvimento do comércio passa a ser essencial a liberdade de consumo.

Um dos marcos de mudança no mundo do trabalho ocorre com o advento da Revolução Industrial, na Inglaterra, século XVIII, quando, especificamente na segunda metade deste século, o modo capitalista de produção instala-se definitivamente, fundamentando-se na larga produção industrial, na compra e venda da força de trabalho e na propriedade privada.

Visando cada vez mais o aumento de produção, dos níveis de produtividade e o lucro, inicia-se a utilização do maquinário. As atividades antes realizadas em casa ou pequenas oficinas dentro dos burgos passam a acontecer nas unidades fabris. E, assim, com a concentração dos meios de produção nas mãos da burguesia, nasce a “classe-que-vive-do-trabalho”, assim denominada por Antunes (1999), que é obrigada a vender a única coisa que lhe resta, sua força de trabalho, já que não dispõe de terras, ferramentas, etc.

Tem-se, pois, um elemento que vai resultar numa significativa mudança na relação do homem com seu trabalho, pois o surgimento da fábrica implica numa separação muito bem retratada por Codo (1993, p. 193), ao afirmar que: “O mundo do trabalho e o mundo do afeto passam a se desenvolver em dois universos distintos, a fábrica e o lar”.

Tal aspecto é também colocado por Guareschi e Grisci (1993, p. 34):

Foi através da porta da fábrica, como expressa Decca (1988), que o homem pobre, a partir do século XVIII, foi introduzido no mundo burguês, onde a fábrica, visando a racionalização, já era pensada a partir das máquinas e não a partir do homem, levando

a uma cisão entre concepção e execução, processo esse extremamente alienante para o trabalhador.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho vai perdendo elementos do seu sentido enquanto possibilidade de realização e transformação de si e da natureza, portanto, da sua relevância enquanto ação transformadora consciente, planejada e desejante, de modo que se caminha para uma redução do mesmo a um meio de sobrevivência, através do qual se pode adquirir bens de consumo, o que será imprescindível para sustentar o sistema.

Passa a existir a crucial diferença proposta por Marx (1985) entre trabalho concreto e trabalho abstrato, entendendo o primeiro enquanto aquele que permite a produção de objetos úteis, com os quais o trabalhador se identifica e se percebe, o que lhe proporciona a autorrealização. É o trabalho, enquanto valor de uso, isto é, enquanto “[...] ato de depositar significado humano à natureza, construção de significado pessoal e intransferível, individual” (CODO, 1993, p. 98).

Contrariamente, sob a égide do modelo capitalista, o trabalhador não se apropria do resultado da sua atividade, nem consegue atribuir-lhe um sentido, se constituindo, ele também, como mercadoria, pois que apenas vende sua força de trabalho em troca do dinheiro que lhe permita a subsistência e o consumo.

É nesse sentido que se tem o trabalho abstrato, que gera apenas o valor de troca. A troca da força de trabalho pelo dinheiro e deste, pelos bens de consumo. Frente a isso, a finalidade do trabalho tende a perder-se: qual seja transformar e ser transformado, proporcionar bem-estar e satisfação, obter prazer e reconhecimento, permitir trocas intersubjetivas.

Uma curiosa fala de um operário industrial em pesquisa realizada por Guareschi e Grisci (1993, p. 49-50), ilustra esse reducionismo presente na relação trabalhador e seu trabalho a partir da inserção no modo de produção capitalista, notadamente no universo fabril:

As pessoas quando acostumam a trabalhar naquele serviço braçal assim, sem fazer... praticamente ele não faz nada com a mente, entende? Então, ele não cria nada. Então ele é um... Eu acho, pra mim que ele vira numa máquina. Eu acho que ele vira numa máquina. Porque ele não sabe criar nada.

Numa outra perspectiva, os participantes da pesquisa ressaltaram como um aspecto positivo na atuação do professor, notadamente do professor universitário e, sobretudo, na esfera pública, a possibilidade ainda existente, de algum modo e em alguma medida, de manter esse elo subjetivo com o seu trabalho, a partir da vivência de certo grau de autonomia que a atividade

permite, não obstante o fato de estar, também, este trabalhador atuando sob a égide de toda uma conjuntura capitalista, de desvalorização do trabalho abstrato.

[...] E aqui não, a gente tem liberdade pra trabalhar. Também acho que no ensino fundamental e médio... eu acho que é mais... você é muito mais direcionado. A coordenação, a direção da escola, você já tem que fazer algumas coisas lá que a direção pede. Não gostei muito não (PARTICIPANTE 1).

Eu acho que [a autonomia] tem a ver com planejamento de aula, por exemplo, em momento nenhum... a única recomendação [é], “olha, essa aqui é a ementa, esse aqui é o cronograma, o conteúdo programático, se você quiser inclusive fazer alterações...”. Então, eu ajusto, eu adapto à minha forma. Em momento nenhum, até agora, eu fui questionada assim “ah você tá cumprindo a ementa? Você tá seguindo o conteúdo?”. Eu acho assim... que a autonomia, é nesse sentido... de adaptar aquela disciplina à forma que você quer ministrar, ao seu jeito, às técnicas que você quer utilizar, eu percebo isso (PARTICIPANTE 3).

Vale ressaltar que, naquele primeiro momento histórico referido há pouco, conforme chamam atenção Merlo e Lápiz (2007), apesar da instauração gradual desse estranhamento do trabalhador em relação à sua atividade comparativamente aos modos de atuação anteriores, não se pode falar de uma “desqualificação generalizada do trabalhador”. Pelo contrário, embora não detendo os meios de produção, era de domínio dele o conhecimento acerca da realização das tarefas, o qual era transmitido de geração para geração, sem registro em documentos específicos.

Além disso, nesse momento da Revolução Industrial, haja vista a baixa complexidade do maquinário, ainda era possível algum grau de controle dos mesmos sobre os tempos de execução das tarefas e os movimentos. Este aspecto foi fundamental no sentido de permitir alguma resistência por parte dos trabalhadores, manifesta através da sabotagem, da danificação de peças, dos atrasos, do absentéismo e até mesmo de greves.

Por outro lado, frente à inexistência da regulação estatal e a incipiente estruturação do movimento sindical, o controle, e porque não dizer a violência no trabalho, estava presente através da intensificação das horas de atuação (entre 12 e 15 horas), da precariedade das condições, dos salários aviltantes, além dos graves e recorrentes acidentes e adoecimentos decorrentes da atividade laboral (MERLO; LÁPIS, 2007).

Diante desse contexto, no qual reinavam no universo fabril o empirismo e conflitos de toda ordem, mas por outro lado avistava-se um mercado consumidor potencial, assinalando com novas possibilidades de lucro, fazia-se imprescindível encontrar alternativas e práticas científicas que pudessem resultar no máximo aproveitamento da mão de obra humana, na elevação da produtividade e no “bem-comum”.

Assim é que, impulsionado também pelo alvorecer do racionalismo e do cientificismo, abre-se campo para as ciências ditas aplicadas, as quais vão se ocupar de introduzir métodos racionais de trabalho, tendo em Frederick Taylor, um dos primeiros nomes em evidência.

2.3 O trabalho no Taylorismo-fordismo

Observou-se até aqui, que o primeiro momento da Revolução Industrial implicou no início de uma série de mudanças no mundo do trabalho, dentre as quais se assinalam o surgimento da manufatura e depois da indústria, trazendo consigo a introdução da mecanização, da divisão do trabalho e, por consequência, uma separação entre afeto-trabalho (CODO et al., 1993).

A partir do final século XIX, nos EUA, com a chegada gradativa da energia elétrica, o aperfeiçoamento da mecanização e o desenvolvimento das indústrias química, elétrica e metalúrgica e, concomitantemente, o desenvolvimento do conhecimento científico, o modo de produção capitalista alcança uma nova fase, que vai acirrar as características já presentes.

Esse segundo momento culmina com o lançamento, no final deste século, da Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor, a qual, mediante estudo dos tempos e movimentos, propõe a existência de procedimentos e padrões rígidos, documentados, baseados no parcelamento rigoroso das tarefas e na especialização do trabalhador, sempre com o propósito de combater o empirismo, os modos diferentes de execução e a ociosidade.

Logo, com a introdução de uma Teoria Científica da Administração, cada operário tem sua atuação limitada a uma tarefa específica, que deveria ser executada cíclica e repetidamente, dentro de um espaço de tempo delimitado previamente, para aumentar sua eficiência.

É claro que, tal como se tem ressaltado ao longo desse trabalho, já vinham ocorrendo mudanças no processo de trabalho desde o início do século XVIII, cabendo, todavia, destacar quanto às particularidades do modelo taylorista que:

Embora a cronometragem já houvesse sido utilizada para coordenar e acelerar o trabalho, com Taylor, no estudo do tempo, associados ao estudo dos movimentos, ela levou à busca do único e melhor método de execução como norma a ser seguida permanentemente na empresa (MERLO; LÁPIS, 2005, p. 20).

Percebe-se, pois, uma acuidade da divisão do trabalho, primeiro no que se refere às fases de planejamento (a cargo de engenheiros e gerentes) e execução (a cargo dos trabalhadores), e ainda uma subdivisão no momento da execução, quando cada pessoa tem sua atuação limitada a uma tarefa mínima do processo de trabalho, a fim de que se possa exercer o máximo controle e aumentar a produtividade. Tal realidade está muito bem retratada no filme “Tempos Modernos”, obra de Charles Chaplin.

Essa acirrada divisão do trabalho, conseqüentemente, vem acompanhada de: rigoroso treinamento do trabalhador quanto ao modo e o tempo de execução de cada tarefa, conforme definido no escritório de métodos; individualização do trabalho, de forma que cada trabalhador vai responder direta e individualmente pela tarefa que lhe foi delegada; pagamento individualizado, numa correspondência direta da remuneração ao rendimento individual de cada operário, lançando as bases da competição e da ambição que posteriormente virão a ser a base do sistema de remuneração em Recursos Humanos/Gestão de Pessoas; sistema de supervisão, controle e medição objetiva do trabalho realizado por cada pessoa (CATTANI; HOLZMANN, 2006).

Organizado pelo taylorismo, o trabalho transformou-se em atividade fragmentada, repetitiva, monótona e desprovida de sentido. Perdendo sua autonomia, sua capacidade de usar a criatividade, o trabalhador foi mais intensamente alienado do conteúdo do seu esforço produtivo. O taylorismo institucionalizou a violência normativa e a “loucura nacional” (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 282).

Vale ressaltar que, não obstante se esteja fazendo menção ao sentido que o trabalho tomou por ocasião da introdução da Teoria da Administração Científica, no final do século XIX, no segmento industrial, esse modelo se ampliou para os vários segmentos produtivos.

Cabe ainda outro destaque: embora muito se fale atualmente de um processo de trabalho mais flexível e autônomo, conforme Selligman-Silva (2011), tratou-se apenas de mais uma “metamorfose”, pois que na raiz do sistema capitalista, está engendrada a noção da divisão do trabalho e da alienação do trabalhador por meio da venda da sua força de trabalho.

Assim é que se vai encontrar, em pleno século XXI, na “era dos serviços e dos relacionamentos”, portanto do trabalhador dito criativo e autônomo, o depoimento de um profissional do segmento bancário, especificamente do setor de compensação de um banco estatal: “[...] é um trabalho tão maçante que não exige nada de você... eu não me ligo no serviço. Se você ensinasse pro macaco seria bem melhor. Faria bem melhor” (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 351). A autora menciona que foi recorrente a evocação, pelos entrevistados, da imagem

do “macaco amestrado” para ilustrar a desqualificação vivenciada pelos trabalhadores nessa atividade, nesse segmento.

Tal expressão faz recordar agora da frequente notícia que vez por outra é anunciada nos telejornais e programas televisivos, de pais e/ou mães que, frente a alguma pequena mudança na sua rotina e, por consequência, na sua rota diária, acabam esquecendo seus filhos dentro do carro, resultando, em muitos casos, na morte precoce dos mesmos por asfixia ou algo similar. E pergunta-se: o que o trabalho ou o mundo do trabalho tem a ver com ocorrências como essa?

Muitas vezes se faz uma leitura superficial e simplista de que tais pais estariam estressados e, portanto, deveriam ter procurado um médico, psiquiatra ou psicólogo para buscar ajuda, sem que se reflita sobre o processo de “maquinização do homem” mencionada por Guareschi e Grisci (1993), muitas vezes decorrente da lógica produtiva em que se está imerso e que vai tecendo elementos da subjetividade humana, corroendo o caráter (SENNETT, 2003).

Quanto a essa progressiva maquinização do homem que se dá pela via do estranhamento do trabalho, levando a um estranhamento de si e do outro, e que vai caminhar para a banalização da violência, dentro e fora do trabalho, entende-se que as premissas do Taylorismo foram fundamentais para “[...] introjetar dentro de cada um o relógio moral do desenvolvimento capitalista” (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 16).

Convém destacar que a precisão e a meticulosidade na descrição dos métodos e procedimentos de trabalho a serem adotados, rigorosamente supervisionados e controlados, que acompanham a divisão do trabalho taylorista, criam uma camisa de força e subtraem do trabalhador maiores possibilidades de uso da autonomia e da criatividade, com repercussões diretas na saúde.

Afinal, segundo a PdT, para manejar com o sofrimento no trabalho e alcançar vivências de prazer, é fundamental que o trabalhador tenha a possibilidade de intervir de alguma maneira para preencher as lacunas não previstas pelas determinações da gerência e que ele próprio – o trabalhador – possa reconhecer essa sua contribuição única e peculiar para a manutenção da produtividade e qualidade do trabalho (MERLO; LÁPIS, 2007). Assim, poderá comparecer no trabalho aquilo que é próprio e particular de cada ser, permitindo, portanto, uma interface entre subjetividade e trabalho.

Eis aquilo que é dificultado no modelo capitalista, nas suas várias formas híbridas de configuração, pois que, conforme as ideias marxianas abordadas por Cattani e Holzmann (2006), nesse sistema, o que o detentor dos meios de produção compra é a força de trabalho, e não o trabalho realizado; então, a força de trabalho é mercadoria. Importante destacar que tal

cisão, de forma definitiva, na prática, não se faz possível, pois, embora tenha sido uma pretensão capitalista desde sempre, não há como separar da sua subjetividade o ser que trabalha, até porque esta também se delinea no e a partir do trabalho.

Em se tratando do professor-trabalhador, tal como dito outrora, coexistem situações diversas. Embora se reconheça alguns contextos, como é o caso da universidade pública, que permite certo grau de autonomia e liberdade a esse profissional na condução do seu fazer, também não se pode deixar de registrar que, esse estranhamento do trabalhador frente à sua atividade, pode comparecer de outras formas, nesse mesmo espaço. Formas, talvez, menos explícitas para quem está de fora, mas não menos impactantes para quem as vivencia, conforme fica perceptível nos relatos abaixo, em que os participantes referem-se à distribuição de horários e disciplinas entre professores efetivos e substitutos:

[...] há muito tempo eu tô querendo dar aula no curso “F”. Aí dizem “não, não dá pra ti!”. Tá aí a minha questão! “Olha, aqui nunca aconteceu...” [de professor substituto ministrar disciplina no próprio curso]. **Eu já até pedi, queria muito dar uma disciplina que eu gosto muito, as duas áreas que eu sou formado**, que é [menciona nomes], **mas é muito difícil** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Às vezes eu tenho um certo receio... assim, não sei vocês, mas de dizer não, justamente por isso...eu não tenho interesse na área “A”, mas e aí? Tô sendo chamada pra disciplina tal e aí? O máximo que eu posso dizer é, “Olha, eu não tenho muita leitura sobre isso” (PARTICIPANTE 3).

Aí teve até uma cena que eu presenciei no departamento, que também me faz pensar isso, que foi negociando disciplina e tal... e aí eu cheguei e falei pro chefe de departamento: “Ah você mandou um e-mail pra gente, pra gente conversar sobre as disciplinas do próximo período”; aí ela falou assim: “Mas com você eu ainda não posso conversar agora” (risos). Aí quer dizer, o quê que eu entendi? **O resto... “quando todo mundo escolher, o que restar eu converso contigo”**. Aí eu: “Ah, tá bom! tudo bem” (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Efetivo não, não tem essa questão... [referindo-se ao fato de que, em uma mesmo dia, ministra aula nos primeiros horários da manhã e depois só no final da tarde/início da noite]. Às vezes olham, mudam nosso horário... não sei se aconteceu isso no departamento de vocês: **“Ah esse horário não tá bom pra mim não”** [referindo-se à fala de um professor efetivo], **“Ah! então passa pro substituto”**, já disseram isso... aí mudam o nosso (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Percebe-se, pois, que os obstáculos que se interpõem à possibilidade de uma aproximação psíquico-afetiva, pelo trabalhador, entre sua atividade e elementos da sua subjetividade, se constituem como fonte de sofrimento, podendo levar ao adoecimento, tal como afirmam Merlo e Lápiz (2007, p. 63): “No modelo taylorista, a principal fonte de agressão à saúde do trabalhador é a própria organização do trabalho”.

Retomando a historicidade desse modelo no seu aspecto linear, vale registrar que, não obstante tais repercussões, a partir da década de 1910, o modelo taylorista se expande e tem

sua consolidação a partir da associação com as práticas adotadas por Henry Ford, na fábrica automobilística em Detroit, nos Estados Unidos. Elas incluíam as premissas já adotadas por Taylor, quais sejam: processo de trabalho calcado na radical separação entre concepção e execução, fragmentação, simplificação e individualização das tarefas, com ciclos operatórios curtos; mas iam além destas, na medida em que introduziu a extensa mecanização, com o uso de máquinas e ferramentas especializadas, linha de montagem e esteira rolante.

De acordo com Merlo e Lápiz (2005, p. 22-23):

Com o fordismo, a parcelização das tarefas e a divisão do trabalho ficaram ainda mais intensificadas. A busca da diminuição dos tempos ociosos estendeu-se à integração entre os postos de trabalho, na medida em que o tempo de transferência das peças passou a ser dado não mais pelas ordens hierárquicas, mas por meio de dispositivos mecânicos, encadeando as tarefas sucessivamente. É como se as ordens da chefia e o controle direto, aperfeiçoados por Taylor com a imposição de tempos e movimentos de execução fossem incorporado às instalações. O operário ficou ainda mais submetido ao ritmo automático, à cadência das máquinas, à rotina, executando, várias vezes, um mesmo movimento em uma linha de montagem.

Vê-se, pois, que as estratégias fordistas implicavam no acirramento da divisão do trabalho, da perda das qualificações do trabalhador e na sua subjugação às máquinas, o que na concepção de Ford devia ser compensado por um salário mais elevado, que não comprometeria o lucro. Pelo contrário, tendo em vista a produção em massa, o aumento salarial possibilitava o consumo, alimentando o ciclo capitalista produção-consumo-lucro.

Com a adoção dessas práticas e os resultados advindos: “Ford foi capaz de mostrar – contrariando os argumentos da época – que seria possível aumentar-se a produção, reduzirem-se os preços, elevar-se o consumo e, assim, a aumentarem-se as taxas de lucro” (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 134).

Conforme ressaltam esses autores, o modelo fordista não pôde expandir-se indistintamente, pois que, o uso de maquinário mais especializado e a ênfase na produção para consumo em massa, não era compatível com empresas médias e pequenas. Deste modo, mesmo nos Estados Unidos, sua expansão foi limitada.

Vale registrar, que as premissas do modelo fordista associam-se à proposta de um novo estilo de vida, sustentado, sobretudo, no consumo e no hedonismo, de tal modo que, para Merlo e Lápiz (2005), o lugar do prazer estava reservado ao pós-trabalho, ao lazer, lançando as bases de alguns dos elementos presentes na contemporaneidade, sobre os quais se deterá mais adiante.

Tais autores ressaltam, ainda, a associação do modelo fordista a um novo modelo de Estado, fundado no intervencionismo, o qual visa através das políticas de pleno emprego e

proteção social, fazer com que, mesmo os sujeitos desprovidos de trabalho, entendido enquanto fonte de renda, possam seguir consumindo. Tal prática teria, numa leitura crítica, o objetivo também de conter os movimentos de resistência.

Não obstante essas e outras investidas, almejando sustentar o modelo taylorista-fordista, em meados dos anos 70:

Os países capitalistas avançados vivenciaram então, um período de crise, que se manifestou em diferentes instâncias. O movimento estudantil passou a criticar os valores e o modo de vida prevalentes no sistema capitalista. Acirram-se as lutas dos trabalhadores diante do trabalho parcelado, repetitivo, especializado, com rígida disciplina e severo controle. A esse contexto agregaram-se os choques do petróleo, o término da convertibilidade do dólar em ouro e a flutuação das moedas. As consequências expressaram-se na inflação ascendente e na diminuição dos investimentos na produção (MERLO; LÁPIS, 2007, p. 65).

Diante de tal crise, o modelo de produção em massa tende a não sustentar-se. A prática fordista de produzir para depois vender, com estratégias de comercialização posteriores e desconectadas da fabricação, que se dava em larga escala e com produtos homogêneos, não sobrevive.

Enquanto isso, frente às condições limitadas provocadas pelo pós-guerra, o Japão viu-se diante da necessidade de atender a um mercado automobilístico interno que solicitava produtos diferenciados e de baixo custo, em pequena escala.

O então engenheiro-chefe das fábricas de automóveis Toyota – Taiichi Ohno – desenvolve uma série de técnicas e metodologias de trabalho visando produzir pequenos lotes, com qualidade e custo competitivo. Introduz-se, pois, uma nova metamorfose no mundo do trabalho, com um estilo de administração industrial denominada *Just-In-Time*, que prevê a eliminação dos estoques e a produção apenas em consonância com a demanda do mercado, ao contrário do Fordismo.

Assim sendo, o modelo japonês ou Toyotismo, como ficou conhecido, apresentou ao mundo um modo de gestão do processo de trabalho e da produção diferente do até então vigente. A partir da década de 70, com a crise do fordismo, começou a se expandir por diferentes países, assumindo diferentes feições, de acordo com adaptações à realidade e à cultura local, a ponto de alguns autores, conforme retrata Holzmann (2006), não o considerarem como um modelo.

Em termos da aplicação dessas estratégias no Brasil, o mesmo autor ressalta que, a despeito de opiniões pessimistas na década de 90, justificadas pelos baixos índices de

escolarização do brasileiro, o atraso tecnológico, a baixa competitividade industrial, além das políticas de recursos humanos então vigentes:

O Toyotismo foi se difundindo, em arranjos variados de seus princípios, métodos e programas. Tomado como inspiração, tem produzido configurações inovadoras, às vezes bastante distintas do “modelo” original. Podem ser tomadas como exemplos as fábricas da General Motors, em Gravataí, no Rio Grande do Sul e da Volkswagen, em Resende, no Rio de Janeiro (HOLZMANN, 2006, p. 314).

Em todo caso, dentre os elementos marcantes subjacentes a esse modo de produção, Holzmann (2006) chama a atenção para o fato de que a sistemática toyotista de atendimento às flutuações de mercado exige uma forma de relação inovadora entre os fornecedores de matéria-prima e a indústria cliente, a fim de que os recursos estivessem disponíveis no tempo certo, com a qualidade esperada. Deste modo, faz-se desnecessário o armazenamento de matéria-prima e de produtos, evitando a prática de ter “dinheiro parado” em estoques, portanto, reduzindo a imobilização e o tempo de circulação do capital.

Esse mesmo princípio de aproximação das relações é estabelecido dentro das fábricas, com a noção de cliente e fornecedor interno, a partir da qual cada departamento deve receber dos fornecedores internos as informações necessárias para responder a tempo e com qualidade para o outro departamento, seu cliente interno, a fim de não quebrar o fluxo produtivo. A este, por sua vez, cabe averiguar a qualidade do produto/informação que recebe.

Nesse contexto, o sistema toyotista estabelece a comunicação e a vigilância interna entre os pares como uma premissa básica. Já não é mais imprescindível a presença do gerente para controlar as atividades e cobrar que o serviço seja feito dentro dos padrões esperados. Assim, a rigidez hierárquica, típica do modelo taylorista-fordista, não se faz necessária, o que não significa menos controle, pois:

O achatamento da estrutura hierárquica dentro da empresa remodela as formas de controle consagradas no fordismo. Enquanto, neste sistema, o controle é atribuição das chefias, no Toyotismo são os próprios integrantes da equipe de trabalho que supervisionam e se responsabilizam pelo desempenho do grupo (HOLZMANN, 2006, p. 316).

Outro aspecto importante é que, nessa nova modalidade de gestão do processo produtivo, dada a necessidade de respostas rápidas ao mercado que pede variedade, inovação e agilidade, e ainda com baixos custos, não cabe mais aquele trabalhador que atua isoladamente, operando apenas uma máquina ou realizando apenas uma tarefa, e que não precisa pensar, afinal:

O sucesso do sistema Toyota está relacionado à adesão dos trabalhadores às metas da empresa e sua disposição de colaborar no processo produtivo, buscando soluções para problemas no momento mesmo nem que sejam detectados, para o que se abrem espaços inusitados de participação para os trabalhadores por meio de programas como círculos de controle de qualidade, grupos de melhoria contínua, caixa de sugestões e 5S, dentre outros (HOLZMANN, 2006, p. 316).

Busca-se, agora, um trabalhador dito criativo, polivalente, flexível, capaz de agregar valor ao processo de trabalho. Cabe perguntar: estar-se diante de um tipo de trabalho realmente dotado de mais sentido, portanto, com maiores possibilidades de realização e menos alienado?

Não há consenso quanto a este ponto. Até porque, a existência de fortes e organizados sindicatos japoneses lutando contra o modo de organização do trabalho toyotista e reivindicando aumentos de salários foi intensa logo no início da década de 50, evidenciando insatisfações dos trabalhadores. Nesse sentido, “[...] a polivalência e a rotação e tarefas são [apenas] formas de garantir a continuidade produtiva e o ritmo de produção face às ausências, as pausas e as dificuldades [...]” (MERLO; LÁPIS, 2005, p. 26).

Portanto, está em jogo a saúde da produção, pelo que se torna imprescindível a ampliação da participação do trabalhador – que deve “vestir a camisa”, “dar o próprio sangue” – desde que isso resulte em mais produtividade e lucratividade, não necessariamente em trabalho mais dignificante e dotado de sentido.

Importa dizer, também, que a polivalência, aliada ao achatamento hierárquico, certamente vão implicar na redução do número de trabalhadores envolvidos no processo produtivo, leia-se, demissões e cortes de pessoal, visando à redução de custos.

Registra-se, pois, concomitantemente à ampliação da participação dos trabalhadores, intensificação do trabalho, maior exploração e apropriação do saber operário em prol de benefícios apenas para a empresa, aumento do controle por meio de práticas de

autocontrole e vigilância dos trabalhadores uns em relação aos outros, só para citar alguns elementos. Cabe registrar, inclusive, que a instituição de mínimos benefícios, que na verdade se constituem em mais um recurso de “captura da subjetividade”, tais como os sistemas de promoção e os ganhos por produtividade, somente vieram a dar-se após intenso movimento sindical.

Assim, asseveraram Navarro e Padilha (2007, p. 18): “O que se observa é que o Toyotismo mantém as formas objetivas de exploração do trabalho e amplia as formas subjetivas desta exploração”, que se traduzirão, principalmente, na apropriação da subjetividade do trabalhador, que agora, deve tomar os valores da empresa para si, fundindo-os aos seus objetivos de vida, a ponto do sentido do trabalho ser reduzido a um plano de carreira.

Nessa lógica, os caminhos desse plano, definidos pela empresa, abrir-se-ão somente para aqueles que demonstrarem sua fidelidade à organização, “vestindo a camisa”, “dando o próprio sangue”, aplicando as premissas e os programas desse modo de produção na sua vida. Nesse momento, recordo-me de ter ouvido, ao longo da atuação em Psicologia Organizacional, alguns relatos de funcionários declarando o quanto a participação em um programa de certificação de qualidade, ou o conhecimento do programa 5S, por exemplo, implicaram em mudanças comportamentais fora do trabalho, regulando suas relações na família, com os filhos e cônjuges.

Nessa perspectiva, conforme Merlo e Lápis (2005), conceber um “pretenso virtuosismo” do modo toyotista, somente justifica-se a partir de uma leitura rasa e descontextualizada, pois que a observação atenta das motivações e do contexto político-econômico vigente na época permite perceber que se trata de:

[...] uma estratégia empresarial, **cujo objetivo é, prioritariamente, a obtenção de ganhos de lucratividade. Se há melhorias para os trabalhadores**, sobretudo quanto à redução do trabalho fragmentado, repetitivo e monótono da experiência taylorista-fordista, **a força de trabalho continua a ser geradora de excedente, em condições que são essenciais ao modo de produção de mercadorias** (HOLZMANN, 2006, p. 318, grifo nosso).

Vale lembrar, pois, que em sendo o objetivo maior, o aumento da lucratividade, “Na Toyota de Ohno, o conceito de economia é indissociável da busca de ‘redução de efetivos’ e da ‘redução de custos’. Obviamente, não se pensa nos altos custos psicossociais dessa política” (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 18).

Então, é a partir desse modo de produção que começam a instituir-se, sob o lema da flexibilidade, a flexibilização dos contratos laborais, a adoção de práticas de terceirização e

de subcontratações, as quais, aliadas a outras estratégias como a já citada vigilância dos trabalhadores entre si, foram cruciais para a fragmentação da classe trabalhadora e a consequente redução da sua capacidade de luta e de reivindicação de direitos.

Fragmentação essa que tende a gerar no trabalhador a sensação de isolamento, e porque não dizer, de solidão mesmo frente aos dilemas vividos no trabalho, tal como traduz a fala de um professor: “Pra gente é difícil, a gente fica sem... agente fica só, né?” (PARTICIPANTE 4).

Assim, essas diferenças em termos da natureza do vínculo trabalhista entre o profissional e a organização, refletida em contratos por tempo determinado, subcontratações e terceirização, além da fragilização dos direitos desse trabalhador, podem implicar numa dada divisão das atribuições, numa hierarquia de valorização. Além disso, poderão implicar ainda numa série de outros tantos fatores de ordem simbólica, que terão repercussões na convivência, no cotidiano laboral, na identidade do trabalhador, gerando sofrimento e estigmatização, favorecendo a ocorrência de situações de violência no trabalho.

Algumas falas dos participantes, durante as sessões, evidenciam o quanto essa especificidade de atuar na universidade sob um regime de contrato temporário, no caso, como professor substituto, tem implicações simbólicas, que fragilizam esses profissionais e os submetem à situações desconfortáveis:

[...] a gente só tem a nossa história, a gente não sabe substituir ninguém, **a gente só sabe ser a gente, a gente só tem a nossa bagagem**. E **a gente é sub**, é o substituto, é o que é diferente do efetivo no sentido de uma hierarquia, **então a gente é sub**. A gente tá submetido a algumas coisas... isso transparece em algumas falas e formas de tratamento, pelo menos que eu observo (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

[...] Então, se não tivesse a quantidade de turmas pedindo essa disciplina, **o professor substituto seria aquele dispensável**, os outros podiam ser remanejados pros outros... [departamentos, disciplinas] (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Não obstante essas repercussões psicossociais, de grande impacto nos modos de subjetivação e perceptíveis desde o início da introdução do modelo toyotista, frente às práticas de flexibilização, a saúde da produção vai bem e o Japão consegue um grande feito: a montadora da Toyota conquista o mercado automobilístico americano na década de 80, superando as até então gigantes, *Ford* e *General Motors* (BERNARDO, 2009).

Por outro lado, a essa altura, ainda vivenciando os impactos da crise fordista iniciada no final dos anos 60, está-se diante de um mercado em que aumenta cada vez mais a competição intercapitalista, exigindo das organizações a adoção de diferentes estratégias para dar conta dos empecilhos impostos à acumulação e à lucratividade do capital, haja vista a crise

do petróleo em meados dos anos 70, que aumentou a taxa de juros, gerou decréscimos dos investimentos e problemas de emprego e renda. O que por sua vez, elitizou o consumo e reduziu o poder de compra dos mercados.

Deste modo, as medidas que foram iniciadas com o Toyotismo ganham espaço e assumem grandes proporções dentro das empresas, com a reestruturação produtiva e industrial, que terá como base as mudanças no processo de organização do trabalho sustentadas, sobretudo, pela introdução das chamadas “novas tecnologias”, de base microeletrônica, mas que também refletem uma redefinição de papéis dos Estados nacionais e instituições financeiras.

Tal como afirma Baumgarten (2006, p. 238):

A inovação tecnológica vem sendo relacionada a novas tendências de organização do processo de trabalho e a um conjunto de modificações sociais e econômicas. As inovações gerenciais e institucionais traduzem-se em modificações nas empresas e na economia como um todo - no mercado, nas regras da negociação coletiva, nas intervenções do Estado e nas políticas econômicas -, apontando para um novo modelo de desenvolvimento, baseado em um novo regime de acumulação.

Nesse sentido, as novas tecnologias são utilizadas como um recurso fundamental no novo momento do modo de produção capitalista, permitindo a revisão do processo produtivo, do conjunto das tarefas desenvolvidas e das atividades da empresa. Além disso, ela permite sob a égide do paradigma racionalista, eliminar determinadas funções, posições hierárquicas e até mesmo departamentos inteiros, levando ao ponto máximo o achatamento hierárquico e os cortes de pessoal já iniciados na Toyota.

Não obstante o discurso hegemônico a exalte como uma ferramenta que permitiria libertar os sujeitos do trabalho insignificante, repetitivo, por meio da transferência para as máquinas das tarefas mais insalubres e perigosas, e/ou ainda possibilitaria menos tempo de trabalho, facilitando a vida da sociedade e gerando mais qualidade de vida, não é exatamente isso que apontam algumas pesquisas realizadas com trabalhadores de segmentos diversos, como indústrias, bancos e educação, seja na esfera pública ou privada (LÉDA, 2009; MORAES, 2010; ANTUNES, 2014; BARRETO, 2014; MERLO, 2014).

Verifica-se, pois:

As mudanças no aparato tecnológico, bem como as mudanças na gestão do trabalho, resultaram em intensificação do ritmo de trabalho, no trabalho polivalente, multifuncional, no trabalho em grupo e na expansão do trabalho subcontratado/terceirizado, que acarretaram em um quadro de precarização das condições e das relações de trabalho e de aumento do desemprego, o que representa um retrocesso. São provas deste retrocesso as diferentes modalidades de trabalho terceirizado, o recurso ao trabalho em domicílio, a recorrência ao trabalho infantil e o prolongamento da jornada de trabalho (NAVARRO, 2006, p. 66).

Deste modo, vai se configurando um cenário em que se têm trabalhadores que não obstante estejam inseridos no mercado de trabalho, portanto, empregados (o que significa muito num período de crise do emprego), estão vivenciando, sobretudo, o sofrimento, a sobrecarga e num nível mais grave, o adoecimento. Por outro lado, tem-se aqueles que não conseguem empregar-se ou atuam sob contratos temporários, inconstantes e precários, que vivenciam o medo e a insegurança, abrindo margem junto com a cultura da excelência, do narcisismo e da competição a todo custo, para a banalização da violência no trabalho.

Notadamente sobre as repercussões subjetivas e a sensação de insegurança resultante da instabilidade refletida num vínculo trabalhista temporário, a fala de uma professora foi bastante expressiva:

[...] acho que **você começa a se comportar de uma forma que tem a ver com isso** [o fato de ser um contrato por tempo determinado]. Então, se a gente for falar da... pra mim, do aspecto negativo, é esse... saber que um dia, esse ano inclusive (risos), já acaba. Então, por exemplo, [...] no finalzinho do ano passado surgiu uma proposta de trabalho pra mim e aí eu fiquei... bom, seria lindo se surgisse ao final do meu contrato (risos), mas surgiu agora. Aí o quê que me faz pensar em aceitar? É justamente a ideia de... **tá, vai acabar [o contrato atual] e onde que eu vou tá?** Então, eu vou passar, vou tentar conciliar as duas coisas, vou sobrecarregar... aí já estou me questionando de novo... **será que eu quero mesmo não ter mais o tempo, a qualidade de vida que eu ganhei? Mas vou ter que sacrificar... isso porque um dia vai acabar...** (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Feito esse apanhado histórico acerca das mutações no mundo do trabalho e suas repercussões nos modos de subjetivação, a partir de agora, recorrer-se-á, mais especificamente, cerca da proporção que essas metamorfoses tomaram ou estão tomando na atualidade, quando se vive uma intensa precarização no mundo do trabalho e nas relações como um todo, com significativas na saúde e no bem-estar dos trabalhadores.

2.4 A precarização do trabalho e das relações no capitalismo flexível

Antes de direcionar-se especificamente a discussão acerca da precarização do trabalho, considera-se pertinente, sem pretensões explicativas rasas, trazer alguns elementos próprios da sociedade e do momento histórico que se tem vivido na contemporaneidade, e que fazem parte da conjuntura complexa na qual tem se tecido a rede de relações entre as pessoas, dentro e fora do trabalho e que, portanto, se constituem como aspectos presentes na imbricada construção de subjetividades e, logo, determinantes nos modos de relação estabelecidos.

Assim é que, recorda-se a fala de Gaulejac (2014), numa obra onde tece relevantes considerações acerca dos elementos sócio-histórico-culturais e seus determinantes subjetivos, a partir do conceito de “neurose de classe”. Ressalta o autor:

Se considerarmos que o destino de um indivíduo é determinado pela história, esta não seria redutível à história das relações afetivas entre a criança e os adultos, que o conduziram em seus primeiros aprendizados. Essas relações são, elas próprias, carregadas por uma série de relações que a determinam. Elas não são portadoras **somente** de aspectos **afetivos, mas também** de aspectos **ideológicos, culturais, sociais e econômicos; cada um desses níveis não podendo estar dissociado dos outros**, na medida em que é a sua intricação que produz a estrutura de programação, o sistema de *habitus* e o quadro referencial, sobre os quais a criança vai ancorar sua própria história (GOULEJAC, 2014, p. 30, grifo nosso).

Frente a essa compreensão amplificada, faz sentido conceber-se que atualmente vive-se a precarização como tema essencial, como menciona Selligman-Silva (2011), presente de forma contraditória e complexa nos vários contextos da existência humana, cujas manifestações num nível micro, por assim dizer, somente podem ser compreendidas a partir de aspectos políticos, econômicos, ideológicos presentes no nível macro. É o que se traduz no trecho a seguir:

A precarização se instalou não apenas nas situações de trabalho, mas também no mundo contemporâneo. Os vínculos e relacionamentos humanos, nos mais diversos âmbitos, foram assim atingidos. Além do dilaceramento dos laços, também as mais diversas estruturas do âmbito social foram envolvidas nesse processo, inclusive a família. Atualmente, é possível desvelar o avanço assustador de outra precarização: aquela que invade a identidade e a própria subjetividade (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 459).

Precarização esta que se traduz em sofrimento patológico, adoecimento e rejeição ao próprio ato de viver, perceptível de forma extremada, por exemplo, nos altos índices de suicídio: mais de um milhão de pessoas tiram a própria vida todos os anos no mundo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

Parece que a “modernidade líquida”, conforme expressão proposta por Bauman (2014), sustentada sob a égide do individualismo, da competição, do narcisismo, alimentados por todos, desde a tenra idade, quando se compara as crianças entre si, repetindo irrefletidamente – “estude como seu irmão”, “coma bem como seu primo” – vai corroendo a tessitura dos laços sociais, de solidariedade, de respeito ao outro, a ponto de se deparar com vivências acentuadas de solidão, de isolamento, de inveja, embora sob o discurso do trabalho em equipe.

Portanto, acredita-se tratar como centro da questão, de uma precarização social, definida por Selligman-Silva (2011, p. 460) como:

[...] a fragilização do tecido social – das estruturas (instituições) que regem a coesão e a proteção coletiva e dos laços que vinculam entre si os seres humanos. Está se processando no mundo contemporâneo, em inúmeras instituições e de modo muito marcante nas relações sociais.

E aqui, convém lembrar a presença de um componente subjetivo, qual seja, o medo alimentado e nutrido cotidianamente nos meios de comunicação de massa, pela mídia sensacionalista, repetido pela sociedade na educação dos seus filhos – “não fale com estranhos”, “quem vê cara, não vê coração” – que cumpre um caráter ideológico importante e pode fazer relação com a postura de afastamento, de isolamento social, embora também possa ser esse medo que assola a todos, compreensível e ter sua razão de ser, haja vista os índices de violência no país.

Mas aquilo para o qual se chama atenção é para o que pode ser denominado como “cultura do medo”, presente de tal forma e em tal dimensão, que por vezes tende a ser usada como recurso ideológico, a favor do desmantelamento do contato com o outro, de tal modo que até mesmo a troca de olhares ou o mínimo de atenção a alguém num lugar público é configurado como uma violenta ameaça.

Especificamente no contexto das relações laborais, frente aos altos índices de desemprego e precarização do trabalho, que geram exigências sobre-humanas de excelência e desempenho aos sobreviventes, a gestão pelo medo e ameaça se coloca como um fator que submete as pessoas à vulnerabilidades e legítimas práticas de precarização social e do trabalho, manifestadas nas mais diversas formas de violência, tal como ressalta Ferreira (2007, p. 31):

A manipulação da ameaça como estratégia gerencial, que se utiliza do medo e do sofrimento no ambiente de trabalho, é um dos mais perversos e frequentes instrumentos de gestão nas empresas. Ameaças de exclusão geram medo da incompetência, atenuam reações de indignação diante da sobrecarga de trabalho, do sofrimento, adversidade, injustiça – que contribuem para a precarização do emprego.

Oportuno registrar que o medo do desemprego, da exclusão que ele pode representar em termo de invisibilidade social, além das restrições financeiras, obviamente, acentua-se no caso do trabalhador que atua sob regime de contrato parcial ou temporário, levando-o a uma insegurança tal que afeta significativamente seu modo de agir, atuar e portar-se frente às situações, tal como retratado na fala de alguns participantes frente aos temas

participação nas assembleias departamentais e adesão à greve de professores na universidade, os quais foram levantados durante as sessões:

[...] A gente não pergunta isso [se substituto pode aderir à greve] ao coordenador, ao chefe de departamento, que pode ser até uma ofensa. Eu perguntei, ele disse: “[...] tu pode escolher, a opção é sua”. Eu disse: **“Vão cancelar meu contrato?”** (risos) (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Porque assim, quando um professor efetivo pensa “eu vou aderir ou não à greve?”, é uma posição política dele, “concordo com a greve, não concordo”, misturado com uma decisão pessoal, o quanto essa greve vai afetar minha vida. E aí ele vai administrando isso. **O substituto, ele tem uma opinião que é política, mas que ele tem que pensar que ele tá num contrato.** Então, por exemplo, eu aderi à greve, tentei não aderir, mas como os alunos têm o direito de aderir, isso se tornou complexo... mas eu fui deixando acontecer, também pelo fato de que o meu contrato tá começando. Tô no segundo contrato, então a gente vai ter tempo de qualquer maneira, dentro do meu contrato, de compensar. **Se não cortarem meu contrato...** (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

É... [medo] de sofrer alguma retaliação futura em um possível concurso público; então, todas as minhas colocações nas assembleias são pontuações, são questionamentos pontuais, gerais, não se atendo às características específicas de um determinado professor. [...] **é o cuidado extremo com as palavras** (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

O grande risco [de aderir à greve] é a não renovação. O nosso medo é esse... O chefe, desde aquela última greve que teve, foi quando iniciou o meu [contrato]... aí eu perguntei pra ele, ele disse: “Se quiser aderir vai, não vai prejudicar o teu contrato, a gente vai continuar renovando” (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Interessante notar, nessa última fala, que mesmo com a afirmativa do chefe de departamento, ressaltando que não deixará de solicitar a renovação do contrato do professor por causa da sua possível adesão à greve, o medo está colocado nas falas do participante (na primeira e na última), sinalizando que, para além da natureza da relação estabelecida com a chefia, existe a percepção dos elementos de uma conjuntura maior, que se materializa na própria precarização do vínculo trabalhista e na existência de um “exército de reserva”, que alimenta e nutre tal medo, evidenciando as suas raízes estruturais.

Outros professores, não obstante também terem reconhecido o quanto a instabilidade do contrato temporário controla e regula suas manifestações subjetivas, haja vista o medo de que não haja a renovação, chegaram a ilustrar com suas falas que, por vezes, o trabalhador fica tão angustiado e pressionado frente a essa conjuntura de precarização. Ou seja, que pode passar despercebido o fato de que, para a chefia de departamento e coordenação do curso, do ponto de vista da gestão, da burocracia e mesmo das relações interpessoais, também é desfavorável a não renovação dos contratos de trabalho dos substitutos, pois terá impacto no

andamento das atividades, na oferta de disciplinas pelo curso. Foi o que traduziu a fala de alguns participantes:

[...] eu não sei como funciona no de vocês; mas assim, desde o primeiro momento no departamento que eu estou, já me foi colocado o interesse de permanecer durante todos os dois anos. Então, eu percebo também o outro lado de dizer assim, “se a gente perder, a gente vai ter que fazer tudo de novo, então é uma burocracia e tal, então vamos manter... “Então, eu não me sinto ameaçada nesse sentido de... ah! qualquer coisa eu vou perder o meu contrato”. Eu não me sinto ameaçada dessa forma. Não sei vocês, não sei se isso acontece da mesma forma (PARTICIPANTE 3).

Pelo menos com relação ao chefe de departamento, ele nunca chegou pra conversar comigo com relação ao contrato, só com relação à disciplina. E ao final do período, eu recebo um e-mail do sistema da [nome da universidade], de renovação de contrato; aí o secretário me diz, “tal dia você vem aqui e assina”; mas com relação ao contrato mesmo... [é] como se fosse uma coisa assim... automática (PARTICIPANTE 2).

[...] tem toda uma questão também de “se você não quer, tem quem queira”; eu não sei se esse “tem quem queira”... tudo bem, eu até entendo que “tem quem queira”, mas pra... até que esse que quer, tem todo um processo que eles evitam, preferem evitar, não arriscar, do que tirar alguém que já está (PARTICIPANTE 3).

Reconhece-se a amplitude dessa insegurança e suas repercussões na vida e nos sentimentos de cada trabalhador, expressas, por exemplo, na fala de uma professora, Participante 6, ao dizer: “A gente tá sempre com a guilhotina no pescoço”, ao referir-se sobre o fato de estar sob um contrato que pode ser renovado ou não a cada seis meses; mas faz oportuno considerar essa outra dimensão, retratada nas falas acima, qual seja, o desejo e a necessidade presente em cada um dos departamentos e em cada coordenação, que corre riscos de ter suas atividades afetadas pela saída antecipada de um professor substituto. Tal aspecto foi ilustrado na fala de um professor:

A demanda de professores, lá no curso “M”, é muito grande, muito grande... E acho que até por isso eles têm um pouco de receio de pegar e rescindir um contrato desse; porque apesar de o departamento “M” ter 4 professores substitutos, ainda têm muitos cursos que não são ofertadas disciplinas de lá. Eu peguei uma disciplina aqui no curso “E”... eles estavam com 3 períodos seguidos que não tinham professor. E era uma disciplina pré-requisito, do primeiro período... Então, o quê que acontece, eles já iam me dar uma outra disciplina e aí o coordenador aqui do curso “E” chegou e conversou comigo: “Tu fica aqui, porque já tá com muito tempo que não tem a disciplina aqui”... e aí a gente acabou ficando. É o terceiro período seguido que eu tô lá nesse curso. Nessa questão também... a gente tem um pouco de segurança, pelo menos lá no departamento que eu tô. (PARTICIPANTE 2).

Vale aqui mencionar a presença de outro elemento relevante nesse processo de fragmentação social, que atua de forma compensatória e anestesiadora: as ilusões criadas pela existência de uma vida paralela, a vida virtual. Afinal, agora, com os *smartphones* e as redes sociais, o objetivo almejado na canção de outrora – “eu quero ter um milhão de amigos” – pode

ser objetivamente materializado e calculado, e o sujeito vê-se diante da possibilidade, representada pelo universo *on-line*, de se manter sempre próximo desse quase um milhão de amigos, em rodas de conversa e bate-papos virtuais. Eis um sedativo para a precarização dos laços sociais.

Então, como é possível, dirão alguns, falar em isolamento, se as pessoas estão sempre conectadas, articulando-se, inclusive politicamente, com outras de todo o mundo?

A fala de uma professora pode refletir um pouco disso, dessa tentativa de, em alguns momentos, substituir as trocas decorrentes das relações sociais e afetivas face a face (dentro e fora do trabalho), pelos contatos mediados pela tecnologia: “[...] eu nunca vi divulgarem nada em assembleia... [referindo-se a cursos de capacitação oferecidos pela universidade] o que eu sei, é porque eu mexo na internet e eu descubro” (PARTICIPANTE 3).

A precarização social da qual se fala neste trabalho, também está sustentada em mais um elemento imprescindível ao sistema capitalista de produção, qual seja, a cultura consumista, que traz consigo a noção da descartabilidade, da volatilidade, da valorização do novo em detrimento daquilo que é antigo, velho e, portanto, não serve mais.

Nessa cultura, o reconhecimento do outro se dá na medida do que ele consome, ou seja, de como ele se mostra, do que ele veste, do que ele compra. E para consumir, é preciso trabalhar e prolongar mais e mais a jornada de trabalho, no que a tecnologia contribui sorrateiramente. Mas não basta trabalhar, é preciso se destacar, ser o primeiro, o funcionário, o colaborador do mês, bater todas as metas. Do contrário, também poderão ser descartados. E nessa corrida efêmera por um lugar ao sol, pelo destaque, todos se tornam produto. São coisificados, escravizados voluntariamente (detalhar-se-á mais sobre essa expressão no capítulo terceiro).

Nesse contexto, os outros são quase sempre concorrentes e as relações serão predominantemente meios, trampolins, através dos quais se buscará a satisfação das necessidades, de sucesso, de encareiramento, de visibilidade, pois só assim o sujeito pode sentir que existe; se for visto nessa relação com o mundo e a existência mediada pelo trabalho.

Nessa busca incessante para existir a partir do olhar do outro, a partir do trabalho, carregada de competição e desejo de excelência, o próprio trabalhador de ver assustado, como fica perceptível na fala a seguir:

[...] também tem a preocupação da gente, enquanto professor substituto... ter de mostrar serviço! A gente tem que mostrar serviço! A gente tem que mostrar que é participativo, que a gente está atuante, porque a gente não pode... porque a gente tem que se destacar em relação aos outros professores substitutos... É... porque eu quero voltar! Então, eu tenho que ser visada por esses professores [os efetivos]... então, é uma relação assim muito doida... é... sutilezas, estranhezas (PARTICIPANTE 5).

Assim é que se abre espaço para o envolvimento narcísico dos trabalhadores no ambiente das organizações, os quais ganham o rótulo, digno de muitos significados – de colaboradores. Deste modo:

[...] vestir a camisa da empresa significa ter seus afetos e emoções colonizados. É a síntese e realização das práticas autoritárias, em que a imposição da obediência se associa ao desejo de dominar e submeter o outro. Deste modo, a busca constante de maior sujeitamento gera maiores imposições e rendimento nas estratégias de manipulação da subjetividade, o que conduz a negação do homem e sua coisificação. Isolado, o indivíduo desumaniza-se, pois a comunicação constitui uma necessidade básica, e o ser humano utiliza-se dela em todas as situações de sua vida para partilhar com os demais suas experiências, constituindo e fortalecendo sua identidade. Daí, explorar o medo consolida o temor reverencial e a subserviência. Do lado oposto, o desejo de tornar-se um “vencedor” e distinguir-se dos “perdedores” faz com que muitos trabalhadores sintam-se estimulados a aderir com toda a sua força produtiva, como náufragos em um barco à deriva cujo norte é o sucesso (BARRETO; HELOANI, 2011, p. 174).

Também, considera-se oportuno lembrar que a noção de tempo como dinheiro e da exaltação a um senso de urgência, muito presente nos dias atuais, tem afastado as pessoas de hábitos que outrora talvez se fizessem mais frequentes no cotidiano, permitindo maior cultivo das relações sócio-afetivas, sem que estas estivessem tão comumente mediadas, tanto no trabalho, na família, como no lazer, pela praticidade e ao mesmo tempo pela frieza das condições tecnológicas atualmente tão avançadas.

Tal perspectiva é retratada por Selligman-Silva (2011, p. 468), ao afirmar que:

A precarização dos vínculos interpessoais e da comunicação significativa alcança a vida familiar, o lazer e as várias possibilidades de participação social – o que acontece pela compressão dos “tempos de conviver”, pela fadiga e por inúmeros mecanismos que transformam sentimentos, modos de viver e compartilhar. A precarização, ao atingir todos os âmbitos da sociabilidade, isola os indivíduos e repercute de modo importante na *vida afetiva* e na subjetividade de cada um.

Posto isso, a mesma autora traz à tona o fato de que, não obstante alguns significativos avanços, constata-se a existência de contradições, frente à tal conjuntura, de modo que assevera:

Um paradoxo se fez presente na atualidade. De um lado, uma impressionante expansão das finanças e da rapidez de suas movimentações internacionais criou a imagem de um fantástico crescimento econômico. Do outro, a expansão de uma dilacerante precarização social. Tudo indica que a primeira se nutriu da segunda até o momento da ruptura, isto é, da presente crise financeira que rapidamente se tornou econômica, a qual carrega em seu ventre uma crise social cujas proporções ainda não conhecemos e, muito provavelmente, sementes de crises políticas que virão (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 459).

Ao mesmo tempo, tanto a saída para tal crise - que na verdade resulta da própria estrutura do sistema vigente - quanto às origens dela, são associadas à pouca capacidade dos humanos, de acompanharem a velocidade das mudanças de um mundo globalizado e altamente competitivo, dominado por uma tecnologia de ponta, estranhamente criada pelo próprio homem e cujo ritmo agora, ele não consegue acompanhar.

A saída? Traduz-se em uma palavra: flexibilização.

Deste modo, sob uma perspectiva simplista e ideológica, os altos índices de desemprego vão sendo explicados, por exemplo, de um lado pela falta de escolarização e qualificação dos trabalhadores, de outro, pela alta carga tributária decorrente dos direitos trabalhistas, os quais são colocados como um grande empecilho para que as empresas façam jus às rápidas respostas demandadas pelos mercados voláteis.

Nesse contexto, a flexibilização vem a ser compreendida como um:

[...] conjunto de processos e de medidas que visam alterar as regulamentações concernentes ao mercado de trabalho e às relações de trabalho, buscando torná-las menos ordenadas e possibilitando arranjos considerados inovadores diante de uma forte tradição de controle legal das relações de mercado (HOLZMANN; PICCININI, 2006, p. 131).

Sem as mesmas oportunidades de lucro, dadas as restrições de mercado criadas pelo próprio sistema e frente à necessidade de reduzir custos, constituindo a “fábrica magra” citada por Coriat (1994), cada vez mais magra, um dos alvos, para além das mudanças nos processos de trabalho sobre as quais se falou anteriormente, passa a reduzir os direitos adquiridos pelos trabalhadores, que devem gozar, segundo o lema neoliberal, do direito maior - a liberdade para negociar diretamente com os patrões -, como se inexistisse uma diferença de classes e se todos os envolvidos estivessem sob iguais condições, detentores do mesmo poder de barganha.

Constata-se, pois:

[...] temos na flexibilização do ponto de vista empresarial, a necessária agilidade das empresas em relação à demanda do mercado, agora globalizado, sem perder os conteúdos tradicionais e o fluxo do capital financeiro. Enquanto a flexibilidade para o capital envolve a competição macroeconômica exigindo capacidade reorganizativa das empresas ante as flutuações do mercado, por outro lado, para o trabalhador, isto

significa precarização, maiores exigências profissionais, baixos salários, jornadas prolongadas, eclosão de novas doenças e reaparecimento de velhas doenças em um novo cenário de acentuado individualismo. Assim, a precarização transformou o trabalho em emprego com incertezas, sem direitos ou com poucos direitos (BARRETO; HELOANI, 2011, p. 174).

Desde o Toyotismo e, especialmente no século XXI, persistem e se avolumam as desregulamentações, com perda dos direitos sociais e mudanças nos contratos de trabalho, sem que isso implique na contenção do desemprego e na formação do “exército de reserva”, que por sua vez, aliado à desregulamentação do movimento sindical, torna muito mais vulnerável às possibilidades de mobilização e resistência da “classe-que-vive-do-trabalho”, criando as condições favoráveis para maior e mais intensa precarização.

Pode-se, pois, asseverar em termos de delimitação e caracterização que:

O termo precarização tem sido empregado, contemporaneamente, em referência a uma diversidade de situações laborais atípicas que se tornaram expressivas nos anos 1990 como consequência da reestruturação produtiva sob a égide neoliberal. Essas formas de inserção ocupacional apresentam a característica de não serem regidas por contrato de trabalho assalariado típico, e as condições de trabalho nelas encontradas tendem a um padrão inferior em frente à condição assalariada (GALEAZZI, 2006, p. 203).

Por sua vez, entende-se como elementos que caracterizam sinteticamente o paradigma de trabalho assalariado típico:

[...] o trabalho que é realizado para um **único empregador**, geralmente por **prazo indeterminado**, acordado por meio de contrato de trabalho entre o empregador e o empregado, exercido em local definido pelo primeiro, com tarefas executadas de modo contínuo, sob regime de jornada integral e plenamente amparado pela legislação vigente que rege o trabalho subordinado. Numa versão ampliada do conceito, é possível integrarem-se indicadores de qualidade, tais como rendimento, benefícios não-salariais, proteção social (pensões, saúde, proteção no desemprego), risco de acidentes e de doenças ocupacionais e oportunidades de qualificação profissional, dentre outros (GALEAZZI, 2006, p. 203-204, grifo nosso).

Segundo o mesmo autor, o processo de precarização tem se manifestado a partir da proliferação de uma série de situações que vai desde o assalariamento atípico até formas não assalariadas de inserção que constituem, especificamente, o universo do que ficou conhecido como economia informal.

A partir das leituras feitas sobre o tema em Antunes (2014) e Galeazzi (2006), sem qualquer pretensão de categorização, mas apenas a título de exemplos, entende-se que podem configurar situações de precarização do trabalho, tomando por referência o contexto brasileiro:

a) Subcontratações: ocorrem quando uma empresa contrata diretamente um trabalhador especializado, para realizar uma tarefa específica e às vezes pontual, normalmente por período de curta duração. Geralmente esse trabalhador é contratado na condição de autônomo, não incorporando os direitos e benefícios garantidos ao trabalhador assalariado. Pela experiência, esses casos acontecem nos mais diversos segmentos e profissões, desde o caso da docência, em que professores são contratados para ministrar uma disciplina em cursos de especialização, até jornalistas, radialistas etc.;

b) Terceirizações: constituem os casos em que ao invés de contratar diretamente o trabalhador, a empresa busca uma subcontratada, entendida como: “[...] organização que contratando diretamente mão-de-obra, cumpre tarefas complementares ou acessórias em uma ou várias empresas principais” (GALEAZZI, 2006, p. 206). Nesses casos, embora as contratações se deem em condições similares à do trabalhador que integra diretamente o quadro funcional da empresa, costumeiramente existem diferenças de remuneração e benefícios, além do fato de que, aos terceirizados, não se estendem as conquistas previstas na convenção de trabalho da categoria e noutras tantas vezes, é comum o trabalho assalariado sem a existência de contrato formal, implicando na perda de todos os direitos trabalhistas garantidos por lei (GALEAZZI, 2006);

c) Informalidade: para Antunes (2014, p. 27), trata-se de “uma fenomenologia preliminar dos modos de ser da informalidade” e nela inclui, como exemplo, também os trabalhadores submetidos a contratos temporários ou por tempo determinado. No entanto, optou-se, nesse momento, por considerar aqui inclusos, mais especificamente, os trabalhadores submetidos a condições de informalidade, entendendo, segundo este mesmo autor, que existe “[...] informalidade quando há ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho [previstos na legislação] (ANTUNES, 2014, p. 27). Assim sendo, exemplifica-se aqui o caso da contratação informal e ilegal de trabalhadores imigrantes bolivianos/peruanos/latino-americanos por indústrias de confecções de proprietário chineses/coreanos na cidade de São Paulo; os trabalhadores africanos atuantes no ensacamento e embalagem de produtos têxteis e de confecções (bairros de Bom Retiro e Brás, em São Paulo), além dos trabalhadores rurais atuantes no agronegócio, como é o caso dos cortadores de cana (ANTUNES, 2014);

d) Trabalho por tempo determinado: que é considerado como precarização por não contemplar um elemento básico do trabalho assalariado típico, qual seja, o período indefinido ou indeterminado do contrato de trabalho, configurando, pois uma intensificação da instabilidade e do sentimento de insegurança por parte do trabalhador. Além disso, a legislação

brasileira prevê a supressão, para o trabalhador regido por esse tipo de contrato, de outros direitos garantidos no caso dos contratos por tempo indeterminado, como, por exemplo, o pagamento de aviso prévio;

e) Trabalho em tempo parcial (inferior a 25 horas semanais): que embora sob regência da legislação trabalhista em vigor, conforme Medida Provisória nº 1.709/98, os salários e demais direitos trabalhistas são proporcionais à jornada de trabalho, o que compromete, por exemplo, o direito às férias de 30 dias a cada ano trabalhado;

f) Cooperativismo: vale ressaltar, antes de tudo, que mesmo quando atende diretamente aos fins específicos previstos na legislação, tal modalidade de relação de trabalho já pode configurar precarização, haja vista a impossibilidade de usufruir de alguns direitos do trabalhador. Não obstante, as cooperativas têm sido usadas como estratégia pelas empresas para escapar dos encargos sociais e do cumprimento dos direitos trabalhistas, posto que, em geral, os ditos sócios das cooperativas, na verdade atuam dentro das empresas e cumprem determinadas regras, tal qual funcionários regularizados, motivo pelo qual, muitas vezes, a justiça do trabalho reconhece o vínculo trabalhista;

g) Voluntariado: embora teoricamente, também regido por legislação específica, o acompanhamento de situações vividas no cotidiano tem remetido a uma reflexão crítica quanto à precarização presente, por exemplo, no universo das instituições religiosas, no que citou-se o exemplo de pastores evangélicos em algumas congregações. Não obstante o caráter voluntário do seu trabalho, por um lado, prevê-se retiradas financeiras estabelecidas em estatuto, que ainda assim, são por vezes incompatíveis com a carga horária; por outro, tem-se uma intensa jornada de atuação, incluindo sábados, domingos e feriados, falta de recursos e condições de trabalho e, ainda, a submissão às pressões por produtividade e tantos outros aspectos que têm comprometido sua saúde e bem-estar (EBERT; SOBOLL, 2009). De onde se percebe, também poderiam ser exemplificadas aqui, as pessoas que atuam em grandes eventos esportivos internacionais, como é o caso, por exemplo, das Olimpíadas e da Copa do Mundo, os quais, não obstante a grandiosidade dos recursos financeiros envolvidos e investimentos de toda ordem, arrastam milhares de pessoas que trabalham voluntariamente para fazer muita coisa acontecer;

h) Empreendedorismo: o qual, conforme defendido por Antunes (2014, p. 31), “[...] cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, proliferando as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa”. Sem contar o caráter ideológico que tenta apresentar o empreendedorismo como uma alternativa saudável ao desemprego, revestindo essa prática de possibilidades de independência e autonomia do

trabalhador, na verdade, mascarando a precarização das condições de trabalho, a instabilidade e a insegurança presentes, além da supressão de direitos como férias, descanso remunerado, etc.

Vale lembrar que, não obstante o discurso ideológico favorável à flexibilização, defendendo-a como saída para a crise capitalista que só se agrava, o que se tem no conjunto é um processo:

[...] em que se busca garantir a competitividade das empresas pela via tecnológica e, principalmente, pela desregulação das relações laborais e pela redução ou ausência dos direitos e garantias conquistados pelos trabalhadores ao longo do século XX. A perda ou diminuição dessas conquistas e o crescimento de formas de trabalho que permanecem à margem de qualquer proteção faz retroceder a história, conduzindo importante parcela de trabalhadores a uma situação de vulnerabilidade. Essa vulnerabilidade começa pelo isolamento ou atomização resultantes da inexistência ou impossibilidade de sindicalização para esses trabalhadores (assalariados sem contrato registrado em carteira, por exemplo, não representados pelo sindicato). Ela se revela em uma longa série de perdas, como redução de perspectiva profissional (contratos temporários, flexibilidade de demissões) e de supressão de direitos como descanso remunerado, férias, licença de saúde, aposentadoria e regulação dos salários, dentre outros (GALEAZZI, 2006, p. 206).

Importante destacar que as limitações e impossibilidades de sindicalização se constituem como elementos-chave desse contexto de precarização das relações sociais no trabalho, contribuindo para silenciar a voz dos trabalhadores e, portanto, para minar as possibilidades de luta e resistência. Vê-se, pois, uma conjuntura que intenciona a desmobilização dos coletivos solidários de trabalho, resultando em acentuação das relações de dominação e precarização, também, por consequência da saúde do trabalhador (SELLIGMAN-SILVA, 2011).

Assim sendo, considera-se oportuno salientar que:

A precariedade, nesses termos, não se refere apenas ao estatuto do emprego que se fragiliza ou ao trabalho cujo conteúdo e condições de exercício se deterioram. Ela se evidencia também quando os direitos sociais e sindicais se enfraquecem ou são destruídos, não permitindo a expressão dos trabalhadores como atores políticos a partir de seus dispositivos de representação. Na medida em que a solidariedade de classe torna-se obstaculizada, os trabalhadores fragilizam-se como atores sociais, submetendo-se facilmente ao árbitro patronal. Trata-se, este, de um processo de sujeição dos trabalhadores em relações de dominação cada vez mais assimétricas e desiguais. Nestes termos, a precariedade do trabalho manifesta-se diretamente como intensificação das relações de dominação, como sujeição dos trabalhadores que perdem cada vez mais o controle de seu trabalho e de suas condições de trabalho (AQUINO et al., 2014, p. 182).

Posto isso e finalizando essa abordagem acerca da precarização do trabalho e das relações no capitalismo flexível, considera-se relevante esclarecer que a presença desse fenômeno não é privilégio da contemporaneidade.

Como ressaltam Freitas e Monteiro (2015), um breve olhar sobre a história do trabalho, resgatando os períodos da escravidão e da servidão desde a Grécia Antiga, mostra isso e o será feito mais adiante. Do mesmo modo, não se pode dizer que não havia precarização do trabalho sob a égide do taylorismo/fordismo, mas sim que:

A degradação típica do taylorismo e do fordismo, que vigorou ao longo de praticamente todo o século XX, teve (e ainda tem) um desenho mais acentuadamente despótico, embora mais regulamentado e contratualista. O trabalho tinha uma conformação mais coisificada e reificada, mas, em contrapartida, era provido de direitos e de regulamentação, ao menos para seus polos mais qualificados (ANTUNES, 2014, p. 31).

Vale ressaltar, quanto a esse aspecto, que alguns autores preferem usar a expressão precariedade para referir-se “[...] às difíceis condições próprias de cada realidade de trabalho e que sempre as demarcaram em diferentes momentos históricos, embora de forma pontual e não articulada” (AQUINO et al., 2014, p. 179).

Entende-se que, no mundo contemporâneo, universo de equivalências mercantis, como posto por Chauí (2014), mediadas pelo valor monetário e/ou de recompensa atribuído aos objetos, às pessoas, aos seus atos, ao seu fazer, etc., a precarização alcança genérica e sorrateiramente as várias dimensões da vida humana: o trabalho, a família, as relações sociais como um todo, a saúde, e a subjetividade como mencionado por Selligman-Silva (2011), assumindo, pois, tal conceito, uma ampla magnitude.

Convém ressaltar que, nesta pesquisa, toma-se por objeto, especificamente, a precarização que assola as relações de trabalho, notadamente aquelas em que a noção de solidez, duração e garantia de direitos – representada, em alguma proporção, pelos contratos por indeterminado – está comprometida, gerando, no entendimento, maior vulnerabilidade em termos de exposição a situações de violência psicológica no trabalho.

Nada obstante, considerando uma relação entre os conceitos outrora mencionados, “Se a precarização é fenômeno por nós privilegiado (em sua complementariedade à flexibilização laboral), é a precariedade que se constitui a grande categoria de reflexão” (AQUINO et al., 2014, p. 183).

Posto esse esclarecimento, a fim de fazer uma aproximação mais significativa com o contexto específico a ser pesquisado neste trabalho, cabe interrogar: como a precarização comparece no trabalho docente, notadamente na esfera pública?

Algumas falas de professores participantes desta pesquisa e apresentadas até aqui, já sinalizam que a esfera pública e o trabalhador docente estão imersos e sofrem as repercussões nessa mesma lógica. Assim sendo, mesmo em se tratando de uma instituição pública federal, lugar que socialmente representa no imaginário de muitos trabalhadores, um “lugar dos sonhos”, coexistem entre os profissionais lá inseridos - não obstante a maior estabilidade, comparativamente à esfera privada e o predomínio de uma atividade mais intelectual e autônoma, em se tratando especificamente do trabalho docente - situações de precarização, vivências de prazer e também de sofrimento no trabalho, de modo que também lá, vive-se situações caóticas, decorrentes da conjuntura econômica, política e social que caracteriza o mundo do trabalho na atualidade.

2.5 O capitalismo flexível, a universidade pública e a atuação do professor substituto

Antes que se aborde acerca de como o capitalismo alcança a academia a ponto de alguns autores chegarem a propor a expressão “capitalismo acadêmico”, parece importante compreender de que forma, em que circunstâncias e sob quais condições as organizações públicas, de um modo geral, as quais não têm fins lucrativos, têm suas rotinas e práticas alinhadas, e por que não dizer submetidas à lógica mercantilista neoliberal.

Trata-se, indubitavelmente, de um processo construído historicamente, que tem suas raízes fincadas no auge no modo de produção capitalista que foi, gradativamente, fortalecendo a ideia da propriedade privada, reduzindo o sentido do trabalho a emprego e à carreira, tendo como centro da sociedade e do capital, a figura das empresas.

Ao tratar das consequências da reestruturação econômica na estrutura de propriedade dos Estados Unidos, Gaulejac (2007) ressalta que a principal delas foi a conversão da sociedade, ou pelo menos de uma grande parte dela, em uma sociedade de empresa.

Nesse sentido:

A empresa, e suas necessidades, começam a ditar as prioridades, os valores e as imagens ideais da nova subjetividade da classe média. E ancorada em uma dupla raiz: na dependência econômica dos indivíduos e, mais revelador, em sua dependência psíquica e social (empresa: lugar de pertencimento e espaço de convívio) (GAULEJAC, 2007, p. 14-15).

E eis que se pode dizer que se tem, desde esse momento, um culto à valorização das organizações privadas, as quais ganharam cada vez mais visibilidade com a implementação de métodos racionais de trabalho, já apontados ao longo desse capítulo, traduzindo-se, portanto, em sinônimo de eficiência, produtividade, qualidade, etc.

Com a globalização, o surgimento das novas tecnologias e a reestruturação produtiva, que vão demarcando o início de uma nova era do capitalismo, qual seja a acumulação flexível, acentuam-se a valorização das práticas, modelos de gestão e métodos de trabalho utilizados nas empresas privadas, ditas mais enxutas, menos onerosas e mais flexíveis, ao passo que as organizações públicas são rotuladas como ineficientes e incapazes de oferecer bons serviços à população.

Deste modo é que se abre espaço para a aplicação no setor público, das mesmas filosofias e práticas implementadas nas fábricas e empresas em geral, a partir do toyotismo, quais sejam: redução de gastos e enxugamento a qualquer custo, flexibilização das relações de trabalho e desregulamentação de direitos, além do questionamento acerca do papel do próprio Estado e das suas atribuições e responsabilidades, passando a ser defendida a ideia de um Estado mínimo, que deve intervir minimamente nas leis de mercado, compreendidas, erroneamente, como naturais.

Tal como retratam Ribeiro e Mancebo (2013, p. 195):

Todo esse receituário das mudanças no mundo do trabalho, acompanhado de perto por um discurso que advoga a necessidade de enxugamento também das funções até então atribuídas aos Estados, atingem, profundamente o serviço público. Na realidade, ocorrem, em muitas situações e países, uma desmontagem do setor produtivo estatal, ondas de privatização que retiram setores, antes considerados estratégicos, da mão dos Estados nacionais.

Nesse bojo, alguns dos direitos duram e, tardiamente conquistados do Brasil, mediante lutas e resistências, como é o caso dos direitos trabalhistas, são considerados entraves ao desenvolvimento do capital, haja vista a velocidade das demandas e das mudanças no mercado. Outros tantos, por exemplo, educação, saúde e segurança, nem minimamente garantidos aos cidadãos, são rebaixados à categoria de serviços a serem consumidos, portanto, somente acessíveis a quem puder comprá-los.

Para compreender melhor esse processo, necessário se faz remeter-se às transformações ocorridas no setor público nos últimos anos, notadamente aquelas decorrentes da implementação da Reforma do Estado no Brasil, a partir de 1995.

Sob o lema capitalista de que a competição acirrada e o imperialismo das leis de mercado é que geram qualidade e eficiência nos serviços:

O projeto de Bresser Pereira, no Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), no governo Fernando Henrique, era deixar poucas áreas nas mãos do Estado criando o neologismo do “serviço público não estatal” para designar setores que seriam privatizados ou funcionariam sob a lógica do mercado e a abertura da competição entre empresas públicas e estatais por recursos públicos. Para tal desiderato era imprescindível “reformular” a legislação pertinente, no tocante à relação entre o trabalho e o capital existente, fazendo o pêndulo da balança pender favoravelmente para o capital (FERREIRA; LIMA, 2013, p. 5-6).

Nessa perspectiva, está-se diante de uma tendência em que a linha entre as esferas pública e privada se torna bastante tênue, no sentido de que as regras (de mercado) aplicáveis a um contexto, serão aplicadas ao outro. Além disso, sob a égide do paradigma neoliberal, começa a se estabelecer uma relação de “parceria” entre os dois setores, notadamente, onde as verbas públicas são destinadas para reverter a crise do capital, e para tanto, será necessário sacrificar os cidadãos, sob um retórica de que estes agora podem ter a liberdade de escolher entre serviços privados mais eficientes, como o que supostamente teria acontecido no caso das telecomunicações.

Quanto a este aspecto, Chauí (2014, p. 88) esclarece:

O neoliberalismo, portanto, não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no pólo do financiamento dos bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado.

Instaura-se um modelo de desenvolvimento no qual a educação e o conhecimento são postos como centrais, sobretudo, uma educação adestradora e em conformidade com as necessidades de mercado; portanto, para atender especificamente as demandas deste. E assim sendo, o ensino superior, enquanto permitindo uma leitura crítica da realidade, não será foco; as regras e metas a serem cumpridas, em termos de educação, sobretudo, pelos países latino-americanos, são estabelecidas por órgãos internacionais como Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, especificamente:

O receituário neoliberal foi universalizado principalmente nos países do Terceiro Mundo e as recomendações foram a descentralização da capacitação em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade no ensino

primário, assistencialismo e privatização dos demais níveis de ensino (SILVA, 2015, p. 57).

Deste modo, o que já tinha acontecido outrora com o ensino médio – o desmantelamento da sua qualidade através de práticas diversas e, sobretudo, do corte de verbas – viria ocorrer com o ensino superior. Se antes tinha algumas escolas públicas como uma referência, como é o caso, por exemplo, dos Liceus, onde se diplomaram grandes poetas e estudiosos no início do século XX, o que ocorreu foi um desmantelamento, validado e sustentado pelo Estado, desse nível do ensino público, a fim de abrir espaço para a educação privada, tal como demonstrado por Chauí (2014, p. 97) no trecho que segue:

[...] durante a ditadura, a classe dominante, sob o pretexto de combate à subversão, mas realmente para servir aos interesses de uma de suas parcelas (os proprietários de escolas privadas), praticamente destruiu a escola pública de primeiro e segundo graus. Por que pode fazê-lo? Porque nesse país educação é considerada privilégio, e não um direito dos cidadãos. Como o fez? Cassando seus melhores professores, abolindo a Escola Normal na formação dos professores do primeiro grau, inventando a licenciatura curta, alterando as grades curriculares, alterando as grades curriculares, inventando os cursos profissionalizantes irreais, estabelecendo uma política do livro baseada no descartável e nos testes de múltipla escolha e, evidentemente, retirando recursos para manutenção e ampliação das escolas e, sobretudo, aviltando de maneira escandalosa o salário dos professores.

Na educação superior, todo um aparato governamental e legal é construído, a fim de assegurar um contraditório processo que se traduz no incentivo e financiamento da educação privada através do uso de recursos de origem pública, em paralelo à desestruturação e privatização interna das universidades públicas, e ainda no uso do saber universitário em prol de questões mercadológicas. A título de exemplo, conforme esclarecem Leda e Mancebo (2009) podem ser citados:

a) A própria vinculação das universidades públicas federais e estaduais, respectivamente, ao Ministério do Planejamento e aos órgãos correspondentes na governança estadual, e não mais ao Ministério da Educação, numa clara evidência de que estas devem estruturar-se segundo o modelo da grande empresa privada que “[...] tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2014, p. 70);

b) A criação de leis regulamentando trocas mercantis entre a universidade e o mercado, tais como a Lei de Inovação Tecnológica, nº 10.873/2004 e a denominada Lei de Parceria Público-Privada, nº 11.709/2004 (BRASIL, 2004). A primeira, que dentre outras deliberações: dispõe tecnologias produzidas nas universidades e centros de pesquisas públicos para empresas privadas, permitindo, por decorrência, que os centros recebam lucros advindos

de tal parceria; permite que a estrutura das universidades públicas possa atuar como incubadora de pequenas empresas, contribuindo, assim, para distanciar a universidade do seu verdadeiro papel social. E a segunda, que permite, sob a alegação da falta de recursos públicos, que a iniciativa privada possa financiar, construir e operar certos empreendimentos e serviços (inclusive os sociais, como educação, saúde, transporte, etc.), que são posteriormente comprados pelo Estado, nas suas diversas instâncias (federal, estadual ou municipal);

c) A criação de leis beneficiando a expansão do ensino superior privado, que teve como marco legal primeiro, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, avançando com o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001.

Por outro lado, como contraponto para mascarar o real intento de privatização do ensino superior, não se pode deixar de citar a aprovação do Decreto Presidencial nº 6.096, de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, na prática, seguindo a perspectiva gerencialista e mercadológica, vincula o recebimento de verbas ao cumprimento de metas contratuais relacionadas à diminuição da evasão e dos custos por aluno, criação de cursos noturnos, flexibilização de currículos e outros tantos critérios apenas associados ao lema “fazer mais, com menos”.

Mais recentemente, teve-se, para citar só alguns exemplos: a aprovação da Lei nº 12.550 de dezembro de 2011, Brasil (2011), que permitiu a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBESERH), sob regime jurídico de direito privado e que claramente terceiriza os serviços dos hospitais universitários; o PNE aprovado pelo governo Dilma em 2014, o qual, sob o discurso ideológico da acessibilidade ao ensino superior, desvia recursos públicos para as instituições privadas através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005).

Teve-se, ainda: os cortes de orçamento estabelecidos em 2015, no qual o ensino superior foi um dos mais afetados; a sanção, pela então presidente, em janeiro de 2016, da Lei 13.243/2016 (BRASIL, 2016), que define o marco regulatório, isto é, os termos legais que passam a reger a produção brasileira no campo da ciência, da tecnologia e da inovação, submetendo-a ao mercado nacional e internacional; e por fim, para apresentar só mais um exemplo, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que sob o discurso de conter a crise econômica no país, estabeleceu o congelamento dos gastos públicos por até 20 anos, implicando um freio nos já limitados e insuficientes recursos de manutenção e investimento na garantia de diretos como saúde e educação.

Nesse contexto, com relação aos cortes de verba e as mudanças a que tem sido submetido o ensino superior no Brasil, sob as linhas mestras do modelo político-econômico vigente, é oportuna a fala de uma participante da pesquisa, ao referir-se à justificativa de falta de recursos para realizar concurso público para professores efetivos:

[...] tem uma conjuntura [por trás dessas justificativa]; o próprio reitor: vai perguntar pra ele por que não faz concurso, ele vai ter uma resposta; é uma resposta que inclusive te convence: “porque não tem recurso”. Ah, não tem recurso pra fazer concurso pra professor, mas tem recurso pra fazer outra coisa. Eu acho que a gente deve sempre ter esse olhar da estrutura, do todo (PARTICIPANTE 4).

E esse “olhar do todo”, que abarque uma análise crítica, menos rasa, por vezes somente vem a ser estimulado, senão permitido e possibilitado, exatamente dentro da universidade, o que talvez explique o fato dela também ser alvo de precarização, refletida no não oferecimento das condições mínimas para garantir seu funcionamento, em conformidade com a proposta de integração e interdependência entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro depoimento, dessa mesma professora durante uma das sessões, ao relatar sobre a sua identificação com o papel do professor universitário, retrata um pouco desse caráter de formação de pensamento crítico que pode se dar, mais autonomamente, numa instituição de ensino superior pública:

[...] o que me motiva a ser professora, dada toda essa conjuntura de desvalorização, de precarização, inclusive passar por toda essa experiência de professor substituto precarizado, que é relevante, contraditório... mas é o fato de também poder possibilitar essa discussão e esse acesso à produção do conhecimento mundial, ao que já foi produzido. E de preferência, que a gente também faça um acesso crítico do que dispõe (PARTICIPANTE 4).

Nessa linha de raciocínio, para compreender criticamente a situação atual das universidades e o trabalho docente, nas suas várias nuances e implicações, portanto, numa perspectiva dialética, necessariamente há que se perpassar por outro momento deste mesmo processo, historicamente anterior ao que se tem descrito, qual seja a primeira versão da Reforma universitária, realizada a partir de 1968.

Segundo Chauí (2014), tal movimento surge no Brasil com o objetivo de “democratização” da universidade, considerada pela classe média da época como excessivamente celetista. Na verdade, ressalva a autora, tal Reforma teve por objetivo silenciar o movimento de rebeldia e de crítica que saía do espaço universitário e alcançava as ruas contra a ditadura e o Golpe de Estado de 1964 e, por outro, lado, tal como ocorrera na Europa, sob imposição econômica, atuar retoricamente no sentido de reafirmar a ideologia da igualdade

educacional, que apenas mascara as contradições e o caráter excludente inerente ao sistema capitalista.

Nesse sentido:

Momentaneamente convertida em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígios sociais de uma classe média que apoia o golpe de 1964 e reclamava por sua recompensa (CHAUÍ, 2014, p. 63).

Num breve resgate, apenas para fins de contextualização, convém ressaltar que, segundo a mesma autora, a primeira versão da Reforma universitária, em 1968, trouxe como principais modificações: a departamentalização, a matrícula por disciplina, a invenção do curso básico, a unificação do vestibular por região e ingresso por qualificação, a fragmentação da graduação e a institucionalização da pós-graduação que, para Chauí (2014, p. 65), “[...] ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação socioeconômica que fora abrandada na graduação”, e traduz o caráter excludente próprio do modo de produção capitalista, mascarado sob a forma da ideologia da competência.

A partir desses elementos, ficam evidentes as linhas mestras gerais que, não obstante as especificidades do país, são norteadoras de uma lógica mundial na qual se estão inseridos e que traduzem a construção histórica do discurso hegemônico que justifica, por exemplo, a exclusão, o desemprego, a submissão ao trabalho precarizado como algo decorrente apenas da falta de qualificação. Nesse sentido, tem-se um mascaramento da conjuntura política, social e econômica que delinea as condições de precarização, mais ou menos intensa, a que todos estão submetidos, seja a precarização do trabalho, das relações, da saúde, etc.

E é nesse contexto, ao longo desse processo, que o capitalismo flexível vai se instalando gradativamente também na universidade pública, trazendo consigo todos os elementos de precarização que lhe são típicos: intensificação do trabalho, flexibilização, supressão de direitos, terceirização, contratações por tempo determinado, adoecimento, etc.

Conforme Aquino (2014, p. 179), especificamente:

[...] podemos nos referir ao processo de precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil (Bossi 2007), pela perda e debilidade gradual de direitos e garantias conquistadas em momento anterior e pela ampliação da norma de emprego própria da profissão.

Neste sentido, a precarização que se traduz em perda de direitos conquistados outrora, adentrou a esfera pública e por decorrência à universidade. Inicialmente, pela via dos professores de carreira, quando, na década de 90, entre os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique, desenharam-se através de Medidas Provisórias (MPs), uma série de mudanças nas regras para aposentadoria, tais como a alteração na forma de incorporação de funções gratificadas, cargos de direção ou assessoramento em Brasil (1995), MP nº 831/1995 e extinção da licença prêmio, que poderia ser incorporada ao tempo de serviço, e das vantagens para aposentadorias integrais (MP nº 1.522/1996), Brasil (1996), para citar apenas algumas.

Tais mudanças consolidaram-se efetivamente, de modo que as medidas provisórias foram transformadas em leis, mudando as regras para a aposentadoria e dando margem para um processo que na época ficou conhecido como “a fuga dos cérebros”, representando a antecipação dos pedidos de aposentadoria dos docentes, com o propósito de preservar alguns dos direitos que seriam perdidos a partir desse primeiro momento da reforma previdenciária e de buscar outras formas de renda como, por exemplo, através da migração para o ensino superior privado, após aposentados. Atualmente, vive-se sobre a iminência de mais uma Reforma, a previdenciária, que mais uma vez deve afetar a vida os professores de carreira em vias de aposentar-se.

Em convergência com a política neoliberal de corte nas verbas públicas e enxugamento de pessoal, a realização de concursos públicos para reposição destes profissionais definitivamente não se colocou como alternativa primeira, tendo sido necessário, em conformidade a pauta vigente, lançar mão de mecanismos legais de flexibilização das relações de trabalho que pudessem atender à demanda do momento, em conformidade com a premissa de um Estado enxuto.

Vale ressaltar que, mesmo quando eram abertas vagas para efetivo, via concurso público, estas não conseguiam suprir a necessidade, haja vista que outro elemento também contribuía para as vacâncias, qual seja a saída de muitos professores efetivos através de licença, para fins de qualificação, haja vista as exigências quanto ao doutoramento (RATES, 2015).

Tal aspecto pôde ser observado na constatação de Bosi (2007, p. 1.509), ao analisar a caracterização do corpo docente e dos contratos de trabalho no ensino superior brasileiro num dado período, conforme dados do Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

No que se refere às instituições federais de ensino superior (IFES), o aumento de docentes [em regime de tempo integral] entre 1980 e 2004 foi raquítico, progredindo de 42.010 para 50.337, o que significou um acréscimo de pouco mais de 8.000 docentes em 24 anos [...].

Assim, a principal saída vai ser colocada em termos de flexibilização, ou seja, ampliação da norma de emprego própria da profissão (AQUINO et al., 2014).

Inicialmente, o amparo legal encontrado pelas instituições federais para sustentar a contratação daqueles que foram denominados professores substitutos, foi a Lei nº 8.745/93, em Brasil (1993), que já previa, genericamente, a contratação de mão de obra por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

É importante ressaltar que se encontra na literatura o caso de uma universidade pública brasileira que, até mesmo antes disso, já em 1991, através de portaria, regulamentou a contratação de professores substitutos, mediante contrato de locação de serviços, em regime de 20 ou 40 horas, por um prazo de 12 meses, sujeito a renovação, já assinalando para um desmantelamento da carreira docente e precarização da relação de trabalho (AQUINO et al., 2014).

Em 2012, através da Lei nº 12.772/2012, em Brasil (2012), entende-se que se efetiva o reconhecimento de tal desmantelamento, na medida em que o professor substituto é referido dentro da trajetória da carreira do magistério superior, ficando estabelecido que sua contratação, devendo ser autorizada pelo dirigente da instituição, condicionada à existência de recursos financeiros e sob regime de trabalho de 20 ou 40 horas.

Nada obstante, ao contrário do que ocorreu na década de 90 e até em meados dos anos 2000, quando em algumas instituições federais, em determinados cursos, o índice de professores substitutos tenha chegado há cerca de 50% do quadro de docentes, nos últimos anos tem-se assistido a alteração dessa realidade:

No que diz respeito à figura dos substitutos, pelo menos, passou a ser restringida como política de contratação, chegando, tal como afirma a redação do § 2, do Inciso VII da Lei 9.849 de 1999, a um máximo de 10% do total do quadro docente e com critérios muito mais claros de sua utilização como política de contratação laboral (AQUINO et al., 2014, p. 181).

Talvez seja fato que, comparativamente ao final do século XX e primeira década do século XXI aos dias atuais, tenha havido alguma mudança em termo do índice de professores substitutos, proporcionalmente ao número de professores efetivos.

Todavia, na realidade da instituição aqui pesquisada, por exemplo, dados apresentados por Rates (2015), sinalizam que, embora se esteja dentro da meta estabelecida

(substitutos representam apenas 8.55% do total do quadro docente), por outro lado, eles estão presentes em todos os departamentos da universidade e em alguns deles, são iguais ou superiores a 20% do quadro.

Vale ainda ressaltar que, considerado as medidas estabelecidas, visando mais cortes e congelamento dos recursos para a educação, “[...] a gente sabe que não vai acabar agora, o substituto não vai acabar agora, infelizmente, ainda mais nesses 20 anos à frente (risos)” (PARTICIPANTE 4).

Frente a isso, esta mesma participante ressaltava a importância de desvelar a realidade laboral dos professores substitutos: “[...] é útil porque também ajuda a denunciar o fato da universidade não fazer concurso; que é o que deveria ser feito... **de manter o trabalho precarizado como algo normal, quando era pra ser excepcional**” (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Percebe-se de fato, a possibilidade de um entendimento descontextualizado, portanto, naturalizado, acerca da necessidade desse tipo de contratação dentro da universidade. Em uma das sessões, tal discussão compareceu e a fala de uma professora pode traduzir esse risco de naturalização:

Eu não acho que deveria acabar [com os contratos por tempo determinado, com a função de professor substituto]. [...] Mas eu me refiro mais àquilo que você mesma falou no início; dessa experiência que é importante, pra gente até lidar com isso de, “ah, agora eu não sou mais pesquisadora, sou professor” e de repente até me ver num lugar que talvez eu nem goste de fazer, de pertencer. Eu falo mais nesse sentido (PARTICIPANTE 3).

Na fala em questão, é como se a contratação dos professores substitutos, nessa modalidade contratual, cumprisse com o papel de familiarizar o jovem profissional com o universo da atuação docente, permitindo-lhe experimentar o exercício dessa atividade, antes de optar por essa carreira, de fato, tornando, portanto, justificável sua existência por outra via, que não a da flexibilização das relações trabalhistas e da precarização.

Cabe ressaltar que, embora esse momento possa ser de fato relevante enquanto uma forma de “treinamento” para a vida acadêmica, e embora a contratação temporária de professores possa ser algo necessário para justificar as saídas dos efetivos por motivo de licença médica e licença maternidade, por exemplo, o que se vê é o uso rotineiro dessa medida, visando suprir o déficit de profissionais dentro da universidade, por falta de investimento em concursos públicos.

Vale ainda ressaltar, que os programas de pós-graduação, com oferta de mestrado e doutorado acadêmicos, é que se apresentam, pelo menos teoricamente, como os meios de formação e desenvolvimento de novos professores, dispondo, para tal, da atividade de estágio docente.

Ainda assim, convém destacar que o interesse em pesquisar acerca da atuação dessa categoria e da ocorrência de violência psicológica no seu cotidiano laboral, não advém de uma motivação decorrente do seu crescimento em termos numéricos. Pelo contrário, entende-se que, exatamente por representarem uma minoria, por não se constituírem como foco maior de interesse da instituição, haja vista o caráter temporário do seu vínculo empregatício, tornam-se mais suscetíveis e vulneráveis a situações de violência psicológica no trabalho, o que certamente é agravado pela possibilidade da atitude de servidão voluntária, motivada pelo desejo de voltar como efetivo, noutra momento, ou ainda pelo próprio medo do desemprego ou da perda de uma renda complementar, no caso daqueles que desempenham outras atividades profissionais.

Vale ressaltar, ainda, o fato de que encontram-se poucas pesquisas relacionadas a esta categoria e que, dentre as encontradas, Rates (2015) ao investigar sobre a dinâmica prazer-sofrimento no trabalho de professores substitutos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) constatou, tal como ressaltado acima, que:

Tais docentes, em nome da empregabilidade e do desejo latente de retornarem como efetivos permitem que a organização do trabalho intensifique o seu fazer, inclusive, naturalizando algumas injustiças, com ameaças constantes a sua saúde (RATES, 2015, p. 122).

Durante as sessões, pôde-se perceber tal tendência à naturalização de algumas situações, como por exemplo, em termos da distribuição de disciplinas por professor, donde está “entendido” que somente professores efetivos ministram disciplinas no curso do próprio departamento de origem:

[Sobre] a questão de ministrar alguma disciplina do curso, até agora, no momento, não foi proposto. Até mesmo porque os professores de lá, do departamento “E”, os efetivos, não abrem mão. Então, **você só vai pegar alguma disciplina de lá, do próprio curso, se não tiver professor efetivo pra ministrar**. Porque os professores mesmo não abrem mão... então, **a gente vai ministrar disciplinas de outros cursos, preencher lacunas que os professores efetivos não querem...** dar aula em outros cursos (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

[...] o substituto não tem muita escolha... Eu queria muito dar uma disciplina no curso “F” (risos)... **nunca vou dar aula [lá] enquanto [estiver como] substituto, porque são deles [professores efetivos], patamar deles...** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

[...] meu colega, professor “X”, ele pegou 4 disciplinas e uma de 90 [horas]; aí o quê que ele me diz... ele me diz **“rapaz, eu sou empregado daqui, então o que me derem de disciplina, eu ministro”**. E eu acho que isso reflete bem a realidade do professor substituto aqui dentro da universidade (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

A essa altura, observa-se para além da natureza do vínculo temporário e da supressão de determinados direitos, que a precarização do e no trabalho dos professores substitutos tem amplas repercussões, tal como já foi dito, de natureza subjetiva, simbólica e psicossocial, o que está refletido em falas como as que seguem, nas quais os professores se referiam a como se sentem nas relações com discentes e pares, respectivamente:

[...] às vezes, **confessando, eu até evito falar que eu sou professor substituto**; não é que eles [os alunos] vão me desrespeitar ou ter um outro olhar, mas é que a gente fica meio intimidado com essa relação: **“Ah! é substituto? Porque ele manda tanto?”** [Por que] ele é tão assim...”; questão de frequência e tal, eu sou bem rigoroso e aí: **“Porque se comporta dessa forma? [Afinal] É professor substituto!” A gente tem essa ideia. Eu tenho, pelo menos**. E aí chegou um momento de dizer assim, “olha, eu não vou aderir porque eu sou professor substituto”; “ah o senhor é professor substituto?”, “sou” (risos). E aí **é uma forma de confessar uma situação e a gente não sabe como vai ser a reação desses alunos**. Eu disse, “Olha, não vou aderir, porque pode acontecer isso, isso e tal”. E aí também surgiu, por causa dessa situação de greve uma outra situação, e pode surgir qualquer outra (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

[...] o quê que eu sou em relação aos grandes que já estão lá [referindo-se aos professores efetivos] (PARTICIPANTE 5).

Observa-se, na primeira fala, que o lugar do professor substituto, de fato está carregando de uma série de estigmas, a partir dos quais pode-se inclusive entender que não lhe cabe exercer sua autoridade como professor frente aos alunos, fazendo as cobranças decorrentes das próprias regras institucionais, como frequência, por exemplo. Além disso, chama atenção o uso da expressão “confessar”, quando o participante se refere ao fato de ter dito aos alunos que estava ali como professor substituto; é como se estivesse revelando um segredo, ou ainda relatando um erro, porque não dizer, um “pecado”.

Voltando a um dos aspectos mais evidentes da precarização a que estão submetidos tais docentes, isto é, as particularidades da sua atuação, em levantamento realizado por Rates (2015), ficou constatado que, em geral, não estão delineados na legislação vigente, detalhamentos específicos acerca da natureza das atividades do professor substituto, ficando a cargo de cada instituição e até mesmo de cada departamento defini-lo.

No máximo, a legislação prevê algumas atribuições/funções que ele não pode exercer, tal qual art. 9, da Lei nº 8.745/93: I – receber atribuições, funções ou encargos não

previstos no respectivo contrato; II – ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para exercício de cargo em comissão ou função de confiança (BRASIL, 1993).

E, assim sendo, pela experiência da própria pesquisadora, de quatro anos não consecutivos como professora substituta na instituição pesquisada, foi possível constatar diferentes concepções acerca das possibilidades e limites de atuação do professor substituto, a depender por vezes de cada chefia de departamento. Enquanto em alguns será possível aos substitutos a atuação além da sala de aula, abarcando supervisão de estágio, orientações de monografia e até mesmo participação em grupos de pesquisa, noutros casos, esta categoria pode ser percebida como menos qualificada, menos experiente, não abarcando atividades outras que não seja a ministração de disciplinas.

Acerca de tais particularidades, próprias de cada departamento, Rates (2015, p. 124) aponta:

A divisão do trabalho docente na UFMA apresenta, em determinados departamentos, algumas especificidades. Sempre que possível, o professor substituto não ministra a disciplina sozinho, baseando-se novamente no entendimento de que este ainda não possui o rol de experiência suficiente. No entanto, na concepção dos professores substitutos, as disciplinas em que isso normalmente ocorre tem parte prática e são percebidas como mais trabalhosas e, portanto, do não agrado de alguns professores efetivos, como expresso na seguinte fala: “[...] porque os professores que estão muito tempo na casa, eles não querem ir mais pro laboratório [...]. Assim [risos], paciência [...] porque você trabalha com experimentos, né, e às vezes, dá certo, às vezes não dá certo, e aí eles gostam mais de ficar na sala de aula”.

Percebe-se, neste ponto e em alguns outros já constatados em falas ao longo desse capítulo, que em muitas circunstâncias, senão na maioria delas, resta ao professor substituto aquilo que não interessa aos professores efetivos. Ou seja, as disciplinas que não são do interesse desses, são atribuídas àqueles, mesmo sem que estejam relacionadas à área para a qual foram selecionados. Eis aqui um elemento marcante nas vivências dessa categoria, o silêncio, a naturalização de uma subserviência que, dadas as circunstâncias de precarização já apresentadas e discutidas aqui, muitas vezes marcam a relação do professor substituto com os colegas efetivos e com a chefia de departamento, tal como retratado no fala que segue:

[...] essa palavrinha [substituto], demarcando uma diferença... ah! então vamos recortar aqui, o professor substituto... e eu fiquei pensando muito na palavra. **O quanto talvez essa palavra sugira uma série de sentimentos em torno, sentimentos angustiantes mesmo**, e que dizem respeito à gente se acomodar numa falta de comunicação, aceitar que isso tem a ver com um lugar inferiorizado mesmo, que é esse do que fica perdido, que é esse que é temporário, que ele tá aqui mesmo pra segurar a barra... eu digo assim, **eu tô aqui pra tapar buracos**. Eu sei que vão me colocar nas disciplinas onde tem um buraco ali, sem professor (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Entende-se que esta acomodação a qual se refere à professora, diante da “falta de comunicação” que se traduz como silêncio, como aceitação de um lugar inferiorizado que é atribuído, por vezes, ao professor substituto, vem a configurar o que a literatura denomina como servidão voluntária, mencionada por Chauí (2014) - conceito que será tratado adiante - e dar margem para a aceitação e banalização da violência psicológica.

Neste ponto, oportuno se faz destacar que, segundo Mendes e Araújo (2010), esse fenômeno – a violência psicológica – comparece quando o trabalhador não pode mais ser sujeito das suas ações, do seu comportamento, visto que oprimido diante de elementos da organização do trabalho, que lhe destitui dos seus desejos e interesses. Nesse contexto, para as autoras Mendes e Araújo (2010, p. 92):

[...] entende-se a violência como qualquer tentativa explícita ou não de assujeitar o outro, de dessubjetivá-lo, minando sua capacidade de pensar, sentir e agir, que faz dele um sujeito singular. Essa agressão pode ser praticada contra si mesmo e contra terceiros, constituindo uma situação que envolve o jogo de dominação-resistência constante. Não existem vítima e agressor, existe uma rede perversa de relações que se constroem com base em comportamentos de resignação.

Outro ponto importante acerca dos limites impostos à atuação dos professores substitutos que chamou atenção, comparece em pesquisa realizada por Aquino et al., (2014) junto a uma instituição federal, na qual constatou que tais professores, nas reuniões e assembleias departamentais, têm direito a voz, mas não há voto, configurando uma clara desvalorização em relação a esse grupo. Para Aquino et al., (2014, p. 186), “[...] implica tanto a restrição ao espaço de debate e deliberação sobre sua realidade de trabalho quanto à sobredeterminação das suas atividades”, configurando, para Mendes e Araújo (2010), um elemento de dessubjetivação desses sujeitos, portanto, de violência, tal como se tem entendido neste trabalho.

Conforme registrado por Aquino et al., (2014, p. 186), a fala de um professor entrevistado na referida pesquisa traduz as repercussões subjetivas dessa exclusão, consequente da natureza frágil do vínculo de trabalho:

Mas, você exercer, ser... estar professor substituto é algo que a própria universidade, ela deixa meio de lado. Só pra você ter ideia aqui, nas reuniões de departamento, professor substituto não é contado como membro, portanto, não dá quórum, não dá voto, não tem direito a nada, então, já é um grande diferencial, né? Sem contar as próprias [...] você requerer alguma coisa ou da coordenação ou do departamento, dificilmente você consegue e então tem todo um processo que vai... (ENTREVISTADO 1).

Nesse sentido, para além do afastamento nas relações e do isolamento social que se colocam como decorrentes da competição exarcebada, que assola também a Universidade, haja vista os parâmetros de avaliação quantitativa e individual utilizados para aferir o desempenho docente, no caso dos professores substitutos, pode-se inferir que, em estando ali apenas por um tempo determinado, sejam eles, em dadas circunstâncias, concebidos como trabalhadores invisíveis, o que certamente repercute na sua subjetividade, bem como na dinâmica prazer-sofrimento no trabalho.

Por outro lado, Rates (2015) constatou em pesquisa realizada na UFMA, com professores de diferentes departamentos, que os substitutos têm voto e representatividade nas assembleias departamentais, o que leva a questionar se esta é uma deliberação de cada instituição, ou até mesmo de cada departamento, podendo constituir-se em mais um ponto de fragilização da categoria.

Não obstante tal possibilidade de ser visto, de ter vez e voto por meio da participação em assembleias departamentais, que pode gerar, por outro lado, sob o paradigma da excelência e da competição, a sobrecarga desse professor, que deseja e precisa “mostrar serviço”, coexistem concepções como a que foi relatada por um participante: “[...] teve um professor lá que falou que substituto não tem voz, e que substituto só tinha que fazer [o que lhe fosse designado]” (PARTICIPANTE 2).

Entende-se que falas como essa denunciam, em conformidade com pensamento de Selligman-Silva (2011), que a precarização, do ponto de vista do vínculo empregatício, torna-se elemento-chave para o comparecimento dos demais elementos que compõem um conceito amplificado da precarização, incluindo: a precarização do trabalho, pois que estes professores, como já abordado, têm suas atribuições e funções limitadas em decorrência do caráter temporário do seu contrato; a precarização das relações, haja vista que a forma como este professor é tratado pelos colegas efetivos é decisivamente marcada pelo fato de ele ser um professor substituto, incorrendo na dificuldade de estabelecer vínculos ou ainda em tratamento indigno; a precarização da subjetividade, pois dentre outros pontos dignos de observação, alguns professores manifestaram insegurança, medo e recolhimento diante das situações de menos-valia vivenciadas, além de alguns terem apresentado dificuldades na constituição da sua identidade como docentes.

Partindo disso, enfatiza-se que a precarização do vínculo empregatício acentua a precarização do trabalho, das relações, da subjetividade e até mesmo da saúde, tendo em vista a presença de outro elemento que se fez presente tanto nas pesquisas referidas por Aquino et

al., (2014); Freitas e Monteiro (2015) e Rates (2015), quanto nas entrevistas e nas sessões coletivas, qual seja a servidão voluntária, que atua fazendo com que estes professores substitutos, para além do controle e da falta de reconhecimento externos, coloquem-se, eles mesmos, numa condição de inferiorização, a tal ponto de silenciarem frente à situações nas quais, se não estivessem sob a pressão da instabilidade, da insegurança, da necessidade de aprovação e aceitação permanente, talvez agissem de outra forma, no sentido de uma expressão mais espontânea da sua subjetividade, das suas opiniões e convicções.

E nessa perspectiva, a precariedade laboral se coloca como ferramenta disciplinar no mundo do trabalho, institucionalizando a insegurança e a gestão pelo medo, silenciando a voz do trabalhador e fazendo com que a busca pela sobrevivência no concorrido mercado de trabalho, ainda que em condições instáveis, seja o estímulo central para o ato de trabalhar, afastando-o dos desejos e interesses da classe-que-vive-do-trabalho e, portanto, tornando-o fator mais de sofrimento do que de prazer, quiçá de adoecimento.

Frente a esse contexto, é que cabem algumas perguntas: algo pode ser feito? De que forma os profissionais e pesquisadores da Psicologia do Trabalho podem agir? Quais possibilidades de intervenção são viáveis?

O autor Merlo (2014, p. 180) chama a atenção para a necessidade de intervenção urgente frente ao tema Saúde do Trabalhador, o qual será mais detalhadamente abordado em capítulo à frente, e enfatiza: “Pensamos que esta é uma questão para a qual devemos voltar nossa atenção imediatamente. Não se trata mais “apenas” de produzirmos explicações e respostas genéricas sobre a saúde mental em mundos do trabalho como os do Brasil”.

Mobilizada por este chamado e pela compreensão de que, a partir das pesquisas mencionadas, já era possível perceber a presença de interseções entre a atividade laboral do professor substituto e a ocorrência de situações de violência psicológica no trabalho. É que se foi à campo pesquisar esse tema, com a proposta de utilizar uma perspectiva intervencionista, que contribísse para a escuta desses professores e, em algum grau, para a mobilização coletiva dos mesmos.

Nesse sentido, foi interessante perceber, ao longo desse percurso, inicialmente, durante as entrevistas de sondagem, a presença de certo incômodo e inquietação de alguns professores quando questionavam: “Mas por que somente com os substitutos?”. E depois, durante as sessões de clínica do trabalho, o estímulo, o entusiasmo e interesse em participar, expresso em falas como a que se segue:

Eu acho que teu tema já é uma... já é de grande relevância; te falei isso na nossa primeira conversa. Porque é uma realidade e às vezes é uma dura realidade. Porque esses números são importantes... **Quem são os professores substitutos? Como a universidade, tá vendo tudo isso?** Quem são esses substitutos? Porque **nós somos invisíveis; tem nossos alunos, mas no geral nós somos invisíveis... estamos invisibilizados, na verdade.** E aí eu acho que **é importante dar luz pra uma experiência tão rica dentro da universidade pública, que é essa experiência também do professor substituto nas suas durezas.** Eu acho que já tá de parabéns esse tema e no que me parece, a tua perspectiva me interessa muito, é uma perspectiva que gosta de mostrar a realidade, e tentar fazer isso como a ciência pede [de forma crítica] (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Entende-se ser isto a que se propõe a clínica em PdT, “dar à luz pra uma experiência tão rica” - a dos trabalhadores - por meio da escuta às suas “durezas”, permitindo uma análise amplificada das interlocuções entre subjetividade e trabalho, favorecendo, assim, a mobilização subjetiva dos trabalhadores no enfrentamento das adversidades.

É oportuno recordar que a presente pesquisa articula a Psicodinâmica do trabalho, com elementos do Materialismo histórico-dialético, tendo como ponto comum a compreensão de que só é possível entender o sujeito, sua subjetividade e, logo, sua relação com o trabalho, a partir da história da sociedade na qual ele está inserido.

Partindo desse pressuposto e tendo por categoria central a violência, convém avançar-se para o entendimento do lugar ocupado por esse fenômeno na sociedade contemporânea e, além disso, buscar-se-á, no capítulo seguinte, compreender como foi e vem sendo construída a noção de violência presente no cotidiano, até chegar-se à perspectiva adotada na presente pesquisa.

3 SOBRE AS VIOLÊNCIAS

Segundo Minayo (1998), desde há muito, o fenômeno da violência vem sendo objeto de estudos e reflexões humanas, acadêmico-científicos ou não, que buscam compreender sua natureza, seus meios e formas de manifestação, a fim de que se possa contê-la, preveni-la ou eliminá-la da convivência social.

Apesar disso, o tema segue controverso e com apenas alguns pontos consensuais, dado o seu caráter empírico e contingente. Desta forma, ao estudá-lo, faz-se necessário, tal como afirma Costa (1986, p. 10), considerar que:

As definições dadas ao termo são sempre provisórias, operacionais e inferidas dos casos particulares, estudados em situações particulares. O leitor, por conseguinte, não encontrará nenhuma visão sistêmica do fenômeno, onde definições prévias ou posteriores permitam isolar a essência da noção de suas formas empíricas ou contingentes.

Nesse sentido, faz-se oportuna a colocação de Minayo (1998) ao enfatizar que a abordagem dessa temática torna-se demasiadamente difícil, dada a especificidade do objeto violência, que ao ser estudado pelas formas convencionais de conhecimento, ainda carrega consigo uma carga de ideologia, preconceito e senso comum.

Tal fato pode ser observado, a título de exemplo, a partir dos dados de pesquisa realizada por Novo (2006), que mediante entrevistas com moradores da grande Vitória/ES, objetivando apreender as representações da violência, constatou que:

[...] de forma geral, todos os sujeitos entrevistados manifestam uma tendência a qualificar os fenômenos violentos na categoria dos assaltos, dos roubos, dos sequestros e dos assassinatos, ou seja, qualquer forma de agressão ao indivíduo, principalmente envolvendo ameaça física (NOVO, 2006, p. 48).

Fica perceptível, pois, que em se tratando do senso comum, tal como já discutido anteriormente, tende-se a definir a violência a partir da multiplicidade de ocorrências veiculadas pelas mídias, sem que se consiga alçá-las ao nível da reflexão e da análise, culminando com uma visão limitada e ideológica.

Considerando tais elementos é que, sem negar a gravidade dos dados retratados pela mídia, mas tentando ir além deles, propõe-se neste capítulo, questionamentos acerca da noção e do sentido atribuído ao fenômeno que é o objeto de estudo desse trabalho.

Ao longo do levantamento bibliográfico sobre o tema, ficou perceptível que, ao menos do ponto de vista da delimitação conceitual, não obstante a ausência de consenso, o

enfoque acerca do que pode ser considerado como violência foi se alargando significativamente, de tal modo que hoje abarca uma classificação que vai da violência como delinquência à violência simbólica, passando pela violência estrutural e de resistência, as quais serão abordadas adiante.

Assim sendo, o propósito aqui é fazer um apanhado e uma articulação dessas várias perspectivas, perpassando pela ampliação da noção de violência até que se consiga, gradativamente, compreendê-la numa perspectiva histórico-social, compatível com a proposta teórico-metodológica aqui adotada.

3.1 As violências e suas inter-relações

Tomando por referência a origem etimológica da palavra, Minayo (2003) esclarece que o vocábulo tem origem latina e vem de *vis* que quer dizer “força”, e se refere ao constrangimento e ao uso da força física sobre o outro. E mais, Michaud (1989) também aponta essa origem e ressalva que a passagem do latim para o grego reforça esse mesmo núcleo de significação: força, vigor, força do corpo, emprego da força. Só que aqui não comparece, pelo menos não de imediato, a expressão já remetida ao constrangimento e ao uso da força contra o outro, a ponto do autor chamar a atenção para o fato de que, mais profundamente, o vocábulo *vis*, na sua origem greco-latina, significa a força em ação, portanto, o recurso de um corpo, utilizado por este para exercer sua potência, sua força vital.

Nesse sentido, entende-se que não necessariamente essa força e o seu uso poderiam caracterizar algo negativo, mas poderia remeter ao vigor que, por exemplo, usa-se para enfrentar as adversidades da vida e para buscar a satisfação de necessidades e a realização de objetivos, sem que, necessariamente, isso implique em dirigi-la contra o outro. Observa-se que seria equivalente à vitalidade, em oposição à apatia, ou à agressividade, como será visto adiante. É o que fica claro a partir do trecho abaixo:

[...] encontramos, portanto, no âmago da noção de violência, a ideia de uma força, de uma potência natural, cujo exercício contra alguma coisa ou contra alguém é que torna o caráter violento. À medida que nos aproximamos desse núcleo de significação cessam os julgamentos de valor para dar lugar a uma força não qualificada [a priori]. Tal força, virtude de uma coisa ou de um ser, é o que é, sem consideração e valor. Ela se torna violência quando passa da medida ou perturba uma ordem (MICHAUD, 1989, p. 8).

Não obstante seja oportuna tal reflexão, que traz à tona, mais uma vez, o caráter valorativo, portanto, social, cultural e histórico da violência, questiona-se se não caberia usar

outra expressão para designar esse sentido de vigor, de potência, que pode ser exercido sobre algo ou até mesmo sobre outrem, mas sem lhe gerar danos, tal como é o caso dos limites, por exemplo, que cabem aos pais estabelecer junto aos filhos como parte do processo educativo, mas que podem fazê-lo sem palmadas, castigos físicos ou abusos emocionais recorrentes, portanto, sem violências.

Também, entende-se que o próprio autor “escorrega” no uso das palavras, quando finaliza dizendo que: “Ela [essa força] se torna violência quando passa da medida [...]”, quando poderia dizer, “Ela se torna violenta [...]”, pois ao não fazê-lo, manteve a palavra violência para designar o uso inadequado, abusivo da força, contrário ao que inicialmente ressaltou, qual seja, uma significação sem julgamento de valor.

No sentido dessa diferenciação, Arendt (2004) não concebe qualquer caráter positivo para a violência e a diferencia do poder, entendendo que a primeira ocorre exatamente quando o segundo está em risco, visto que o poder implica numa “habilidade humana” para agir em consenso com o outro. Nesse sentido, para a autora, o poder assume um caráter de autoridade reconhecida e outorgada pelo coletivo, remetendo ao caráter democrático e ao diálogo, de modo que a violência somente ganharia espaço quando não se lança mão de argumentos para dialogar e convencer o outro, fazendo-se uso de coação, tortura.

Faz-se oportuna uma ressalva para diferenciar a ideia proposta por Arendt (2004) do que, em dadas circunstâncias, ocorre no cotidiano, quando o que é colocado como consensado, acordado, pode esconder, na verdade, uma ameaça explícita ou velada, configurando, portanto, um abuso, uma violência sutil. Por exemplo, no caso de um gestor que “acorda” com o trabalhador para que este assuma determinadas tarefas que caracterizam desvio da sua função, usando como principal argumento o alto índice de desemprego e o fato de que “muitos gostariam de estar no seu lugar”.

Ainda analisando a origem etimológica, observa-se que a força referida para caracterizar a violência parece estar mais diretamente ligada à força física; tanto que comparece diretamente o uso das expressões “força física”, falada por Minayo (2003), e “força do corpo” mencionada por Michaud (1989), ao ser resgatado o significado do vocábulo *vis*.

Assim, Ferreira (2004, p. 818) também dá essa conotação, quanto define como violento aquilo que é “[...] intenso, veemente, em que se faz uso da força bruta”, embora mais adiante complemente: “[...] contrário ao direito, à justiça”. Parece prevalecer a noção de violência física ou aquela de repercussões mais visíveis, desconsiderando a violência sutil.

Essa delimitação mostrou-se presente, também, inicialmente no Direito, especificamente na esfera Penal, qual seja de violência enquanto uso da força física contra

outrem e ainda tendo como resultantes exclusivamente danos de natureza física e duradoura. É o que fica perceptível nesta citação: “Dizem os juristas [acerca das violências]: são atos através dos quais se exprimem a brutalidade e a agressividade do homem, dirigida contra seus semelhantes e causando-lhes lesões ou traumatismos mais ou menos graves” (MICHAUD, 1989, p. 9).

Entende-se ser necessário ressaltar que, o uso das expressões brutalidade e agressividade do homem, se não for devidamente contextualizado, pode remeter a uma perspectiva de naturalização dos atos violentos, atribuindo-lhes ainda uma origem exclusivamente individual e biológica.

Sobre este aspecto, concorda-se com a assertiva de Costa (1986, p. 27) quando insiste, com base nos postulados freudianos, que: “O argumento que faz da agressividade instintiva, do ‘componente animal [biológico] do homem’, a causa da violência, é impertinente [...]”.

Assim sendo, embora seja possível reconhecer a existência de um componente biológico na constituição humana, ao qual se pode denominar agressividade, que remete à busca pela sobrevivência e à autopreservação, convém destacar que ele se manifesta a partir de uma inserção social, cultural e histórica e, portanto, não pode servir para justificar a presença e/ou uma eventual inevitabilidade da violência nas sociedades. Tal presença conta, também, com outros determinantes, numa perspectiva da complexidade.

Nesse sentido, “[...] a violência é para os homens uma forma de relação possível, entre outras, um instrumento do qual os homens podem ou não fazer uso” (CAMPOS, 2003, p. 1644). Conceber o contrário implicaria em sacralizar, banalizar e contribuir para a perpetuação da violência (COSTA, 1986).

Quanto ao aspecto de limitar a caracterização da violência ao caráter físico, tanto do ato violento em si, quanto das suas consequências, é asseverado por Michaud (1989) que essa perspectiva já foi superada, mesmo no Direito Penal, quando da consideração das ameaças e suas repercussões em termos de “perturbações psicológicas”, e especialmente no Direito Civil, para o qual a violência também se caracteriza, por exemplo, pela coação exercida sobre a vontade de uma pessoa para forçá-la a concordar com algo.

Segundo Campos (2003), o movimento feminista teve papel importante na ampliação da concepção de violência para além do aspecto físico, na medida em que denunciou a violência de gênero nas suas várias manifestações, incluindo, por exemplo, as manifestações de agressão psicológica e as injustiças.

Constata-se tal contribuição, observando-se o conceito de violência doméstica descrito na Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993, que a definiu como:

Todo ato de violência baseado em gênero, que tem como resultado possível ou real um dano físico, sexual ou psicológico, incluídas as ameaças, a coerção ou a privação arbitrária da liberdade, seja a que aconteça na vida pública ou privada. Abrange, sem caráter limitativo, a violência física, sexual e psicológica na família, incluindo os golpes, o abuso sexual de meninas, a violação relacionada a herança, o estupro pelo marido e outras práticas que atentem contra a mulher, a violência exercida por outras pessoas – que não o marido - e a violência relacionada com a exploração física, sexual, psicológica e ao trabalho, em instituições educacionais e outros âmbitos, o tráfico de mulheres e a prostituição forçada e a violência física, sexual e psicológica perpetrada ou tolerada pelo Estado, onde quer que ocorra (OMS, 1998, p. 7).

Vê-se, nessa descrição, uma ampliação significativa do que pode ser caracterizado como violência, abarcando formas de agressão diluídas, por vezes pouco perceptíveis para os envolvidos, mas presente na vida de muitas mulheres, seja na esfera privada/doméstica ou para além dela, incluindo a esfera do trabalho.

Abordada essa concepção da violência entendida como algo que pode comparecer no universo das relações interpessoais e sociais, de uma pessoa dirigida a outra com quem convive ou não, podendo dar-se de forma veemente ou sutil, mas em quaisquer dos casos, com repercussões significativas, discutir-se-á outras noções, que amplificam a magnitude desse fenômeno, tal como proposto por Minayo (1994b).

A autora em questão propõe uma classificação geral da violência, que não obstante a limitação que essa intenção contém, dada a complexidade do fenômeno, contribui para que se possa compreender que: “[...] na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual” (MINAYO, 1994b, p. 7).

Nesta perspectiva, propõe a diferenciação da violência, classificando-a em estrutural, de resistência e da delinquência, as quais serão tratadas a partir de agora, intercalando as concepções da autora e de outros estudiosos.

A violência da delinquência é mais facilmente percebida pelo senso comum, sendo comumente a primeira que vem à mente, mesmo no campo acadêmico, quando se fala no tema. Traduz, em razão daqueles atos que se revelam fora da lei, socialmente dada e reconhecida, configurando delitos, crimes. Outros autores a denominam “violência criminalizada” (LIMA; SILVA, 2001).

Nesse sentido, enquadram-se aqui os homicídios, roubos, assaltos, estupros, espancamentos, sequestros e assassinatos. Envolvem, pois, os episódios de violência interpessoal mencionados por Novo (2006), presentes, sobretudo, nos centros urbanos, mas não somente, e bastante explorados pelas mídias televisivas e reportagens jornalísticas.

Entende-se que também podem ser categorizados aqui os crimes praticados contra determinados grupos específicos, incluindo-se então: a violência contra a criança, contra a mulher ou ainda a violência de gênero e contra homossexuais; a violência contra o idoso e entre os jovens (sejam eles tidos como vítimas ou agressores), para citar alguns exemplos. Estaria, também nesse bojo, a violência no trânsito, a violência nas escolas e os crimes contra o patrimônio.

É consenso entre estudiosos diversos das Ciências Sociais, Humanas e Médicas como Minayo (1994b), Adorno (2002), Almeida (2006) e Arcoverde (2006), a necessidade de um olhar amplificado sobre a violência da delinquência, a fim de que não se corra o risco de uma simplificação reducionista no entendimento das suas causas e origens, pois:

Sem o conhecimento da natureza diferenciada dos vários fenômenos associados à emergência de atos violentos, somos levados a superestimar os índices que indicam e comparam acontecimentos que se produzem a partir de determinações muito mais complexas do que supõe a vã filosofia das reportagens jornalísticas (NOVO, 2006, p. 40).

A perspectiva marxista traz valiosa contribuição ao entendimento amplificado dos elementos associados às origens da violência criminalizada, tal como comparece na sociedade, permitindo, na medida em que desnaturaliza a ação humana e a insere numa relação dialética com o tecido social, associá-la, dialeticamente, ao segundo tipo de violência, que Minayo (1994b) designou de violência estrutural. Tal violência é definida pela autora como:

[...] aquela que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizacionais e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte (MINAYO, 1994b, p. 8).

Deste modo, discutir acerca da violência criminalizada/delinquencial ou social, que se manifesta em atos individuais violentos, requer necessariamente uma análise das condições históricas em que foi ou são tecidas as relações na sociedade e, nesse contexto, as relações econômicas e políticas.

Sobre esse ponto, considera-se de relevante pertinência a colocação de Oliven (2010, p. 15), ao chamar a atenção dos cientistas sociais e pesquisadores para a necessidade de ir além do óbvio na análise do fenômeno da violência:

[...] em vez de cair na armadilha fácil da elaboração e propostas “concretas e imediatas”, a obrigação do cientista social é analisar o que há de subjacente ao fenômeno. Por isso, é fundamental indagar o porquê do realce que a violência urbana tem recebido ultimamente, e, portanto, se ela é de fato, o maior problema que aflige a sociedade brasileira.

Assim, não será concebida nesse trabalho uma ênfase no comportamento isolado dos sujeitos que praticam atos violentos, por se entender que qualquer compreensão da subjetividade humana e da sua manifestação implica em compreender as condições materiais de existência e o contexto sócio histórico em que as ações se dão, pois, sem isso, incorre-se no risco de gerar afirmativas simplificadas e rasas. Nesse sentido, para o marxismo: “[...] instituições sociais como a remuneração do trabalho, do lucro e o próprio modo de produção capitalista podem ser perpetradores de violência, criando situações onde uma parcela da sociedade seria estruturalmente desfavorecida” (CAMPOS, 2003, p. 1643).

Dentro desta perspectiva, tem-se uma imbricada relação entre violência da delinquência e a violência estrutural, podendo-se conceber uma alternância pelos indivíduos, entre os papéis de agentes e sujeitos de variadas formas de violência.

É importante ressaltar que não se tem, com tais elucidções, a pretensão de justificar qualquer forma de violência. Compreende-se que não se trata de um fenômeno natural, constituindo-se, a violência numa forma possível de estabelecer relação com os outros, mas não necessariamente inevitável, não obstante suas variadas, complexas e sutis nuances, que tornam todos os sujeitos, em dados momentos, vulneráveis ao seu uso ou submetidos a ela, por vezes sem que isso fique perceptível. Considera-se importante amplificar a compreensão do fenômeno em questão, superando a dicotomia individual *versus* social, sob a qual muitas vezes ele é ideologicamente interpretado.

Nesse sentido, considerar a perspectiva histórico-social-econômico-política e suas repercussões na subjetividade, não significa negar a existência de fatores biológicos na constituição humana, nem muito menos negar responsabilidades individuais. Implica em conceber o homem e sua subjetividade a partir do paradigma da complexidade proposto pelo Materialismo histórico-dialético, segundo o qual “[...] O fato é a realidade primeira com a qual se defronta a reflexão. Só que a reflexão se debruça sobre essa realidade e desvenda, desencanta, descobre as determinações que constituem essa realidade” (IANNI, 2011, p. 405).

Do contrário, estar-se-á, coadunando com os dispositivos ideológicos expressos na retórica televisiva e jornalística, que operam no sentido de encobrir outras formas de violência, a estrutural, por exemplo, também significativamente presente na sociedade brasileira:

Um deles [os dispositivos] é justamente a localização da violência apenas no território da criminalidade contra a propriedade e contra a vida. Dessa forma, encontra-se facilmente o caminho para a culpabilização dos segmentos sociais já colocados no território da marginalidade social e representados como portadores da violência social (NOVO, 2006, p. 44).

Frente a essa rotulação e culpabilização de determinados segmentos sociais, quando se aborda a questão da violência, vale destacar, conforme apontam alguns autores como Adorno (2002) e Arcoverde (2006), que embora não se possa negar a existência de uma relação entre a pobreza e a ocorrência da violência social, também não se pode dizer que apenas os desprivilegiados economicamente praticam atos de delinquência, crimes ou violências, tal como se pretende discutir neste trabalho à medida que forem apresentadas as violências nas suas variadas manifestações e contextos, inclusive no mundo do trabalho.

3.2 A violência como um processo histórico-social

Sem que se façam muitos esforços de percepção, a violência tem estado presente no cotidiano da sociedade atual. Ela se coloca diariamente dentro e fora dos lares, seja através de experiências diretas, seja através dos meios televisivos (programas jornalísticos, de ficção, esportivos), ou ainda, do mundo virtual. Enfim, ela está dada, não há dúvidas, tal como fica claro em Costa (1986, p. 10):

Todos sabemos que a violência tornou-se o fermento da inquietação humana. Num recente estudo sobre a questão, Eduvaldo Daniel buscou traçar um rápido perfil da violência urbana no Brasil. O resultado é espantoso: violência contra a pessoa [criança, idoso, mulher, jovem, homossexual, etc.]; violência no trabalho; violência no trânsito; violência da escola e da cultura; violência das discriminações; violência nos esportes; violência nos serviços de saúde; violência policial; violência contra o patrimônio. A listagem poderia prosseguir obrigando-nos a constatar que a violência invadiu todas as áreas da vida de relação dos indivíduos: relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas, com seu corpo, sua mente.

Quanto a este aspecto, cabe questionar, tal como já sinaliza o autor, para a “tipologia da violência” que tem roubado a cena: que violência é essa da qual tanto se fala, tanto se ouve, tanto se vê e se vive? Como ela comparece na vida das pessoas, ocupando tanto espaço nos meios de comunicação? Seria ela evitável ou trata-se de um elemento da natureza humana? Seria algo com o qual é necessário se acostumar, ou quiçá já virou costume? Ou ainda há algo a fazer para conter sua expansão?

Acredita-se que, não obstante sua presença na vida cotidiana, sua relevância como assunto nos meios de comunicação de massa, e até mesmo no meio acadêmico, ainda há um vasto campo a ser estudado, compreendido em torno do tema e que reclama por um aprofundamento, o qual permita uma análise para além da perspectiva unicamente individual-repressiva.

A concepção da qual se parte aqui é que, contraditoriamente, a presença recorrente e diária da violência delinquencial na mídia, tem contribuído para a simplificação e superficialidade daquilo que, de fato, pode-se entender como violências, nas suas várias nuances e perspectivas. E assim sendo, dificulta um entendimento mais amplo do tema e das suas causas profundas – históricas e sociais –, e ao mesmo tempo, contribui para uma banalização do fenômeno. De tão recorrente, ele passa a ser percebido como algo corriqueiro, portanto, “normal”, natural, do qual não há como fugir, a não ser por meio da adoção de medidas individuais por parte da população (e haja propagação dos serviços de vigilância privada e segurança pessoal, que vão desde as cercas elétricas, os condomínios fechados, até os cursos de defesa pessoal) e/ou medidas públicas de caráter repressivo. Ao passo que:

Essa pseudofotografia de um estado permanente de “guerra civil”, lançada diariamente pelos meios de comunicação de massa nesse espetáculo chamado “violência”, encobre os determinantes concretos que se entrecruzam na produção das diversas formas de relação social que podemos considerar violentas (NOVO, 2006, p. 42).

Desse modo, diante da forma como a violência tem comparecido na mídia e na sociedade – como sinônimo de delinquência, como espetáculo, portanto, como algo de natureza e origem apenas individual, cujas “soluções” são também individualizadas e repressoras, porque não dizer, também violentas – mostra-se pertinente a colocação da autora Arendt (2004) quando, ao citar a não menção do tema violência pela última edição da *Encyclopedia of Social Sciences*, afirma que: “Isso mostra até que ponto tomou-se a violência e a sua arbitrariedade como fatos corriqueiros e foram, portanto negligenciadas; ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos” (ARENDR, 2004, p. 7).

Neste sentido, também é oportuna a colocação de Porto (2002), ao afirmar que se torna complexa a delimitação do conceito de violência, pelo fato desta ser, antes de tudo, um fenômeno empírico e não teórico, e desta forma:

Retirado diretamente da realidade social que descreve o conceito [de violência] tem sido de tal forma apropriado pelo senso comum, pela mídia ou por vários outros campos que não o científico, que sua reapropriação acadêmica carece de uma explicitação dos sentidos nos quais é utilizado. Faz-se necessário, em outras palavras, que o fenômeno da violência seja construído como objeto técnico, de modo que a sua utilização, no interior do discurso científico adquira força explicativa de sentido (PORTO, 2002, p. 153).

Frente a isso, a intenção neste trabalho é resgatar o exercício daquilo a que se propõe a pesquisa acadêmica, qual seja: questionar o óbvio, ir além do que está aparente, buscando descortinar a compreensão do fenômeno da violência na contemporaneidade. Para fazê-lo, tal como já citado outrora, utiliza-se como arcabouço teórico-metodológico, o Materialismo histórico-dialético e a Psicodinâmica do Trabalho.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto da complexidade, multideterminação e historicidade do fenômeno da violência, o qual, tal como propõe Campos (2003), pressupõe um julgamento moral, sendo uma expressão humana cultural, socialmente definida, condicionada e conformada, visto que suas formas de manifestação são contingentes à cultura e à história de um povo.

Desta forma, não obstante seu caráter universal, enquanto algo que se deu e se dá nas várias sociedades e culturas, as formas através das quais se manifesta e o grau de aceitação/repugnância das mesmas são variáveis. Isto fica visível quando se constata que determinados fatos podem ser considerados por uma cultura como violentos e outros não.

Numa mesma sociedade, questões que outrora eram aceitas, agora não o são mais, tal como o uso das palmatórias nas escolas, por exemplo, ou os castigos físicos usados pelos pais. Oportuno ressaltar que, apesar da não aceitação passiva desse tipo de práticas na atualidade, não significa dizer que inexistem violências. Elas podem se dar de outras formas. Sem contar que mesmo a violência física explícita tende a ser aceita socialmente, mediante a submissão a determinadas regras e espaços, como é o caso, por exemplo, daquela presente em algumas lutas e práticas esportivas.

Ainda em consonância com essa perspectiva do caráter moral e complexo da violência, vale ressaltar que costuma pesar na balança certa condição de valor do “objeto” da violência, bem como a necessidade ou justificativa desta e não o ato violento em si. Assim é que muitas vezes, a força quando usada por um oponente, tende a ser classificada como

violência, mas se utilizada em favor próprio, tende a ser prontamente justificada (CAMPOS, 2003).

Em termos de Brasil, Oliveira e Nunes (2008) remetem a uma oportuna reflexão acerca de um fenômeno denominado por eles como “naturalização da violência”, a partir do qual sustentam que cada um traz de uma forma muito presente, até os dias atuais, as marcas do período colonial, expressas pela via de um autoritarismo social.

Segundo os autores supracitados, esse traço histórico, esse ranço autoritário, marcante nas relações sociais no Brasil, está presente nas relações parentais, na relação professor-aluno, nas relações amorosas e nas relações de trabalho, gerando uma violência que pode ser sutil, simbólica, que tende a manter-se imperceptível, porque sequer é concebida como uma forma de violência.

Assim sendo, a concepção de violência tomada por referência ao longo desta pesquisa é compreendida como decorrente de um processo, portanto, de uma construção histórica secular, que envolve elementos de uma macro conjuntura (econômica, política, social) e se manifesta não só de forma mais explícita, tal como a delinquencial, a estrutural e a de resistência, mas assume, também, tal como postulado pela Psicodinâmica do Trabalho, um caráter simbólico e sutil, como retratado no trecho abaixo:

[...] entende-se a violência como qualquer tentativa explícita ou não de assujeitar o outro, de dessubjetivá-lo, minando sua capacidade de pensar, sentir e agir, que faz dele um sujeito singular. Essa agressão pode ser praticada contra si mesmo e contra terceiros, constituindo uma situação que envolve o jogo de dominação-resistência constante. Não existem vítima e agressor, existe uma rede perversa de relações que se constroem com base em comportamentos de resignação (MENDES; ARAÚJO, 2010, p. 92).

Nesse contexto, pôde-se identificar algumas falas que remetem à presença desse tipo de violência nas relações dentro da universidade pesquisada, notadamente em relação aos professores substitutos, suas possibilidades e limites na atuação docente, tal como traduz a colocação de um participante, relatando a fala de um professor efetivo: “[...] teve um professor lá que falou que substituto não tem voz, e que substituto só tinha que fazer! [o que lhe fosse designado] (PARTICIPANTE 2).

Corroborando a assertiva de Mendes e Araújo (2010) retratada acima, convém destacar que além dessa perspectiva, por vezes presente na fala dos pares, que se traduz como uma tentativa de suprimir o direito do professor de se expressar, de se colocar, de estabelecer algum nível de diálogo que lhe possibilite articulações entre trabalho e subjetividade. Assim, observa-se que nesse jogo das relações, que se traduzem como relações de poder, os professores

substitutos podem ter sua identidade profissional afetada, tal como retratado na fala do participante abaixo, discorrendo acerca da sua dificuldade em se colocar como professor e não mais como aluno:

[...] é uma transição a gente olhar pra'queles professores como colegas (risos)... **Não é só o professor que olha pra gente como aluno, a gente também olha pra ele como um professor e não como um colega! Vários professores meus** me corrigiram porque eu chamava professora [menciona um nome], professora não sei quem... “não me chama de professora, me chama de [menciona nome]” (risos). Mas algumas eu ainda chamo e geralmente, com as quais eu tenho uma certa distância, ainda chamo de professora ou professor. Como isso é forte. Não é fácil, **a gente não chega aqui professor substituto...** [quer dizer], **professor. Essa palavra substituto é que é a nossa... [a gente não chega aqui] professor** (risos) (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Percebe-se nessa fala, um conflito que pode ser vivenciado por alguns professores, nessa relação com os pares, haja vista esse lugar de inferiorização que tende a ser atribuído ao substituto e que, da parte destes, pode encontrar restrições para ser ressignificado, especialmente diante de situações em que este, agora professor, se depara com colegas que foram, num momento anterior, seus professores durante a graduação.

Diante de tantos elementos, explícitos ou sutis, entende-se que não é possível falar de violência no singular, mas sim, de violências (PORTO, 2002; MINAYO, 1998).

Outrossim, é válido ressaltar quanto à propagação repetida e reiterada de determinadas violências, notadamente as que envolvem agressões físicas e atos criminosos, que isso pode contribuir para que essas outras formas de violência, como a simbólica, permaneçam “invisíveis” e, portanto, se perpetuem.

Nesse sentido, as violências decorrentes do abuso de poder nos vários contextos sociais, de práticas de dominação, subjugação e exploração no trabalho, além da violência entendida como indiferença e omissão, que pode ser perpetrada por todos, bem como uma discussão mais profunda sobre as origens estruturais da violência social, seguem com pouca visibilidade.

Quanto à disseminação da violência na mídia e suas repercussões, menciona-se interessante a pesquisa realizada por Porto (2002), denominada “As Representações Sociais da Violência no Distrito Federal”, a partir da qual a autora discute acerca da transformação do real em espetáculo produzido pelos meios de comunicação de massa e afirma:

É o que ocorre, por exemplo, com o fenômeno da violência, transformado em produto, com amplo poder de venda no mercado de informação, e em objeto de consumo, fazendo com que a “realidade” da violência passe a fazer parte do dia a dia mesmo daqueles que nunca a confrontaram diretamente enquanto experiência de um processo

vivido. A violência passa a ser consumida num movimento dinâmico em que o consumo participa também do processo de sua produção, ainda que como representação (PORTO, 2002, p. 163).

Pode-se, pois, conceber uma relação dialética na qual as mídias e os meios de comunicação de massa, ao mesmo tempo em que alimentam essa cultura da violência, banalizando-a através da maciça repetição de atos violentos, o fazem, porque eles representam de algum modo, as vivências do dia a dia.

Além disso, trata-se de um produto que vende e vende bem. Ou seja, de significativa aceitação pela população, que assiste, veicula e repassa essas informações, haja vista sua imersão numa história e numa cultura onde a violência sempre esteve presente e continua sendo justificada e naturalizada, pelo menos em alguns aspectos, tal qual atestado no refrão da música: “Um tapinha não dói, um tapinha não dói, só um tapinha [...]”, ou ainda nos ditados populares: “Quem come do meu feijão, apanha do meu cinturão”, “Bata o ferro enquanto está quente”, para mencionar apenas alguns exemplos. Trata-se da banalização induzida pela repetição, como colocado por Michaud (1989), ou ainda, da banalização do mal.

Ressalta-se que, além da TV e das mídias sociais, tal concepção costuma ser também produzida e reproduzida pelas demais instituições sociais. É o que aponta, por exemplo, pesquisa realizada por Castro e Libardi (2014) com jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio de duas escolas da cidade do Rio de Janeiro, uma pública e outra privada, a qual se propunha a conhecer os atos sutis de violência praticados no cotidiano da vida escolar, bem como a postura dos adolescentes e professores frente aos mesmos.

As falas e vivências apreendidas merecem reflexões e reafirmam a ideia da naturalização daquilo que as autoras definiram como “violências sutis”, expressão proposta em contraposição ao que denominam de “violência explícita”. Sendo assim, enfatizam: “[...] o termo [violências sutis] contempla a forma tomada pela violência – velada, não explícita, sorradeira, não revelada – e expressa com precisão seu conteúdo de violência e disfarce” (CASTRO; LIBARDI, 2014, p. 945).

Faz-se necessário, então, trazer à tona a violência que não ganha espaço midiático, ou pelo menos não na proporção da violência entendida como delinquência, mas que se faz presente nas relações sociais, sorrateiramente e com a qual, portanto, também se depara cotidianamente, seja sofrendo-a, repetindo-a ou omitindo-se frente à mesma; algumas vezes sem dar conta, outras vezes, disfarçando-a.

Foi o que ficou evidente na observação participante feita pelas pesquisadoras durante a interação dos alunos entre si e destes para com os professores, bem como nas falas do

alunado por ocasião das oficinas: os atos de violência sutil, tal como o uso de apelidos, “brincadeiras” e formas de tratamentos depreciativos, fazem parte da rotina escolar, compondo o cenário cotidiano das relações que ali se dão.

No contexto da pesquisa aqui relatada, duas falas feitas durante a fase das entrevistas traduzem o uso de expressões jocosas por parte de outros professores, para referirem-se aos professores substitutos:

Na verdade, algumas falas, durante algumas reuniões, né, reuniões departamentais, né... Um professor colocou assim, outro dia, é... “ah, mas a gente também não pode, não pode, é... também tem que...” a gente tava dividindo a disciplina, alguma coisa assim... Aí: “ah, mas também não vamos sobrecarregar os professores substitutos, né? Porque aí acaba que substituto vira prostituto!” Então assim, é... é... enfim... totalmente inconveniente né aquilo ali; mas assim, são coisas bem pontuais (PARTICIPANTE 3).

Por ocasião desta fala feita na fase de entrevistas, portanto, somente na presença da pesquisadora, ficou evidente o constrangimento da professora só em reproduzi-la, o que remete a uma reflexão acerca dos sentimentos suscitados durante a ocorrência do fato, num momento coletivo, em assembleia departamental. Vale registrar que, ao que é possível entender, o professor que usou tal expressão, *a priori*, parece tê-lo feito intencionando defender a não sobrecarga dos professores substitutos.

Outro professor entrevistado referiu-se ao uso da mesma expressão, numa universidade onde também atuou:

[...] professor prostituto, né? (risos). É, até lá na universidade “Z” muito professor ficava brincando com isso, comigo; ele era também professor substituto e falava “não cara, a gente é professor prostituto”, porque enfim... Eu acho que são pequenos detalhes, como por exemplo, você ter uma carga horária maior [...] (ENTREVISTADO C).

Nos dados obtidos por Castro e Libardi (2014), na pesquisa anteriormente relatada, ficou constatado que os envolvidos em atos dessa natureza, caracterizados também como violência, dividem-se em dois grupos: os que reagem fazendo a mesma coisa, em algumas circunstâncias, não com o agressor, se este é tido como mais forte, mas como alguém percebido como frágil; e os que apenas silenciam.

Além disso, as autoras observaram que dificilmente esse tipo de violência despertava nos professores ou nos colegas presentes algum tipo de intervenção. Ou seja, ela parece não mais causar estranhamento aos atores do cotidiano escolar. Assim sendo, pode-se asseverar que: “A violência então se torna natural, é direcionada para o campo das coisas que

não podem ser mudadas, que não podem ser repensadas porque ‘são como são’” (CASTRO; LIBARDI, 2014, p. 949).

No caso dos professores substitutos retratados na fala do Entrevistado C, percebe-se claramente a reprodução e a naturalização, a partir do momento em que os próprios substitutos tratavam-se com a expressão jocosa. Vale registrar, também, que o uso do humor retratado na fala, provavelmente implica numa estratégia para amenizar as repercussões negativas da situação e os eventuais sentimentos de desvalorização que poderiam ser suscitados.

Sobre tal naturalização, oportuno se faz esclarecer que: “[...] por meio do processo de naturalização – certas características que compõem o modelo hegemônico podem ser vistas como uma manifestação biologicamente estabelecida” (GOMES; NASCIMENTO; REBELLO, 2009, p. 1154). Portanto, negando, os elementos históricos e culturais associados ao fenômeno.

Outro estudo aponta para a naturalização da violência, qual seja pesquisa qualitativa realizada pelos autores acima, com dezenove (19) jovens rapazes do município do Rio de Janeiro, cuja fala denuncia a incorporação de uma associação entre violência e masculinidade: “O homem naturalmente ele já é violento (Roberto, 16 anos); Eu acho que ser homem é ser violento (Rafael, 16 anos); Quando eu sou jovem, eu começo a me dedicar à violência (Renato, 17 anos)” (GOMES; NASCIMENTO; REBELLO, 2009, p. 1155).

Pela fala dos jovens, é como se a violência implicasse numa marca da genética masculina, portanto, da qual não se pode fugir, e a partir da qual se é identificado socialmente, traduzindo-se em sinônimo de virilidade e poder.

Sob essa perspectiva, a violência vai ganhando espaço na vida cotidiana, a ponto do seu uso passar a ser justificável. E como num ciclo vicioso, num emaranhado onde não se percebe nem começo, nem fim, frente à violência urbana, eventualmente praticada por alguns desses jovens que crescem entendendo que violência consiste apenas em agressão física, e ainda assim, é sinônimo de masculinidade, sendo, portanto, algo natural, cujo uso é aplicável para atingir determinados objetivos, a resposta esperada pela sociedade é que a polícia aja. E tem-se justificativa então, para a adoção de medidas violentas pelo Estado, apoiado pela sociedade em geral, ansiosa pela paz.

Nesse contexto, compreende-se o sucesso e a grande aceitação do personagem Capitão Nascimento, no filme *Tropa de Elite*, coroado como herói nacional, modelo a ser seguido, representando a figura de um Estado que, incapaz de compreender e tratar a violência como um fenômeno complexo e multideterminado, portanto, biopsíquico, social e histórico, a reduz apenas a uma questão de segurança pública e de polícia.

Alguns autores, tal como Campos (2004), entendem que diante dos altos índices de violência social, tem-se a produção mundial e globalizada, copiada também no Brasil de um “Estado de Controle Social Penal”, com ênfase na repressão, tendo como elementos característicos, segundo o autor:

- expansão da opção pelo crescimento das funções de controle social repressivo da polícia, com o apelo sistemático ao uso da violência ilegal e ilegítima;

- produção social do sentimento de insegurança: para o qual, a entendimento, a mídia cumpre um papel relevante ao apresentar a violência como um espetáculo, explorando-a e atribuindo-lhe uma dimensão agigantada, pela via da reprodução constante de imagens e informações; entende-se ainda que esse sentimento constitui-se como o sustentáculo para o Estado conquistar junto à todos, o apoio para a expansão das práticas repressoras e violentas;

- o compartilhamento do controle social do crime, típico das agências estatais, com a segurança privada, formal ou precária, formando um “complexo de serviços privados de segurança”, onde a segurança deixa de ser um direito e passa a ser tomada como um serviço, a ser adquirido por quem pode comprá-lo;

- encarceramento daqueles que não dispõem de recursos para adquirir bens e serviços na sociedade do consumo, os denominados “consumidores falhos”, quais sejam os desempregados, os moradores de rua, dependentes químicos, doentes mentais, enfim, “vagabundos e indolentes”, para, segundo o autor, alimentar a “indústria carcerária” (e afinal, gerar empregos, gerar renda, conforme apregoa o discurso hegemônico superficial).

Dentro dessa lógica, constata-se a violência institucionalizada, na qual:

Tornando-se um instrumento do governo, a tortura se asseptiza e fica “limpa”: os torturadores são cada vez menos carneiros, e sim técnicos com seus eletrodos, médicos psiquiatras com suas drogas, até especialistas de ação psicológica, do condicionamento, da chantagem afetiva ou da privação sensorial. O resultado é o mesmo: a atomização do campo social, o desaparecimento da vida pública, a desconfiança e o medo entre os cidadãos, o recuo angustiante sobre si mesmo. O terrorismo de Estado pratica em escala industrial, a política que Aristóteles atribuía ao tirano e chega ao mesmo resultado: a despolitização da vida (MICHAUD, 1989, p. 58).

Quanto a esse aspecto, notadamente em termos da atuação dos profissionais de Psicologia, corre-se o risco de despolitização de algumas questões ditas apenas como privadas, portanto, classificadas unicamente como questões de personalidade, implicando num caráter ideológico. Afinal:

Não é indispensável apelar sempre para a violência ou o terror abertamente. [...] Se em última instância o poder repousa sobre a força física, há outras maneiras de se obter obediência: por incentivos de tipo econômico e financeiro, pela persuasão e pela influência. A informação e a comunicação permitem obter adesão ou agir sobre os mecanismos da persuasão, permitem até condicionar os espíritos. As dependências e incentivos econômicos determinam as relações de interesse e pesam sobre a conformidade social. Os cidadãos podem obedecer (ou mais simplesmente ficarem tranquilos) porque tem medo de repressão, porque aderem ideologicamente ou então, afinal, porque tem interesse (MICHAUD, 1989, p. 58).

Nesse contexto, instituições as quais caberiam contribuir para a formação de cidadãos, conscientes dos seus direitos e deveres, como por exemplo, a escola, acabam assumindo um papel repressor, enxergando nos alunos, especialmente na rede pública, potenciais delinquentes.

Sobre o quanto a escola, enquanto instituição público-social formadora, inserida num macrocontexto, tem produzido e reproduzido concepções generalistas sobre lugares e pessoas, reafirmando práticas de violência simbólica e/ou explícita, de acordo com Pimenta (2008), a partir de estudo etnográfico realizado em três escolas estaduais do município de Taubaté/SP, relata:

A confusão é tamanha que ao analisarmos o projeto pedagógico das escolas pesquisadas, aquele que deveria conduzir direção, coordenação, professores, alunos e pais à cidadania, à emancipação, à autonomia, à tolerância, ao respeito pelo outro, constatamos que elas substituíram o processo de formação pela repressão policial no seu interior (PIMENTA, 2008, p. 12).

Deste modo, foi constatado tanto na pesquisa acima, quanto por Castro e Libardi (2014), em estudo de igual natureza, que os conflitos e casos de violência nas escolas públicas pesquisadas são tratados ou pela via do silêncio, no caso das violências sutis, ou através de medidas repressivas, quando envolvem agressão física, seja das mais leves (separar os alunos de sala, aplicar advertência, suspensão ou convocar os pais), às mais drásticas (expulsão dos envolvidos ou encaminhamento para delegacia).

Quanto à última medida acima mencionada, a qual implica em tratar os conflitos e a violência na escola como apenas uma questão de polícia, muito comumente adotada, como revelam os dados das pesquisas, vale registrar que:

Este processo parece operar um tipo de criminalização dos conflitos escolares que se concretiza não apenas com o procedimento da direção de encaminhar os conflitos escolares, mas também na maneira como a comunidade escolar encara as tensões que ali ocorrem, e que são produzidas. Ao tomar essa posição, a direção se desresponsabiliza, e ao mesmo tempo, estimula que demais atores da comunidade escolar, incluindo professores e alunos que façam a mesma coisa. Além disso, [...] a direção mostra, implicitamente, que a Lei emerge do contexto policial; ou melhor, a

direção mostra que ela não ocupa tal lugar e a Lei só consegue se fazer a partir de um contexto de força física e dominação (CASTRO; LIBARDI, 2014, p. 958).

Destaca-se a importância de considerar os diversos elementos contextuais envolvidos quando professores e coordenadores assumem tal postura, quais sejam, por exemplo, cansaço, desgaste mental e o descrédito, haja vista o difícil cotidiano nas escolas públicas brasileiras, envolvendo desde as péssimas condições de trabalho e remuneração, até mesmo as violências a que também estão submetidos esses profissionais.

Cabe inclusive questionar até que ponto as atitudes relatadas acima já não caracterizam mecanismos de defesa adotados pelos professores, pois é cada vez mais frequente a incidência de roubo e/ou vandalismo nas escolas brasileiras, agressões dirigidas aos docentes, além das agressões dos alunos entre si.

Sobre esta possibilidade, Batista (2001, p. 251), em artigo no qual discute o impacto do incremento da violência nas escolas públicas brasileiras e suas repercussões na saúde e no sofrimento psíquico dos professores, afirma que “Há relação entre a incidência de violência nos estabelecimentos escolares e a ‘desistência psicológica’ que o *burnout* traduz”.

Nessa perspectiva, é possível que a reação silenciosa ou repressiva dos professores à violência sutil ou explícita entre os alunos, seja resultante dos sentimentos de exaustão emocional (sensação de esgotamento da energia e dos recursos emocionais, dado o contato diário com os problemas), despersonalização (endurecimento afetivo, coisificação das relações) e falta de envolvimento pessoal com o trabalho, típicos da Síndrome de *Burnout*. São as diferentes formas de violência se entrecruzando.

Não cabe, portanto, uma abordagem simplista de culpabilização dos professores e coordenadores. Entretanto, convém atentar para situações que apontam o sentimento de falência da escola enquanto instituição educativa, por motivos de natureza política, econômica e social, passando a constituir-se, predominantemente, como órgão repressor estatal e de reprodução de ideologias hegemônicas.

Além disso, também foi propósito até aqui, chamar a atenção para a complexidade do fenômeno aqui estudado e para a necessidade de sua compreensão a partir da perspectiva da multideterminação, contemplando, portanto, uma perspectiva histórica e social.

Pontuadas tais colocações acerca dos elementos históricos e sociais envolvidos na temática, convém ressaltar que se definiu a violência simbólica como objeto de estudo entre a categoria docente, tomando por referência os professores universitários sob regime de contratação temporária, compreendendo-se que nesse espaço da universidade, envolvido numa cultura organizacional que inicialmente remete à uma gestão mais participativa e dialogada,

imaginava-se que a violência que se coloca na forma de agressão verbal explícita, não fosse comparecer, *a priori*, especialmente na relação dos professores entre si. Eis que logo na primeira sessão, um participante trouxe a seguinte fala:

[...] brigas, discussões, de quase chegar à agressão física, de bater na parede... não vi; quer dizer, claro, eu vi algumas discussões... No curso “F” não tem como não ter opiniões a respeito, tem divisões de grupos, isso é normal, essas questões... Mas é possível dialogar com a maioria dos professores. Mas **acho que 2 ou 3 vezes teve um conflito, ultrapassou aquele limite, digamos assim, diplomático do ambiente acadêmico** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Outro momento do discurso do participante chama atenção e aponta a preocupação do mesmo com as questões relacionais e de poder dentro do departamento, quando afirmou que:

[...] [quanto] à docência em si, eu não sinto tanta dificuldade. Quando eu entrei, demorou ainda quase 4 meses pra sair o contrato. Então, quando eu entrei na sala de aula eu já tava com tudo preparado. As aulas, eu já sabia cada mês como ia ser, as avaliações, tava com tudo bem preparado. **Por incrível que pareça a minha preocupação mais era com as reuniões departamentais do meu curso (risos), que tem vezes que é bem explosiva, eu tinha medo.** Por incrível que pareça **o meu medo maior era o convívio com os professores**, apesar da maioria deles terem sido meus professores, mas aí eu fiquei preocupado. Mas **eu fui mais receoso pras reuniões do que pra sala de aula** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Tal fala retrata o quanto as relações com os pares traduzem, nesse contexto, uma hierarquia silenciosa, por vezes permeada por resquícios das relações anteriores, quando esse atual professor foi aluno daqueles que agora serão seus colegas de trabalho, podendo constituir-se como fator gerador de sentimento de opressão e medo por parte dos professores substitutos.

Constitui-se assim, um campo fértil para a violência simbólica, que de fato não se traduz na limitada concepção da existência de uma vítima e um agressor, mas numa rede complexa de relações que, por vezes, vão se pautar em comportamentos de subjugação e resignação, fundamentados numa construção secular acerca dos papéis de aluno, professor, trabalhador.

Assim sendo, cabe um resgate histórico, a fim de contribuir para descortinar as relações entre trabalho e violência ao longo da História do Brasil.

4 SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E VIOLÊNCIA

4.1 As origens históricas da relação trabalho e violência no Brasil

Mediante os aspectos abordados até aqui, através dos quais se propôs questionar a naturalização e a banalização da violência na sociedade, entende-se ser necessário, a essa altura, indagar: se esse não é um fenômeno natural – a violência, – como tem se construído? Que fatores estão associados à origem desse processo em que o outro é submetido às situações vexatórias e indignas, usando de coação ou coerção?

Na perspectiva aqui adotada, entende-se que compreender que esse processo significa resgatar a história, seja de um ponto de vista global, seja a partir de um olhar mais específico, tendo por foco a sociedade brasileira, isto é, as relações que historicamente foram construídas por tal sociedade. Assim, inevitavelmente, chega-se ao universo do trabalho, entendendo-o enquanto um espaço privilegiado de interação e convivência humana.

Faz-se necessário, pois, resgatar um breve histórico das relações de trabalho no Brasil, ressaltando os elementos de ordem política, econômica e social que foram norteando as especificidades da história brasileira e que remetam às origens da relação violência e trabalho. Acredita-se que, deste modo, resgatando este passado presente, seja possível compreender mais especificamente o lugar ocupado pela violência nas relações de trabalho atualmente, bem como suas formas híbridas de manifestação, as resistências e as repercussões sobre a “classe-que-vive-do-trabalho”.

Quanto a esse aspecto é que Oliveira e Nunes (2008), tal como ressaltado outrora, chamam atenção para as marcas do período colonial, que se expressam até hoje nas relações humanas, pela via de um autoritarismo social.

Neste capítulo, portanto, a ênfase será, então, fazer um breve recorte a fim de analisar as particularidades da expressão da violência na sociedade brasileira, na sua interface com a história das relações de trabalho, especificamente no momento do Brasil Colônia. Pretende-se contribuir para um descortinar dos determinantes históricos, políticos e econômicos, sobre os quais estão alicerçados a relação violência e trabalho, ainda presente na contemporaneidade, apenas com outras formas de manifestação, conforme se verá mais adiante.

Oportuno destacar que buscar elementos para além dos aspectos individuais, visando entender o modo pelo qual a violência se espalha, mediando as relações sociais, inclusive no trabalho, não significa desconsiderar sua dimensão subjetiva, e porque não dizer,

individual. Mas sim, significa concebê-la, tal como afirma Minayo (1998, p. 8), na sua complexidade, analisá-la em rede, pois:

[...] se a violência faz parte da própria condição humana, ela aparece de forma peculiar (e captável nas suas expressões mais visíveis) em sociedades específicas, trazendo para o debate público Questões fundamentais, em Formas Particulares, e Questões Sociais, vivenciadas individualmente, uma vez que somos, enquanto cidadãos, ao mesmo tempo sujeitos e objetos desse fenômeno.

Então, embora se tenha ressaltado até aqui que a atividade laboral humana, sob a égide do modo capitalista de produção, foi tomando configuração tal, que tem se desvinculado do seu sentido de motor de transformação da natureza e do homem em si, para tornar-se fator de alienação, subjugação e adoecimento, convém ressaltar que não é privilégio desse modo de produção, a presença da exploração, do sofrimento e da violência no trabalho.

O que se pretende destacar é que em cada momento histórico se estar diante de diferentes formas de manifestação da violência no trabalho, que vai sofrendo mutações, em consonância com as mudanças nas formas de gestão e nos modos de produção. Assim sendo:

Partimos do pressuposto de que há diferenças entre as formas de violência existentes no sistema de assalariamento e as predominantes nas relações de trabalho escravo. São diferentes pelo simples fato de ter havido uma transição do trabalho escravo para o trabalho livre. São diferentes também no sentido de que os trabalhadores criaram organizações defensivas e com isso lograram conter certas formas de violência, quer sejam políticas, quer sejam relativas às condições de trabalho. Mas pensamos ainda que a violência é um elemento estrutural na sociedade de trabalho no Brasil, desde a implantação dos primeiros empreendimentos de acumulação no período colonial até a acumulação capitalista dos anos recentes (FREITAS; ROSSO, 2001, p. 32-33).

Nesse sentido, o Brasil traz na sua origem a marca da exploração, pois foi descoberto pelos portugueses enquanto estes estavam em busca de novas terras, visando manter seu domínio imperialista. Eles encontraram aqui valiosos recursos, desde a “terra fértil em que em se plantando tudo dá”, a vegetação, os minérios, etc. Enfim, estupendas possibilidades de riqueza. E assim, será função da colônia produzir e gerar excedentes para a Coroa Portuguesa.

Mas como fazê-lo? De que modo organizar as estruturas produtivas?

Nessa época, ainda se tinha uma sociedade dividida entre servos e nobres, na qual a Igreja, através do clero, detinha também grande poder. A concepção era de que o trabalho, entendido como atividade manual, agrária, era indigno, portanto, cabendo aos servos. As atividades tidas como “nobres”, como a política, a guerra, a arte, a cultura e o sacerdócio, cabiam exclusivamente à aristocracia.

Ora, então quem comporia a força de trabalho que sustentaria os processos de produção e a acumulação de riquezas no Brasil? Mais que isso: como seria arregimentada essa força de trabalho?

Para Freitas e Rosso (2001), as primeiras tentativas foram através das bandeiras, organizadas para capturar indígenas, que, no entanto, se mostraram, na visão dos portugueses, preguiçosos; na verdade resistentes, visto que seus hábitos estavam voltados para atividades de subsistência e não de acumulação. Frente a tal insucesso, a alternativa predominante foi o trabalho escravo, seja através da captura e da compra de africanos, ou ainda pela via do endividamento de populações e famílias inteiras.

Em qualquer forma empregada, “A guerra, a incursão armada, a forma de produção de mão-de-obra que envolve mais violência, por suprimir inteiramente a liberdade, foi o principal meio para reduzir homens livres ao trabalho de acumulação no Brasil” (FREITAS; ROSSO, 2001, p. 34).

Quanto aos nativos indígenas, esclarecem os referidos autores que, o fato de não haverem, na época, desenvolvido qualquer forma de realização do trabalho que implicasse em acumulação, tornava o ato de extrair deles a mão de obra para as atividades de extração vegetal e mineral, de agricultura e pecuária, algo necessariamente violento em grande magnitude, no que Freitas e Rosso (2001, p. 34) afirmam que: “Tratava-se de arrancá-los de um estágio de pré-acumulação para colocá-los como mão-de-obra em sistemas de acumulação”. Ou seja, implicava, provavelmente, no uso da força física, além da violência psicológica implícita na dessubjetivação de si, da sua história, da sua cultura, do seu modo singular de viver e de trabalhar.

No caso dos escravos, a violência estava presente desde o momento em que os mesmos eram caçados e arrebatados de suas famílias, das suas comunidades, do seu país, constituindo-se este, no primeiro movimento de dilaceração dos laços de origem e pertencimento. A isso, seguia-se o transporte dos mesmos da África para o Brasil, em condições sub-humanas nas quais muitos perdiam a própria vida, até a sujeição absoluta ao trabalho e ao seu senhor, com a imposição de uma língua, hábitos e crença religiosa, alheios a sua cultura de origem, além da proibição imposta a qualquer tentativa de comunicação com sua terra, e da interdição às práticas e ritos de sua cultura de pertencimento (SELLIGMAN-SILVA, 2011).

Desse modo, quanto à violência a que estavam submetidos os escravos, destaca-se:

A humilhação apresentava tantas faces que se torna, em princípio, impossível uma descrição completa. A dignidade era sistematicamente esmagada: por um lado, o escravo era visto como mero objeto, instrumento usado para extrair alimentos ou

minerais da natureza, produzir bens e serviços, e, no caso da mulher, eventualmente proporcionar gozo; por outro, como precisava ser alimentado e ter um lugar para dormir, era encarado como um ser inferior, um animal. Portanto, na percepção dos seus proprietários e dos prepostos destes, os escravos eram colocados entre a coisificação e a condição de animais. O olhar dos senhores despojava o escravo e a escrava de sua essência humana. O tratamento dispensado aos escravos, as formas de comunicação utilizadas para dar-lhes ordens e incitá-los ao trabalho expressavam essa visão, pelas palavras duras e pelas injúrias que veiculava (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 191).

O escravismo, portanto, pressupõe a maior de todas as violências, visto que transforma o próprio sujeito em mercadoria, em objeto. O escravo era propriedade do senhor, não dispendo de liberdade em qualquer grau. Se desejasse, o seu senhor poderia vendê-lo, como qualquer outra mercadoria, ou como qualquer outro recurso, dentre os tantos que detinha sob sua propriedade. Freitas e Rosso (2001, p. 32) traduzem as características dessa relação de trabalho do seguinte modo:

Podemos dizer que o escravismo – e mesmo o servilismo – é um sistema intrinsecamente violento, porque suprime a liberdade de uma das partes: o escravo. Há um desequilíbrio essencial na relação. Por isso ela contém em si o grau máximo de violência: não permite a vontade e a decisão do escravo. Ainda assim o escravismo foi, talvez, a relação de trabalho de maior predominância durante a história humana.

Registra-se que, em se tratando de Brasil, a relação de trabalho escravo foi a que predominou durante cerca de trezentos e cinquenta anos, desde o nascedouro como colônia, até 1888. O Brasil foi a última nação do mundo ocidental a abolir formalmente esse tipo de trabalho, o que certamente implica num aspecto singular da história brasileira, favorecendo o entendimento acerca das raízes da dominação nos contextos brasileiros do trabalho, que tem repercussões na subjetividade, considerando suas dimensões sociocultural e histórica.

Além disso, não se precisa ir muito longe para perceber que a abolição formal da escravatura demorou significativamente para sair do papel e, infelizmente, ainda é possível encontrar muitos dos seus resquícios no Brasil contemporâneo, notadamente na atividade agropecuária, nos canaviais de açúcar, por exemplo.

Tem-se, então, uma relação de trabalho sustentada na violência, nas suas formas de expressão mais profunda e genuína: sobre o corpo, visto que os escravos estavam sujeitos a castigos, torturas e penalidades físicas como o pelourinho, a própria morte ou ainda a violência sexual contra as mulheres, praticadas por parte do senhorio, dos seus filhos, dos capatazes e de tantos outros que detinham o poder sobre as escravas; violência sobre o seu ser, sua subjetividade, sua voz, posto que os escravos não eram considerados como seres humanos minimamente autônomos, com desejos, interesses e vontades próprias, muito menos com

direito à fala, mas apenas como mercadoria através da qual se gerava riquezas para os seus proprietários, sendo esta a razão da sua existência.

Vale lembrar que tudo isso era legitimado pelo poder do Estado, haja vista que:

A lei sustentava a vontade do senhor e de seu sistema de gestão e vigilância do trabalho. Mais que isso: o Estado mantinha mecanismos repressivos de julgamento e punição dos acusados por faltas e delitos, como uso de tribunais, de soldados e captura de escravos fugitivos, os capitães do mato. Todo esse aparato superestrutural dava suporte ao sistema de trabalho escravo. Mas o aparato do Estado era complementado ainda pela existência de aparatos repressivos privados, pertencentes aos senhores. Capatazias, sistemas de guarda e de captura particulares foram responsáveis por muitas violências, dentre as quais não se pode descartar o puro e simples assassinato de escravos (FREITAS; ROSSO, 2001, p. 36).

Não obstante o significativo desequilíbrio de forças, conta-se com registros de luta e resistência dos escravos, através da fuga e do refúgio em quilombos, ou ainda através da compra da liberdade e da posterior fundação de associações que ofereciam assistência social, como, por exemplo, o enterro de mortos, o cuidado com os órfãos e doentes (FREITAS; ROSSO, 2001).

Mesmo assim, Duarte e Mendes (2015, p. 77-78) afirmam que:

[...] o debate sobre a Abolição da Escravatura foi feito pelos portugueses e a resistência e luta dos próprios escravos foi negligenciada por diversos historiadores, sendo pouco comentada. A luta dos negros pelos seus direitos, pela sua liberdade, muitas vezes foi caracterizada socialmente como rebeldia e insubordinação.

Com mais essa particularidade, que diz das características brasileiras, das suas peculiaridades como sociedade, da herança histórica que certamente se traduz num passado, de algum modo, em alguma medida presente, é que se caminhou da escravidão à servidão, passando pelo campesinato dependente, pelo campesinato heterônomo e o autônomo. Posteriormente, chegou-se às relações de assalariamento, que, conforme será aprofundado mais à frente, tem levado ao retorno da servidão, agora voluntária.

Na verdade, é oportuno destacar que, embora cada momento histórico se caracterize pela predominância de uma forma de relação de trabalho, em geral, é impossível demarcar um tempo específico de duração de cada uma delas, de modo que ainda na contemporaneidade, pode-se encontrar, sobretudo no Brasil, essas formas imbricadas, convivendo de algum modo entre si.

São evidências disso, os casos tipicamente encontrados na zona rural, na agropecuária/agroindústria, em que trabalhadores são geralmente coagidos a continuarem

laborando sob a alegação da existência de dívidas com fazendeiros. Têm-se registros, por exemplo, como o do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) que, em 2013, denunciou a existência de trabalhadores em regime de escravidão nas obras de ampliação do Aeroporto de Guarulhos, no Estado de São Paulo (PENA, 2016).

Também cabe questionar, se não caracteriza uma moderna escravidão a situação descrita a seguir, mediante pesquisa realizada entre trabalhadores bancários:

[...] funcionária havia oito anos de um importante banco privado, a entrevistada tinha conseguido, através da empresa, financiamento para adquirir o apartamento em que vivia com a família. Suas relações no ambiente de trabalho haviam sofrido intensa deterioração, passando a sentir-se cada vez mais sobrecarregada e a apresentar uma série de distúrbios psicossomáticos e emocionais. Ela queria deixar o emprego, mas não podia fazê-lo sem o risco de perder o apartamento, já que o contrato firmado com o banco garantia que as ‘suaves prestações’ se transformariam em pagamento de toda a quantia devida no dia em que deixasse de ser funcionária (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 219).

Em todo caso, tem-se como um importante elemento distintivo da relação de escravidão nos moldes do Brasil Colônia, para a relação de assalariamento predominante na contemporaneidade, o fato de que, ainda que sob a existência de um desequilíbrio de forças e sob as muitas limitações decorrentes do individualismo, da competitividade e precarização social, esta última modalidade permite a organização dos trabalhadores na defesa dos seus direitos através das greves, dos sindicatos, possibilitando-lhes alguns enfrentamentos e conquistas.

Pretendeu-se, com esse breve recorte acerca dessa página da história como nação, demarcar as interfaces construídas, desde os primórdios, entre trabalho e violência, e que certamente tem implicações no presente, pois se considera que: “[...] a forma de organização e gestão da força de trabalho escravo penetrou profundamente no âmago do trabalho livre, e violências que eram típicas daquele transferiram-se para o sistema de assalariamento” (FREITAS; ROSSO, 2001, p. 41).

A formalização do fim da escravatura em 1888 não implicou, portanto, em melhores condições de vida, nem de trabalho. Embora não se desconsidere a importância desse marco histórico, oportuno se faz lembrar que ele não trouxe consigo outras mudanças que seriam decisivas, tal como a reforma agrária, por exemplo.

Então, antes da relação de assalariamento que chega ao Brasil apenas mais tarde, já no início do século XX, os antigos escravos, embora “livres”, se viam sem condições de sobrevivência, tendo que se sujeitar a um senhor, que detinha a propriedade da terra, a qual lhe era concedida apenas para que plantasse e colhesse a fim de garantir a sua sobrevivência, já que

era obrigado a destinar parte da produção para o dono da terra. Tem-se, agora, a relação de trabalho denominada “campesinato dependente” ou “colonato”, caracterizada como servil, a qual estavam submetidos, além dos ex-escravos libertos, os fugitivos, os imigrantes europeus, os mestiços e brancos pobres.

Mais tarde, a esta categoria mesclaram-se os pequenos produtores autônomos, que impunham a si uma grande carga de trabalho e, também, estavam submetidos à exploração dos agentes mercantis, vivenciando, também, uma relação de sujeição e exploração.

No início do século XX, o processo de industrialização, que caracterizou o grande apogeu do sistema capitalista, começa a acontecer no Brasil e vai instalando, gradativamente, outra forma de relação de trabalho, qual seja, o assalariamento, que prevê a existência de um indivíduo livre, que vende sua força de trabalho por um determinado tempo para aqueles que detêm os meios de produção, a qual será utilizada para prover a acumulação de riquezas para estes últimos.

Então, aqui, o que o detentor dos meios de produção compra a força de trabalho e não mais como na escravidão, o próprio indivíduo. Não obstante, todos os esforços e estratégias serão usados para extrair o máximo dessa força de trabalho em intensidade, a fim de favorecer a maximização da produção e, portanto, da lucratividade, fazendo surgir outras formas de violência, as quais serão abordadas mais à frente.

Por ora, convém registrar que a violência vai se fazer presente nesse primeiro momento das relações de assalariamento, nas condições insalubres das fábricas, nos altos índices de acidentes de trabalho gravíssimos, na longa duração da jornada, na exploração da força de trabalho de crianças, adolescentes e mulheres, na exorbitância do abuso de poder dos patrões e administradores, a ponto de se concluir que, “Sob o ponto de vista da exploração, portanto, a relação de assalariamento não deve nada a qualquer outra pelo ritmo e dureza que impõe ao trabalho” (FREITAS; ROSSO, 2001, p. 43).

Mas como ressaltado outrora, esta modalidade ao menos permitiu aos trabalhadores alguma resistência, bem como sua melhor organização na luta pelos seus direitos, através dos sindicatos e das greves, de modo que, entre as décadas de 1930 e 1940, o surgimento da legislação trabalhista representou exatamente uma resposta a essas reivindicações, embora se faça necessário mencionar seu caráter tardio, além do fato de que:

[...] se por um lado a legislação dos anos 30 e 40 cedeu em relação a condições de trabalho, por outro estabeleceu rígidos controles sobre a organização sindical dos trabalhadores, tentando acabar com a autonomia do movimento e submetendo o sindicato ao Estado. Criou ainda mecanismos para resolver as situações de conflito de

modo que o processo de desenvolvimento da acumulação capitalista pudesse continuar sem interrupções (FREITAS; ROSSO, 2001, p. 42-43).

Também, cabe registrar outro elemento marcante da História do Brasil, qual seja a presença de governos autoritários, nos quais o Estado se utilizou do seu poderio para silenciar a voz dos trabalhadores e dos cidadãos, fazendo uso da violência, da força e da tortura.

O papel do Estado no exercício da violência vai bem além da regulamentação das condições de reprodução do sistema capitalista. A ditadura no Brasil representou ápices de violações de direitos do trabalho. O Estado emprega todo um arsenal de instrumentos repressivos contra a classe trabalhadora, seus dirigentes, ativistas sindicais e socialistas, nacionais e estrangeiros. No Estado Novo e na Ditadura Militar iniciada em 1964 sindicatos sofreram intervenção do governo, dirigentes sindicais foram presos, condenados e expulsos do país, e não poucos trabalhadores, sindicalistas e profissionais de diversas áreas, pagaram com a vida a defesa da autonomia sindical (FREITAS; ROSSO, 2001, p. 43).

Ressalva-se ainda que dentre as medidas estabelecidas logo na sua primeira fase, a Ditadura Militar, através do AI-1 permitiu a suspensão por seis meses de direitos constitucionais de vitaliciedade e estabilidade, possibilitando que fossem demitidos ou dispensados servidores civis ou militares.

Segundo Mezzaroba (2010), há a estimativa de dez mil funcionários públicos afastados e cinco mil investigações, das quais foram alvo mais de quarenta mil trabalhadores. Além de serem alvo de perseguições políticas dentro das instituições públicas as quais estavam vinculados, também estavam sujeitos a detenções arbitrárias, torturas, sequestros e assassinatos.

Aos cidadãos que circulavam pelas ruas, era solicitada a apresentação da carteira profissional e, quem não a apresentasse, era considerado vagabundo e, portanto, submetido à detenção e torturas. Instituições estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) também deixaram de funcionar. Estimase que, só nos primeiros meses do primeiro ano sob o regime ditatorial, cerca de 50 mil pessoas tenham sido detidas (MEZZAROBA, 2010).

Com o AI-5 em dezembro de 1968, intensifica-se o poder militar e, com ele, a reboque, intensificam-se também as medidas repressoras dirigidas a todos que eram considerados opositores da ordem e da segurança nacional. Instaura-se a censura à imprensa e as ações punitivas chegam às universidades. A violência contra trabalhadores e cidadãos atinge uma intensidade e uma dimensão até hoje não equacionadas.

Sob muitos protestos e reivindicações dos perseguidos políticos e das vítimas fatais do regime, embora o Estado brasileiro tenha assumido a responsabilidade institucional pelos crimes e violências cometidos durante o Golpe, ainda reina o silêncio quanto a essa página da

história, de modo que as questões de violações aos direitos humanos seguem sem apurações mais aprofundadas (MEZZARROBA, 2010).

Entende-se que essas marcas da história econômica, política e social, brevemente resgatadas no início desse capítulo, quais sejam os cerca de 350 anos de escravismo e os quase 30 anos de Ditadura (considerando-se o período do Estado Novo – 1937 a 1945 e o do Regime militar – 1964 a 1985) formam a tessitura sobre a qual foram construídas as relações sociais no Brasil, que se traduzem, sobretudo, em relações de exploração e de violência sobre o outro, de supressão do direito de liberdade, de fala, de expressão.

Acredita-se que tais elementos, porque fazem parte da história, permitem compreender o que pode ser chamado de “cultura do silêncio” sobre o sofrimento, levantada por Moraes (2015), aspecto este que se entende sobremaneira presente nas atuais formas de relacionamento, seja na família, na escola e, sobretudo, no trabalho, favorecendo - em conjunto com os paradigmas do individualismo, da competição, do narcisismo e com a precarização das relações -, a ocorrência de violência psicológica e, portanto, resultando em repercussões sobre a saúde do trabalhador.

Ainda sobre este silêncio, de um modo geral e notadamente quanto ao sofrimento no trabalho, antes da realização da pesquisa de campo, mantinha-se a expectativa de que os participantes pudessem ficar um pouco mais à vontade para trazê-lo, haja vista estar-se numa universidade pública, onde, ao menos em comparação ao ambiente das organizações privadas, acredita-se ter mais espaço para a livre manifestação de opiniões e vivências.

Todavia, desde o momento das entrevistas de sondagem, já se observava um receio muito recorrente de falar, um medo que parecia rondar e até minar a possibilidade que se colocava ali, de quebrar o silêncio acerca da precarização vivida na universidade; receio este que, por vezes, tornava-se ainda mais presente quando a pergunta era sobre as vivências de sofrimento no trabalho.

Nas entrevistas iniciais, parecia haver certo grau de desconfiança, que se traduzia em geral na pergunta: “Mas por que só com o professor substituto?”. Interessante que, a partir de certo número de entrevistas, quando a pesquisadora justificou dizendo que já estivera nesse lugar – de professora substituta – e passou a antecipar-se apresentando essa fala, de algum modo os entrevistados, pelo menos alguns deles mostravam-se um pouco mais à vontade.

Não obstante, num dado departamento, quando era conduzida a entrevista numa sala destinada à assembleia departamental e à circulação dos professores, e que era antecedida por um espaço onde ficava o secretário, ao questionamento da entrevistadora sobre a possibilidade de fechar a porta para que se ficasse mais à vontade, o professor, que parecia

bastante apreensivo, respondeu: “Não! Melhor deixar aberta mesmo!”, como se quisesse deixar claro, para quem estivesse lá fora, que não falaria “nada demais”.

Depois da entrevista que durou cerca de 10 minutos, sem que ninguém se aproximasse da sala onde a mesma acontecia, após oferecer um café e olhar em volta como a se certificar de que não havia ninguém nos arredores, o professor coloca: “Ah, sobre o relacionamento aqui, queria falar uma coisa que lembrei agora. Você pode ligar o gravador?”. Com o gravador ligado, o professor ia começando a falar e eis que entra o secretário, no que o professor gagueja e, em menos de um minuto, diz algo sem muito sentido e termina: “Era só isso, que queria falar!”.

Outros comentários, seja durante as entrevistas, seja durante as sessões, remetem a esse receio de falar e também, no que se pode observar, a um receio quanto ao destino daquelas informações concedidas, tal como expresso nas falas desse professor: “Como eu sei que meu nome não vai...” (risos) (PARTICIPANTE 1); “Isso aqui me dá um nervosismo...” (risos) [aponta para o celular-gravador] (PARTICIPANTE 1).

Por outro lado, observou-se também que ter um espaço ou alguém para quem se pudesse falar sobre os dilemas do cotidiano laboral, colocou-se, em dados momentos, como algo urgente, imprescindível.

Uma professora, em dada ocasião, após cerca de duas ou três sessões, no final de um semestre letivo, quando teve suas perspectivas frustradas porque, conforme relatou, recebeu um e-mail do departamento que chamava atenção dos professores para que procurassem o secretário, a fim de programar as férias e, ao fazê-lo, foi informada que os substitutos não tinham esse direito. Então ela abordou a pesquisadora na lanchonete de um prédio da universidade e disse: “Preciso falar com você”. Em tom informal, fez seu relato e disse algo como: “Imagina! Soube agora que professor substituto não tem direito a férias. Aí eu pensei, preciso falar isso!”.

Feita essa contextualização acerca das interfaces históricas entre violência e trabalho no Brasil, com breves relatos ilustrativos acerca de suas possíveis repercussões nas relações de trabalho contemporâneas, segue-se com uma tentativa de delinear as formas atuais de manifestação da violência no trabalho.

4.2 A violência no trabalho e suas formas híbridas de manifestação

Ao longo desse trabalho, tem-se tentado colaborar com a desconstrução de algumas das ideias rasas que comumente são reproduzidas quando se aborda acerca da violência:

primeiro a de que ela se traduz principalmente como delinquência; segundo, a de que se expressa, sobretudo, através da violência física.

É bem verdade que numerosos trabalhadores estão sujeitos às práticas de violência decorrentes de atos delinquentes, sujeitos, portanto, às agressões físicas, como é o caso dos bancários, professores (especialmente no ensino médio), vigilantes, cobradores e motoristas de ônibus, agentes de trânsito, para citar apenas algumas categorias profissionais.

No entanto, para além desta forma de violência, é preciso considerar, conforme coloca Coimbra (2001, p. 71), com base em suas leituras de Foucault, que:

[...] com o advento do capitalismo industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, as “grandes fogueiras” e a “melancólica festa” das punições vão se extinguindo. Os suplícios saem do campo da percepção quase cotidiana e entram no da “consciência abstrata”: é a era da “sociedade punitiva”, quando não é mais para o corpo que se dirige a punição, mas para a alma, devendo atuar “profundamente sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições”. Assim, a premissa básica dos tempos modernos é: “que o castigo fira mais a alma que o corpo”.

Nessa perspectiva, a violência laboral na contemporaneidade, em determinados contextos, tem como alvo primeiro e maior, não mais o corpo do trabalhador. Afinal, em alguns segmentos, fala-se muito em saúde e segurança no trabalho e combate ao estresse; levou-se a ginástica para dentro das empresas, até mesmo academias são montadas e disponibilizadas aos funcionários, para citar apenas algumas ações advindas com os chamados programas de qualidade de vida no trabalho.

Não obstante, é preciso considerar, além do fato de que essas estratégias não alcançam um grande número de trabalhadores, que apesar do discurso, da retórica e de algumas práticas de caráter superficial, a violência laboral tem alcançado a alma, o coração, isto é, alcançado, sobretudo, a subjetividade do trabalhador, com repercussões negativas que se manifestam também no corpo, através de doenças diversas.

Altera-se a ênfase numa metamorfose sem mudanças profundas, na qual o controle sobre o trabalhador, a usurpação da sua liberdade acontece em alguns contextos, mediante mecanismos sutis e subjetivos, sem que as formas mais cruéis tenham necessariamente sido abolidas. Deste modo, a violência que comparece no trabalho se manifesta de formas múltiplas e híbridas, num panorama complexo e multifacetado, como se tentará abordar.

Visando abarcar os fenômenos da violência laboral nas suas diversas formas de manifestação, Campos (2004) propõe uma primeira distinção entre violência do trabalho e violência no (ambiente) de trabalho.

Afirma o referido autor:

Ao falarmos de *violência do trabalho*, referimo-nos à violência que se origina no *modo de produção* e toma corpo na *organização do processo do trabalho* provocando sofrimento, desgaste, adoecimento e, finalmente, a morte relacionados ao trabalho (CAMPOS, 2004, p. 1645, grifo do autor).

Neste caso, se estaria diante da violência que tem caráter estrutural e se origina diretamente do trabalho, enquanto transformado em mercadoria, quando este deixa de ter um fim em si mesmo, de ter um sentido para o sujeito, passando a ser apenas um meio para a produção de bens e a acumulação, tornando-se elemento de exploração e de estranhamento do sujeito.

Nesse contexto, a organização do processo do trabalho tende a dar-se em maior ou menor medida à revelia dos trabalhadores, sob a égide do produtivismo e da excelência, portanto, ignorando seus limites, seu bem-estar, sua subjetividade, levando à sobrecarga e intensificação, submetendo-os às condições precárias e aos acidentes de trabalho, por exemplo.

Oportuno destacar que, não obstante seu caráter estrutural, o que diz das suas raízes fincadas no próprio sistema capitalista de produção, nas relações de classe e de dominação, cabe destacar que tal violência, também deve ser caracterizada como violência institucionalizada, como posto por Odália (1986), portanto, decorrente de uma naturalização das relações de força e poder.

Assim sendo, classificá-la como estrutural não implica dizer natural e muito menos passível de aceitação. Mesmo nos casos de algumas atividades profissionais, que implicam em condições específicas inerentes ao trabalho, em determinados riscos e exposição ao sol e vulnerabilidade a certas doenças, como, por exemplo, os agentes de limpeza (garis), os trabalhadores das minas e os trabalhadores rurais, acredita-se que mudanças nas condições sociais, organizacionais e técnicas de trabalho podem minimizar o sofrimento inerente a alguns tipos de atividade, permitindo a sua ressignificação, sem que necessariamente resulte em violência laboral.

Já quanto à violência no (ambiente) de trabalho, Campos (2004) a concebe enquanto uma manifestação do comportamento, de certa forma, personificado na figura de uma pessoa ou grupo que comete um ato violento. Pode tal agressor ser tanto alguém com quem o trabalhador convive dentro da instituição (direta ou indiretamente), como colegas, pares, superiores, clientes, alunos, usuários, que cometem atos desde agressões físicas até humilhações e hostilidades, ou alguém externo, sem vinculação direta com as atividades profissionais, como

no caso dos bancários, motoristas de ônibus, jornalistas, etc., que sofrem assaltos, sequestros e até homicídios, ocasiões em que a violência no trabalho associa-se à violência social.

Na verdade, como ressalta o próprio autor em questão, é possível questionar-se essa proposta de divisão entre violência do trabalho e violência no trabalho, sendo necessário entendê-la como meramente didática, pois ambas mantêm uma relação dialética e inseparável entre si.

Além disso, é preciso considerar, nessa teia de relações complexas das violências entre si, que a violência estrutural presente no modo de organização da sociedade capitalista, materializada na divisão de classes, faz interface direta com a violência social, que por sua vez, tem repercussões na relação violência e trabalho.

Visando superar uma possível dicotomia e dar mais amplitude ao conceito, abrangendo situações potencialmente não contempladas na divisão anterior, Oliveira e Nunes (2008, p. 30, grifo dos autores), propõem o uso da expressão “violência relacionada ao trabalho” e a caracterizam como:

[...] toda ação voluntária de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo que venha a causar danos físicos ou psicológicos, ocorrida no ambiente de trabalho, ou que envolva relações estabelecidas no trabalho ou atividades concernentes ao trabalho. Também se considera **violência relacionada ao trabalho** toda forma de privação e infração de princípios fundamentais e direitos trabalhistas e previdenciários; a negligência em relação às condições de trabalho; e a omissão de cuidados, socorros e solidariedade diante de algum infortúnio, caracterizados pela naturalização da morte e do adoecimento relacionados ao trabalho.

Nessa perspectiva, quando se faz referência nesta pesquisa à violência no trabalho, trata-se da violência que comparece no contexto do trabalho de um modo geral, nas suas várias formas de manifestação, portanto, com o mesmo sentido proposto no conceito anteriormente apresentado, qual seja, a violência relacionada ao trabalho.

Além disso, reitera-se que, sob o olhar da Psicodinâmica do trabalho:

[...] entende-se a violência como qualquer tentativa explícita ou não de assujeitar o outro, de dessubjetivá-lo, minando sua capacidade de pensar, sentir e agir, que faz dele um sujeito singular. Essa agressão pode ser praticada contra si mesmo e contra terceiros, constituindo uma situação que envolve o jogo de dominação-resistência constante. Não existem vítima e agressor, existe uma rede perversa de relações que se constroem com base em comportamentos de resignação (MENDES; ARAÚJO, 2010, p. 92).

Nesse sentido, a violência no trabalho poderá comparecer através de formas e mecanismos sutis e invisíveis, propostos por Ferreira, Guimarães e Almeida (2010),

autorregulados, alguns nem sempre considerados como violentos, como é o caso, por exemplo, daquela que se traduz num “assujeitamento voluntário”, falado por Mendes e Araújo (2010), consequência da sedução e da captura da subjetividade, pela via do narcisismo, da cultura do desempenho e da excelência.

Vale ainda ressaltar a necessidade de contextualizar o que, comparativamente, denomina-se como violência sutil, pois tal como asseverado por uma professora, em uma das sessões, quando se comparava a escravidão com as relações de trabalho da atualidade, falando, portanto de uma diferença entre violência explícita e violência sutil, a mesma asseverou que: “[...] nada é sutilmente também... na minha avaliação, não tem nada sutil, mas como está naturalizado... porque, o quê que é? Só uma mudança de forma, mas o conteúdo é o mesmo (PARTICIPANTE 4).

Deste modo, partindo da premissa da precarização do trabalho e das relações sociais, também se faz oportuno considerar que:

A violência acontece quando as relações com o trabalho são degradadas, este perde o sentido e ocorre desestabilização das relações de solidariedade; o sujeito paralisa-se diante das ruínas da solidariedade, bem como da insensibilidade progressiva ao sofrimento dele mesmo e dos demais. Desse modo, a violência tem nas suas bases a solidão afetiva, o abandono e a desolação, mobilizados nos trabalhadores pelas situações de trabalho (MENDES; ARAÚJO, 2010, p. 92).

Por essa via, entende-se que a violência do trabalho comparece através dos modos de gestão que têm na sua base a competitividade, a exaltação excessiva ao desempenho individual, minando a confiança mútua, bem como a possibilidade do sujeito solidarizar-se com o sofrimento do outro, que é visto como um oponente, um eterno concorrente, já que diante dos enxugamentos e do alto índice de desemprego, não haverá lugar para todos.

Faz-se oportuno remontar uma situação ocorrida nos corredores na universidade pesquisada, quando após a entrevista com um dos professores, ressaltava-se a importância de movimentos dos professores, coletivamente, tendo em vista o complexo quadro da educação superior no Brasil que, provavelmente, resultaria em menos investimentos, limitando as possibilidades de realização de concursos para professores efetivos. A essa altura, o professor retrucou algo parecido com: “Ah, mas isso pode ser problema para outras áreas, porque na minha, tem muitas faculdades particulares, em todo esquina, então, trabalho é o que não falta, nem vai faltar!”.

É esse o contexto em que se está inserido, que estimula e arrasta para o pensamento de que não há muito que se preocupar com a dimensão coletiva, se não se pode ser afetado, ao

menos diretamente por ela. Prato cheio para o exercício pleno do individualismo que germina em cada um dos brasileiros, com suscetibilidade a práticas de omissão e isolamento, que remetem às patologias da solidão.

Nesse sentido, também será considerada a violência, que se instala como consequência do isolamento, decorrente da intensificação do trabalho, da sobrecarga, que afastam os trabalhadores entre si e destroem o coletivo de trabalho, pois que cada um, no pouco tempo que lhe resta fora do trabalho, dedica-se a cuidar do que é seu: sua família, seu lazer, sua saúde, numa solidão que provoca, segundo Mendes e Araújo (2010), a desestruturação dos coletivos de trabalho.

Partindo de todos esses elementos, considera-se pertinente a classificação de Oliveira e Nunes (2008), quando propõem as seguintes subcategorias da violência no trabalho: violência nas relações de trabalho – subdividida em física e psicológica; violência na organização do trabalho; violência das condições de trabalho; violência de resistência; violência de delinquência e; violência simbólica.

Do levantamento teórico feito por ocasião da elaboração desta dissertação, quanto às formas de manifestação da violência laboral, esta apontada acima, apresentada por Oliveira e Nunes (2008), foi a que se mostrou mais abrangente, além do que, permite uma articulação profícua tanto com a PdT, quanto com o Materialismo Histórico-dialético.

No primeiro caso, quando contempla, por exemplo, uma diferença crucial para a Psicodinâmica, qual seja, aquela existente entre condição do trabalho e organização do trabalho. Com o Materialismo Histórico-dialético, o diálogo também se faz possível, quando essa classificação prevê a violência de resistência, entendendo-a como algo que se dá diante do contexto de luta dos trabalhadores, e, sobretudo, da luta de classes.

Assim, tal classificação é usada como referência teórica nessa pesquisa, sendo que se acrescentam elementos e discussões inicialmente não abordados pelos autores, tomando por base estudiosos da área de Saúde do Trabalhador e da Psicodinâmica do Trabalho, como Selligman-Silva (2011) e Mendes e Araújo (2010), na medida em que for oportuno e enriquecedor para fins de aprofundamento e embasamento da leitura crítica que se almeja fazer acerca da articulação entre a violência no trabalho, além de questões econômicas, políticas e sociais da contemporaneidade.

Além disso, convém ressaltar que não serão enfatizadas, nesse momento, considerando os objetivos da presente pesquisa, as subcategorias violência de delinquência e violência de resistência. Aprofundar-se-á, pois, nas subcategorias violência nas condições e na organização do trabalho, nas relações de trabalho e violência simbólica.

Ressalva-se, ainda, que as mesmas estão imbricadas entre si e a separação que se fará agora, traduz-se numa questão apenas didática, para facilitar o entendimento.

4.2.1 Violência nas condições de trabalho

Conforme Dejours (2015, p. 29):

Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude, etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança e as características antropométricas do posto de trabalho.

No contexto do trabalho docente, entende-se que estão inclusas nesta subcategoria de violência, questões relativas à escassez e falta de recursos materiais (mobiliários, equipamentos, instrumentos, etc.) e financeiros para realização das atividades, bem como as restrições relacionadas à estrutura física (salas de aula e de apoio, laboratórios, etc.), para citar apenas alguns exemplos.

Não obstante alguns avanços perceptíveis na universidade pesquisada, nos últimos anos, em termos de infraestrutura, isto é, construção de novos prédios e salas, bem como refrigeração destas últimas, constata-se que ainda são insuficientes para a demanda, não alcançaram todos os ambientes ou faltam serviços de manutenção. É o que dá para perceber na fala desse professor:

Eu dou aula no Prédio “Z”, mas período passado tava aqui também no “Y” e tava sem ar condicionado. Então, ficava numa turma lá atrás, que é perto do curso de “D”, que o ventilador não tava funcionando. Aí, eu escrevia na frente e ia ficar na porta, (risos) explicando: gente, olha pro quadro, não olha pra mim não! [...] pra poder pegar um vento... tava horrível ali, mas os próprios alunos se mobilizaram (PARTICIPANTE 1).

Como se não bastasse, também faltam salas de aula, gerando uma verdadeira disputa e competição entre os professores, no estilo “leva quem chegar primeiro”, conforme ficou perceptível nos discursos abaixo:

Não tem sala! Porque... não, primeiro e segundo ano, período, é lá no “Paulo Freire”, os cursos. E lá é aquela coisa de ter muitos cursos e poucas salas e às vezes, há indisponibilidade de salas... é assim, começa o período, e quem for pedindo as salas, os horários, eles vão entregando; então não é fixo: primeiro período de tal curso é tal sala, não... [...] quem ficar por último... (PARTICIPANTE 1).

Na verdade já aconteceu também isso, de eu chegar e ter um professor... Era o contrário, a sala era minha (risos), quando eu chego, já está tendo aula; aí o professor se recusou a sair. [...] eu também não me estressei, ele ficou na porta assim “olha professora, eu não vou sair, porque isso, porque aquilo...”; aí eu “tudo bem...” e os meus alunos aqui esperando! Era o primeiro dia de aula... “tudo bem gente, vamos lá pra administração do curso pra resolver” . Aí ficamos lá esperando, esperando... aí fomos pro [outro prédio], conseguimos uma sala... aí tudo bem. (PARTICIPANTE 3).

Entende-se que a disponibilização de salas de aula é o mínimo que o professor precisa ter para desenvolver o seu trabalho e a ocorrência de situações como as acima retratadas só sinalizam o estado de precarização que vive a universidade pública brasileira e o engodo em que se traduziu o processo denominado de “expansão do ensino superior”, sem planejamento e sem critérios, sem condições adequadas, visando única e exclusivamente apresentar à sociedade o eventual aumento no número de vagas disponibilizadas pelas universidades públicas. Essa situação acaba gerando um inchaço e deixando nas mãos de professores, chefes de departamento, coordenadores de curso e outros atores, uma bomba, que como se viu, explode a cada início de semestre. Pode-se dizer que, se está diante de uma violência nas condições de trabalho, que se articula com a violência estrutural, baseada nas políticas públicas de mercantilização da educação e de desvalorização do ensino superior público.

Nesse contexto, sob o lema “salve-se quem puder”, o que pode ocorrer é dos professores e chefes de departamento terem que competir na busca por salas de aula e de apoio, o que se torna um campo fértil para a ocorrência de violência psicológica, que pode emanar, sobretudo, das condições e da organização do trabalho. E nesse jogo de empurra, considerando a existência de uma hierarquia silenciosa que entende os professores substitutos como “sub”, imagina-se o que pode ocorrer.

Outro aspecto referente ao ambiente físico e que pode afetar, mais especificamente os professores substitutos, diz respeito ao fato de que, por ser comum aos mesmos - tendo em vista a fragilidade da condição contratual - assumirem horários bastante quebrados; isto é, com muitas horas de intervalo entre uma aula e outra, ficarem sem uma sala de estudos/apoio, visto que estas, quando existem, serem insuficientes, considerando o número de professores dos departamentos. Então, os professores substitutos, por estarem ali de passagem, acabam sem acesso às mesmas ou, às vezes, sem sequer sabem da sua existência.

A título de ilustração, por ocasião de uma das entrevistas agendadas, uma professora mostrou-se sem jeito porque a sala do departamento não oferecia as condições de confidencialidade necessárias. Então, a pesquisadora, que já havia entrevistado o chefe daquele departamento numa sala ao lado, denominada “sala de pesquisa”, dirigiu-se ao secretário para verificar a viabilidade do uso da mesma, no que foi atendida. Enquanto se dirigia até lá, a professora verbalizou: “Engraçado! Estou aqui há mais de um ano e não sabia que existia essa sala!”.

Uma participante também retratou a falta desse tipo de sala de apoio e o impacto disso na organização dos seus horários, na sua rotina e na sua qualidade de vida:

Então, eu tomei essa decisão de vir pra cá, pro Sá Viana; de fato, eu tô muito mais tranquila porque eu tenho mais tempo pra estudar. Alguns dias da semana, não todos os dias, mas segunda, terça e quarta são dias que eu precisava... eu tinha, na verdade, um intervalo: 4 horas, uma tarde pra descansar e ficava... aqui, a gente não tem, claro (!), uma sala. No departamento tem uma sala um pouco maior do que essa, que dá pra ficar, que tem internet, mas não é lugar que possa descansar por alguns minutos, fazer uma sesta, aquele sono de 15 minutos. Então, às vezes decidia ir lá pra casa, só que quando eu chegava em casa a metade do meu horário já tinha ido e eu ia dormir, porque só me restava descansar (risos), depois do trânsito que eu tinha pego, o sol de 14:00. Aí eu vi que essa seria a forma mais tranquila de eu seguir estudando e terminar a minha tese (PARTICIPANTE 4).

Outra participante fez menção ao fato de que a falta desse espaço físico de apoio gera a necessidade do professor manusear excesso de peso, podendo repercutir sobre seu bem-estar físico, tendo em vista os livros e outros materiais (*notebook*, retroprojeter, provas) com os quais é preciso circular pelos corredores e vários prédios da universidade.

[...] **Onde que eu vou ficar?** E se eu preciso trazer livros pra preparar aula? No dia que eu tenho três aulas, eu tô trazendo no mínimo cinco livros. Eu vou ficar carregando esses livros de lá pra cá na universidade? Onde eu vou encontrar uma sala, que não precisa ser exclusiva minha, onde eu posso ter um armário, onde eu possa guardar esses livros e passar o dia todo? Então, eu tô aqui preparando uma aula, vou no laboratório [de informática] lançar algumas coisas e meus livros tão aqui guardados; não tem essa estrutura! A estrutura parece ser voltada pra gente trabalhar em casa mesmo. Tem uma coisa em si, tanto que vocês veem professores, eu ainda

me recuso a andar com uma malinha, pra ver se repousa um pouco, que fica pesado. Carregar prova, meu Deus! Carregar um monte de prova nessas turmas de 50 [alunos] (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Para além desses elementos destacados pelos professores até aqui, também é sabido que o espaço físico que o trabalhador dispõe no ambiente de trabalho e que pode “chamar de seu”, relaciona-se com uma questão psíquica e social, a partir da qual se constrói uma noção de pertencimento, de vinculação e identificação com o trabalho, com a instituição, que se traduz na identidade e na subjetividade daquele que trabalha.

Entende-se, pois, que a falta desse lugar, referido enquanto um espaço físico, nas falas de alguns professores, para além das questões e impactos orgânicos - sono, repouso, sobrecarga de peso - repercutem, simbolicamente, na subjetividade, dando margem para fantasias, considerando o lugar de subclasse que, por vezes, é atribuído ao professor substituto e os sentimentos de menor importância com o qual acabam se identificando. A fala de um professor sobre o uso dos banheiros exclusivos para professores pode remeter a essas questões: “Eu sei que tem esse banheiro, mas até hoje **eu nunca entrei por vergonha** (risos)... eu nunca entrei; mas porque não precisou, também... **Eu quero conhecer o banheiro, fico imaginando o que tem** (risos)” (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Um ponto - numa outra fala - ainda sobre a questão das condições de trabalho - chamou a atenção, quando uma participante relatou:

Aqui, **às vezes, eu encontro algumas condições**; às vezes vou lá pro laboratório de informática dos professores, lá eu consigo ler, consigo lançar coisas no sistema, mas nem todo dia tá aberto. **Eu não encontro**, por exemplo, possibilidades de ir no refeitório, sem ser o RU, pra fazer um lanche; a gente tem que trazer lanche... umas **coisinhas assim que a gente não encontra muito suporte**. Se lá tiver cheio, já era (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Diante desse relato, haja vista a impossibilidade de demarcar linhas rígidas de separação entre as temáticas abordadas nessa pesquisa, cabe aqui uma análise acerca do impacto da precarização das relações, enquanto um elemento que torna ainda mais difícil o manejo diante das limitações impostas pela falta de algumas condições de trabalho.

Assim sendo, registra-se que se pôde escutar, em momentos diversos, em falas como a da professora acima e a daquela que não sabia da existência da sala de pesquisa, que além da falta de condições adequadas e suas repercussões no trabalho e no bem-estar dos professores em geral, o acesso a algumas informações básicas, que poderiam amenizar alguns dos problemas relatados, é dificultado para o professor substituto – e também para os efetivos recém contratados. Acredita-se que isso possa fazer relação com a falta, baixa visibilidade ou

insuficiência do que se pode chamar aqui de “suporte organizacional”, que poderia dar-se tanto através do que tradicionalmente é nomeado - entre as práticas de Gestão de Pessoas - de “Ambientação ou Integração”, como por meio das Assembleias departamentais, enquanto momentos que permitem a troca de informações e a colaboração.

Sobre esses aspectos, uma das professoras relatou:

Mas não é só substituto não, como eu falei, os efetivos... muitas vezes, eu vejo que, por esse **meu jeito de ir atrás**, de ver isso, como é que é... então, eu vejo que às vezes... por exemplo, no início, como a gente entrou junto, eu vejo que **várias coisas eu já sabia, que eles não sabiam**. Esse curso de integração, várias coisas... Até outro dia, **depois de vários meses, eles foram descobrir que a gente tinha um banheiro que era só pra gente**. Aí eu falei “gente, eu empresto minha chave pra vocês tirarem cópia!”. Então... eles não sabiam nem da existência do banheiro e eu já tinha a cópia da chave (risos) (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Diante da ausência, pouca visibilidade e/ou pouca participação em atividades de ambientação de recém-contratados, aliadas, por exemplo à sobrecarga e correria do cotidiano, o que se tem são docentes solitários frente às dificuldades, sem muitas informações, tendo que, como disseram as professoras nas suas respectivas falas anteriores, “encontrar as condições”, exclusivamente pelo seu “próprio jeito”, por vezes sozinhos ou dependendo unicamente da sua movimentação individual e persistente.

A fala que segue, também pode representar a presença de tais sentimentos:

Então, vai acontecendo um monte de coisa e a gente nem sabe... se a gente realmente... é aquilo que eu falei, **se não for uma iniciativa sua, de buscar, você não faz, você não participa**. Então, da mesma forma, assim... a universidade dispõe disso, não sei como que é essa comunicação, eu não sei como acontece, mas na minha cabeça, deveria ser... sei lá... onde eles promovem, então vamos divulgar às gerências, aos chefes, que por sua vez divulgassem isso em assembleia (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Parte-se da premissa de que a ausência ou carência dos recursos e condições mínimas de trabalho, podem se dar numa proporção tal que se traduzam em desconforto, desprazer e até mesmo adoecimento, configurando pois, uma violência contra o trabalhador, no caso, o docente, haja vista a omissão, negligência e desvalorização que traduzem.

Vê-se que, em algumas situações descritas, podem se entrecruzar a violência na condição de trabalho, pela indisponibilidade de salas e de recursos, com a violência na relação de trabalho e/ou com a violência simbólica, conforme será visto mais adiante, pois que esse professor, por ser substituto, pode sentir-se e/ou ser preterido em relação ao uso de

determinados espaços. Uma violência vai puxando a outra, daí porque se optou pelo uso da expressão “formas híbridas de manifestação da violência no trabalho”.

Outro aspecto a ser ressaltado é o de que, em algumas circunstâncias, o professor pode ter sua atuação, seu desempenho e a qualidade de uma aula/atividade afetados, não necessariamente por falta de habilidade ou de domínio teórico, mas pela limitação dos recursos didáticos e infraestruturais, sem que tal limitação seja reconhecida pelos demais sujeitos, discentes, colegas, chefias de departamento e comunidade universitária como um todo.

Quanto a esse ponto, compareceu, na fala de um professor, a questão do excesso de alunos em sala de aula, que hoje pode chegar ao número de 60 nos períodos iniciais, retratando, mais uma vez, a precarização das condições de trabalho do professor. Nada obstante isso possa pesar sobre a categoria dos docentes universitários como um todo, a questão torna-se ainda mais delicada para os contratados sob regime temporário, tendo em vista as ocorrências como a retratada na fala a seguir:

[...] nessa questão de escolha de disciplinas, **às vezes o professor, no caso efetivo, esses caras procuram pegar disciplinas que eles sabem que tem poucos alunos. É estratégia isso!** Você pega uma disciplina de [menciona nome], que é uma disciplina complicada, que já são alunos que já tão em situação avançada do curso de [menciona nome] e aí tem pouquinho aluno; então, você não tem tanto trabalho, até essa questão da avaliação... o professor pode... ele avalia, de fato, bem melhor o aluno; você pode passar um outro tipo de avaliação. Agora, pra você avaliar 50 alunos, da maneira... como se costuma avaliar na [nome do curso], é bem complicado. Eu já fiz disciplinas aqui na [nome da universidade] que só tinha três, quatro alunos; então, o professor passava uma avaliação diferente, tinha até prova oral, discussão, sobre a disciplina. É muito complicado você fazer isso com 60 alunos, 50, 60, fazer uma avaliação diferente [...] (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Cabe ressaltar que, em geral, esse tipo de violência a que se manifesta nas condições de trabalho, tende a ser mais explícita, haja vista as questões políticas e econômicas sobre as quais já se abordou e que se refletem na desvalorização da universidade pública e do trabalho docente.

Usando a analogia do *iceberg*, ela corresponderia à ponta visível na superfície, portanto, inquestionável, mas que reflete apenas uma parte de um todo, diga-se de passagem, a menor parte, que se sustenta numa outra, muito maior de dimensão gigantesca, submersa e invisível e, por isso, tida como inexistente, o que a torna ainda mais perigosa.

4.2.2 Violência da organização do trabalho

Para Dejours (2015, p. 29), “Por organização do trabalho, designamos a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade, etc.”.

Entende-se que este conceito abarca os aspectos psicossociais envolvidos no ato de trabalhar, os quais podem ser observados no cotidiano através de determinados indicadores, sendo que, conforme Soboll (2010, p. 362):

São indicadores da forma de organização do trabalho: desenho da estrutura hierárquica, divisão das tarefas, distribuição e interação das pessoas, estratégias de controle, sistema disciplinar, produtividade esperada, sistema de premiação, regras e normas de conduta (formais e informais), estrutura de carreira, ritmo de trabalho e divisão do tempo.

Os autores Oliveira e Nunes (2008) também incluem como elementos desse modo de organizar o trabalho, especificamente, o contrato e a jornada de trabalho, bem como a rotatividade da força de trabalho, aspectos estes essenciais para o contexto dessa pesquisa, haja vista a categoria pesquisada e a natureza do seu vínculo empregatício.

Notadamente, quanto à natureza do contrato de trabalho, já se percebe a presença de um elemento que suscita análise e reflexão, qual seja o fato de terem sido diminuídos no tempo de duração, de um ano, para apenas seis meses, o que implicou no questionamento sobre a aplicabilidade de uma série de direitos, até então inquestionáveis, como é o caso, para ilustrar apenas com dois exemplos, das férias e da licença maternidade. Questionamentos estes que geram insegurança, medo e repercutem na vida desses trabalhadores, especialmente das professoras, tomando por referência o caso da licença maternidade, tal como refletido nas falas a seguir:

[...] foi muito bom nos dois primeiros dias [após saber que estava grávida]... três dias depois, eu já tava angustiada com as questões de trabalho, com medo de tudo [...] (PARTICIPANTE 6).

Olha só, eu conversando com meu marido, a gente tá planejando engravidar e sabe o que eu disse pra ele? Eu falei, “não, vamos deixar pra engravidar lá pro final do ano que é quando acaba o meu contrato”. Olha só... quer dizer, **eu tô adiando um desejo nosso, dele, nosso, da minha família, por uma questão também, de novo, contratual** (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Certamente, se tais professoras estivessem submetidas a um regime contratual de outra natureza, por tempo indeterminado, tal acontecimento, a gravidez, a maternidade, poderia

ser vivenciada a partir de outro lugar, amenizando a ocorrência do medo e da insegurança com as questões do regime de trabalho.

Acresce-se a esta insegurança, o fato de que, como já abordado outrora, faltam informações e esclarecimentos básicos da universidade para com os trabalhadores quanto a tais questões, gerando ainda mais tensão e mais uma corrida na busca de alguém que possa colaborar para o entendimento das questões legais e de direitos trabalhistas implicadas, tal como ressaltou a participante abaixo:

E aí eu fui buscar informações sobre os meus direitos. Muito difícil... Aqui eu conversei com a coordenadora de curso, com quem eu tenho já uma relação mais fácil, ela não sabia responder com detalhamento, mas achava que eu tinha alguns direitos; mas me sugeriu que eu conversasse com a chefe de departamento, que foi a segunda professora que eu conversei e aí ela me falou da própria experiência, que ela também engravidou quando ela foi substituta, só que era um outro tipo de contrato; então, isso se processou de maneira mais simples. Por exemplo, passava o período de licença e ainda tava dentro do contrato, então era outra lógica. Impossível, uma lógica impossível pra nós que estamos contratados por 6 meses (PARTICIPANTE 6).

Vale lembrar, que para a PdT, é a partir da organização do trabalho, que está articulada com as questões políticas, sociais, econômicas e históricas - ou melhor, do choque entre a mesma e a história singular do sujeito, traduzida na sua subjetividade, nos seus interesses e desejos, que o sofrimento no trabalho comparece, constituindo-se enquanto inevitável, na medida em que expressa um conflito entre interesses diferentes, por vezes, divergentes.

Não obstante tal sofrimento, o qual se traduz como inerente ao ato de trabalhar, ele pode tomar proporções tais a ponto de constituir-se como mola propulsora do exercício da criatividade, levando a uma transformação da realidade – sofrimento criativo; ou pode desembocar no adoecimento, quando se configura como sofrimento patogênico. Entre uma ponta e outra, o modo de organização do trabalho nos seus vários indicadores, e o quanto eles abrem espaço para práticas de violência no trabalho, terá um papel crucial.

Em se tratando do professor substituto, ao que ficou constatado, a partir das entrevistas, foi a natureza do vínculo institucional fragilizado e precarizado, porque com “prazo de validade” pode implicar na restrição ao desenvolvimento de determinadas atividades como, por exemplo, a atuação em pesquisa e extensão, supervisão de estágio, participação em comissões, configurando, portanto, numa desqualificação deste profissional e, até mesmo, numa desqualificação do ato de ministrar aulas, em comparação às atividades de pesquisa e extensão, pois que, em muitos casos, esta é a única atividade que lhe é permitida. Algumas falas retratam essa realidade:

[...] minha colega, do mesmo departamento, destacou isso: que ela foi fazer uma pergunta, se ela poderia ter grupo de estudo e pesquisa e sofreu uma pressão como quem diz, “olha, isso não vai implicar na redução da sua carga horária porque você é substituta!” Como se promover um grupo de estudo, um grupo de pesquisa, já fosse uma intenção de reduzir disciplina e ela nem tava pensando nisso. Nós geralmente não nos damos esse direito (PARTICIPANTE 6).

[...] isso dessa demarcação, dessa pontuação... disso de que o nosso compromisso é substituir, é dar aula, é tá ali... Então, ficou bem demarcado [Referindo-se a uma fala feita pela sua chefia departamental quando demonstrou interesse em conhecer o trâmite necessário para instalar um grupo de pesquisa ou extensão, visto que fora procurada por alguns alunos] (PARTICIPANTE 3).

Frente a tal divisão do trabalho, que por si só já traduz uma “dessubjetivação”, um “assujeitamento” frente ao modo como o trabalho é organizado, tem-se ainda uma desqualificação deste profissional, que certamente vai ter implicações para além da distribuição das atividades, na distribuição de horários e disciplinas, ocasião em que pode ocorrer de serem entregues aos substitutos apenas aquelas disciplinas preteridas pelos efetivos, como as que são ministradas em outros cursos, que não o do seu departamento; ou seja, disciplinas que pouco ou quase nada se aproximam da sua área de atuação, estudo ou pesquisa e/ou em horários mais difíceis, com muitos espaços vazios entre um horário e outro.

Podem ocorrer, também, implicações em termos de interação com a equipe e relações de poder, pois não tem sido incomum ouvir relatos de substitutos que se sentem isolados, com dificuldade de entrosamento no grupo e sentimento de exclusão, para citar apenas alguns elementos. Tem-se, pois, a existência de uma “hierarquia não declarada” (PARTICIPANTE 6).

Assim sendo, constatou-se que, ao professor substituto, na maioria das vezes, são entregues as disciplinas não aceitas ou renegadas pelos efetivos, por vezes com pouca ou nenhuma possibilidade de diálogo, independentemente de qualquer relação desse professor com aquele conteúdo, ao longo da sua trajetória profissional e ainda sem levar em conta a área para a qual ele fez o seletivo, conforme perceptível em algumas falas:

[O professor substituto] ele pega, **pega o que ninguém quer** (risos)... **Pega o que ninguém quer...** (ENTREVISTADA D, grifo nosso).

No geral, a gente fica com as disciplinas que vierem pra gente, que **no geral são as que ninguém quer** (ENTREVISTADA T, grifo nosso).

[...] há muito tempo eu tô querendo dar aula lá no curso “B”; aí dizem “não, não dá pra ti!”. Tá aí a minha questão: “Olha, isso nunca aconteceu...” [de professor substituto ministrar disciplina no próprio curso]. Eu já até pedi, **queria muito dar uma disciplina que eu gosto muito, as duas áreas que eu sou formado, que é “C” e “D”, mas é muito difícil...** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

[...] Nossa disciplina “M”, pra qual eu fiz o concurso, é uma disciplina que o departamento disponibiliza pra quase toda a universidade; e é pra essa que sempre os professores substitutos são contratados. A gente pouco vê... eu vejo que isso é da graduação, não acompanhei muito... mas **eu não vejo professor substituto ocupando disciplinas do departamento** (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Lá no departamento A, normalmente os professores efetivos do departamento eles pegam as disciplinas do curso A; e **as disciplinas de outros cursos, é o substituto. Por quê? Porque nos outros cursos você tem que planejar mais.** Por exemplo, você não vai dar uma disciplina de matemática pra geografia como você dá pra matemática, né? E aí essas disciplinas é o substituto (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Em geral, as disciplinas do próprio curso, vinculado diretamente ao departamento em que o professor está vinculado, são as mais desejadas pelos professores efetivos; seja porque costumam serem as de maior interesse dos discentes, nas quais eles se mostram mais aplicados, seja porque as disciplinas de uma área, por exemplo, Matemática/Estatística, ministradas para outros cursos para as turmas de Psicologia, exigem do professor um manejo e um esforço muito maior no sentido de fazer articulações da mesma com a área em questão, dissecando acerca da sua aplicabilidade para os discentes.

Tudo isso contribui para tornar a disciplina mais trabalhosa, consumindo mais tempo de planejamento e estudo por parte do docente. É o que se revela nessa outra fala: “Quem dá aula pra fora muito mais são os substitutos e aí a gente tem que se virar de fazer também um link com a própria área” (PARTICIPANTE 2).

A essa altura, considera-se oportuno trazer à tona a figura dos chefes de departamento, que, pelo que se pôde identificar nas entrevistas realizadas, enquanto trabalhadores que também vivem seus dilemas frente à desafiadora atividade de conciliar as demandas institucionais e de cada departamento/curso, os interesses e particularidades de cada professor e, ainda, as necessidades do alunado, fazendo articulações com os coordenadores de curso.

Assim sendo, de modo algum, nesta pesquisa se nega o sofrimento presente, também, no cotidiano laboral desta categoria, acrescentando-se o fato de que, por trás deste papel de chefe, está um professor, que por vezes não desejava ocupar esse lugar e, por vezes, não conta com habilidades, nem ações de capacitação e condições de trabalho que favoreçam sua atuação, ampliando as possibilidades de sofrimento, mal-estar e sobrecarga.

Fica nas mãos deles o dilema refletido no fato de se ter, numa mesma instituição, uma mesma categoria profissional cujos contratos de trabalho são de natureza absolutamente diferentes, o que só contribui para acirrar as questões assinaladas no parágrafo anterior.

Além disso, precisa-se considerar o fato de que este chefe está nessa função por um tempo limitado e que, ao sair, volta ao papel de professor, submetido à liderança/gestão, agora de outro colega. Tal aspecto pode constrangê-lo quanto à determinadas abordagens e decisões que poderiam ser necessárias em função dos objetivos da organização e da necessidade dos discentes, com receio, também ele, de retaliações futuras.

Alguns desses dilemas foram reconhecidos pelos professores:

A gente vê um discurso ali sobre a rotatividade, “ah não sei quem já foi coordenador e agora quem vai ser?” Então, não tem um pensamento sobre: “Será que ele tem uma experiência, ele tem ali... já havia uma aptidão pra trabalhar com os discentes ou mesmo com os docentes?” Não, tem mesmo é a questão da rotatividade. Quem já foi, agora vamos dar a vez pra tal, você vai ter que ser agora coordenador, porque nunca foi... **Então, isso [exercer cargos de chefia] surge enquanto uma função um pouco mais penosa...** por mais que ele esteja na sala de aula apenas com uma disciplina, quando ele é o coordenador ou chefe de departamento, essa função não é vista com bons olhos [pelos elegíveis a exercê-la] (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Esse é um trabalho que é árduo demais [distribuição de disciplinas entre professores, considerando as demandas dos cursos, horários e salas disponíveis]. [...] tanto é que a minha [chefe de departamento], quando eu vi ela fazendo isso, eu falei: “vem cá, não tem nem um aplicativo na internet que bota lá os horários... e tá aqui o negócio?!!” (risos); Ela: “ainda não achei, é um trabalho manual”. Falei, nossa! (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Um dos chefes de departamento entrevistados, convidado a falar sobre sua trajetória na instituição e como chegou a ocupar função de chefia, ressaltou, em compatibilidade com a observação do participante 1:

Como professora, eu estou na Universidade, no curso “D” há 26 anos; como chefe de departamento há 3 anos e já fui coordenadora do curso, há 24 anos... **Sempre trazida pelos alunos - nunca por vontade própria - ou por necessidade** (CHEFE X, grifo nosso).

Outras falas dos gestores trazem à tona um pouco das pressões e do sofrimento presente no cotidiano laboral dos chefes de departamento:

[...] esses professores [efetivos], assim... são ou deveriam ser aproveitados, mas como os nossos professores tem sempre atividades paralelas, ou são [cita cargos e campos de atuação paralela dos professores na sua área de formação], têm outras atividades, a preocupação é a adequação dos horários. Porque temos o turno matutino e o noturno, e muitos professores pela manhã não podem dar aula. Alguns fazem concessões,

encontram uma forma, é uma questão de diplomacia para fazer a adaptação, mas **nós temos muita dificuldade** (GESTOR X).

[...] é muito difícil trabalhar com professores do curso “Y”, porque são pessoas que têm um ego hiperinflado, hipertrofiado; então, não aceitam também receber ordens, não aceitam não serem eles próprios que escolhem os horários das disciplinas (GESTOR X).

Nós tivemos uns probleminhas de relacionamento, professores que não se gostavam, professores que criavam realmente problemas sérios. Eu me lembro quando eu assinei - a primeira não! - a segunda vez que eu assinei como chefe de departamento, nós tivemos aqui, eu não vou nem falar “o” ou “a”... nós tivemos aqui, [professor] que dava aula na parte de lá, que não era, não tinha calçamento, era terra mesmo, não tinha muro, então batia poeira, era uma coisa horrorosa. E nossos laboratórios, continuam lá daquele lado. Então, professor dava aula, aí subia com a chave e dizia “ó, aqui está a chave, desça e vá fechar o laboratório” [...]; outro dizia, “se não tiver um gravador para cada aluno, não dou aula”. E isso fez, trazendo os alunos pra sala da chefia. Impressionante (GESTOR Y).

É nesse sentido, que sempre se entende ser oportuno, para além das questões individuais e de personalidade presentes, considerar em que dimensão, outros elementos conjunturais e inerentes à forma de organização do trabalho e ao sentido que lhe tem sido atribuído, geram susceptibilidade a uma insensibilidade frente ao outro.

Faz-se necessário considerar até que ponto, a supervalorização das necessidades e interesses individuais a que são estimulados os trabalhadores, num culto ao narcisismo, ao consumismo e à vaidade, colabora para que sejam negligenciados o espírito de coletividade e de cooperação.

Nesse ponto, vale ressaltar que podem estar hibridamente associadas: a violência da organização do trabalho, que impõe apenas por decorrência do vínculo precarizado, uma série de limitações e restrições alheias à subjetividade do trabalhador, a violência nas relações de trabalho, quando esse professor pode se deparar com constrangimento e humilhações, de forma mais explícita, até indiferença e a violência simbólica.

Recentemente, em diálogo informal da pesquisadora com uma colega que também atuara como professora substituta, ao descrever acerca da natureza (pesquisa e ação) e, especificamente, sobre a categoria a ser pesquisada, a mesma prontamente dirigiu palavras de incentivo pela escolha da temática, ressaltando que: “Há muitas injustiças aí, que precisam vir à tona”.

Oportuno também registrar, mais uma vez, que as violências que compareceram até aqui, relacionadas, seja ao modo de organização e às condições de trabalho, seja à elementos da conjuntura de precarização das relações, podem - à luz dos pressupostos teóricos aqui adotados - ser também qualificadas como violência estrutural, na medida em que suas raízes estão vinculadas ao cerne do modo capitalista de produção.

Nesse caso, usando as palavras de Campos (2004, p. 1645): “[...] o que é violento no trabalho se liga, não ao trabalho em si, mas à estrutura organizacional, técnica e social deste”.

4.2.3 Violência nas relações de trabalho

Tendo por base Oliveira e Nunes (2008, p. 30), tem-se que esse tipo de violência no trabalho compreende:

Situações de conversão da autoridade em relação hierárquica de desigualdade (autoritarismo nas relações de trabalho), explícitas em agressões físicas, repreensões, constrangimentos e humilhações de superiores hierárquicos para com seus subordinados, com fins de dominação, exploração e opressão, tratando o ser humano não como sujeito, mas como coisa.

Não obstante a relevância de tal caracterização, considera-se que, para além das situações abarcadas nesse enunciado, limitadas à relação entre superiores hierárquicos e subordinados, essa subcategoria também poderá manifestar-se nas relações que se dão entre pares e colegas, bem como entre alunos e professores, e todos os demais atores do processo de trabalho, considerando especificamente a categoria aqui em análise.

O relato de uma professora, que também atuou como substituta numa outra instituição federal, na região sudeste, descreve constrangimentos pelos quais passou em decorrência de ter engravidado durante a vigência do seu contrato temporário:

[...] é preciso buscar seus direitos, até pra você não ser hostilizada dentro do departamento, dentro da universidade, porque eu fui hostilizada. Exatamente porque o professor substituto tem que substituir os efetivos... e aí eu fui procurar um advogado do sindicato de professores, na universidade “Y”, aí o advogado até me hostilizou, disse assim: **“mas você sabe a sua função, né? [...] você não deveria tá grávida”**; [...] falou assim: “Você é pra substituir os efetivos, aqueles que puderam sair, por alguma razão”... E eu ouvi isso... E **no departamento ninguém me comentou nada, mas os rostos, as faces mudaram** (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Considerou-se, na presente pesquisa, que a violência nas relações de trabalho, tanto pode manifestar-se de modo mais explícito, como nas situações mencionadas pelos autores e relatadas na citação anterior e pela professora, anteriormente, como pode dar-se pela via da indiferença, do afastamento e da segregação do professor substituto, sem que necessariamente esteja caracterizado um ato repetido e explícito de humilhação ou de constrangimento.

Tal ressalva faz-se necessária porque, mesmo quando Oliveira e Nunes (2008, p. 30) subdividem este tipo de violência em física (quando se faz uso da força física para ofender

alguém, como no caso de socos, chutes, empurrões, tiros, etc.) e psicológica, esta última contempla apenas situações caracterizadas como “[...] comportamentos repetidos, inoportunos e não-recíprocos” de “[...] efeitos cumulativos devastadores sobre a vítimas”, a exemplo, como citados pelos autores, das ameaças, assédio, *bullying* e *mobbing*.

Entende-se que, mais uma vez, usando a analogia do *iceberg*, os tipos de violência psicológica acima correspondem tão somente àquela mais explícita e categorizada, ao mal mais visível.

Parte-se da premissa de que a violência psicológica, presente nas relações de trabalho da atualidade, abarca, também, uma dimensão sutil, débil, dispersa, quase invisível, ou pelo menos não concebida como violência, porém, não menos perversa e prejudicial, que se traduz como um mal, tal como postulado por Bauman e Donskis (2014, p. 16):

O mal não está confinado às guerras ou às ideologias totalitárias. Hoje ele se revela com mais frequência quando deixamos de reagir ao sofrimento de outra pessoa, quando nos recusamos a compreender os outros, quando somos insensíveis e evitamos o olhar ético silencioso.

Nesse sentido, é que se pretende constatar a presença da violência para além da sua manifestação óbvia, claramente perceptível, entendida enquanto um sintoma psicopatológico ou como uma reação emocional intempestiva e brusca. Pretendeu-se contemplar, nesta pesquisa, a violência a que todos, de algum modo, em alguma medida, estão susceptíveis de vivenciar, de praticar, pois se entende que:

A verdade mais desagradável e chocante de hoje é que o mal é fraco e invisível. Assim, é muito mais perigoso que aqueles demônios e espíritos malignos que conhecíamos pela obra de filósofos e literatos. O mal é débil e amplamente disperso. A triste verdade é que ele está à espreita em cada ser humano normal e saudável (BAUMAN; DONSKIS, 2014, p. 19).

O relato de algumas tentativas de uma professora, já referida noutra momento, na sua saga solitária em busca de algum esclarecimento acerca dos seus direitos quanto à licença maternidade, traduz um pouco do seu sentimento frente àquilo que se poderia entender como a indiferença, que parece tomar conta das relações de trabalho e no trabalho, haja vista as necessidades de cada um, a sobrecarga, o medo de se envolver e sofrer com o sofrimento do outro:

[...] Aí eu fiquei... o jeito é eu buscar o recursos humanos mesmo, buscar informações lá onde a gente vai entregar um monte de papel... e também não entende nada do que tá acontecendo. **Só entendi que a gente tem que passar papéis e assinar outros... e é muito assim que funciona.** É numa dinâmica assim: tem técnico-administrativo que trabalha muito com a burocracia, com os computadores e os papéis. **Não tem ninguém que tenha essa sensibilidade de receber uma pessoa e passar informações.** Não! Demandar papéis e entregar papéis... é o trabalho deles, eles entendem assim, são demandados desses jeito e a gente, **enquanto o ser humano, fica ali meio que desimportante no processo, porque o papel é que é importante pro trabalho deles** (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

E eis que, se estar novamente diante de uma imbricada teia de fatores, onde violências de todas as formas vão se entrelaçando, de modo por vezes sutil, silencioso, sem que os vários atores envolvidos no processo, outros tantos trabalhadores, cada um com suas histórias, talvez protegidos pelas suas defesas, se deem conta da solidão e dos sofrimentos envolvidos em situações como a relatada.

Nesse contexto, o vínculo precarizado não é mais somente aquele que se traduz, como disse a professora, nos papéis. Também, o vínculo entre as pessoas precariza-se, torna-se frágil, fluido, encontrando espaço para que se viva sob o domínio da “banalização do mal”, da normopatia, que se coloca, em certa medida como um recurso último de sobrevivência, de defesa, frente à exigência de excelência, ao produtivismo e à necessidade de ser bem-sucedido, de não sofrer. Nesse sentido, para evitar o sofrimento, as pessoas normopatas se mostram:

Pouco fantasistas, pouco imaginativos, pouco criativos, eles costumam ser notavelmente integrados e adaptados em uma sociedade na qual se movimentam com desembaraço e serenidade, sem serem perturbados pela culpa, a que são imunes, nem pela compaixão, que não lhes concerne; como se não vissem que os outros não reagem como eles; como se não percebessem mesmo que os outros não se adaptam a uma sociedade cujas regras, no entanto, lhes parecem derivar do bom senso, da evidência, da lógica natural. Sendo bem sucedidos na sociedade e no trabalho, os normopatas se ajustam bem ao conformismo, como uniforme e, portanto, carecem de originalidade, de “personalidade” (MENDES; DUARTE, 2013b, p. 263).

A (não) reação dos profissionais e a forma de tratamento recebida pela professora grávida, no relato anterior, pode, também, ser compreendida à luz daquilo à que Bauman (2014, p. 20) chamou de “insensibilidade moral” e caracterizou como:

[...] um tipo de comportamento empedernido, desumano, implacável, ou apenas uma postura imperturbável e indiferente, assumida e manifestada em relação aos problemas e atribuições de outras pessoas (o tipo de postura exemplificado pelo gesto de Pôncio Pilatos ao “lavar as mãos”).

Tal violência poderá então comparecer na forma de uma apatia, de uma blindagem que mantém todos afastados e protegidos de sentir a dor do outro, de unirem-se rompendo o silêncio e o isolamento, a que Dejours (2007) chamou de “banalização da injustiça social”, que ocorre quando “pessoas do bem” aceitam, pela via do silêncio, do recolhimento, “colaborar” com o mal.

Vale lembrar que, tal afastamento e precarização das relações sociais, também abordados por Selligman-Silva (2011), tendem a ser mascarados, em alguns casos, pela ilusão de um ativismo virtual, que permitem lutar pelas causas de países do outro lado do planeta, participar de protestos globais e terem a ilusão de um milhão de amigos dificultando, portanto, a percepção quanto à real situação de insensibilidade vivenciada.

Deste modo, essa violência também se traduz no fato de que:

[...] estamos condenados a confrontar nossos medos individualmente e a elaborar nossas próprias estratégias e subterfúgios para contra-atacá-los, pois os medos comuns a todos não redundam numa comunhão de interesses e numa causa comum, assim como não se fundem num estímulo a juntar forças. Resumindo, nossos medos, tal como tantos outros aspectos da vida humana num ambiente líquido moderno, foram desregulamentados e privatizados (BAUMAN, 2014, p. 98).

A fala de uma professora entrevistada remete um pouco a esse isolamento, presente, também, nas relações dos professores entre si, notadamente em alguns departamentos:

[...] ainda não teve nenhum momento de dizer: vamos conversar todos. Não, ainda não... **aqui é tudo muito individualizado, cada um deu sua aula, jogou no sistema...** (risos). Então eu senti também, achei um pouco de dificuldade nisso, achei que falta isso... (ENTREVISTADA D, grifo nosso).

Nesse sentido, essa violência psicológica sutil da qual se falou, configura-se como decorrente da “solidão afetiva”, termo proposto por Mendes e Araújo (2010, p. 92), do esfacelamento dos laços de solidariedade, portanto, do abandono, que também se reflete como autoabandono, pois se constrói com base em “[...] comportamentos de resignação”, expressão também cunhada por Mendes e Araújo (2010, p. 92), embora contraditoriamente pautados no narcisismo egocêntrico e na cultura da excelência exaltados no mundo do trabalho atual.

No caso dos professores substitutos, tal resignação parece fazer relação direta com o fato de que a maioria almeja prestar concurso para efetivo e voltar para a universidade. Então, é um autoabandono no presente, fundamentado no receio de sofrer represálias futuras, tal como ilustrado nos comentários abaixo, de alguns participantes:

[...] a gente fica numa situação... enquanto professor substituto; ter uma relação harmoniosa com o máximo de professores que for possível, porque a questão do coleguismo, a questão do corporativismo... Então, a gente sabe que esse é o ambiente... então, a gente que tá numa relação de contrato de trabalho precarizado... então, a gente pensa muito lá na frente... lá na frente eu vou precisar desses professores. [...] E se ele tiver na banca? (PARTICIPANTE 5).

[...] Então, tem esse receio [de expor seus pontos de vista] tanto pela questão do contrato, tanto pela questão mesmo de concurso... de saber que um dia você pode voltar aqui como professor ou pode ser barrado pela banca pelo fato de ter algum atrito com algum professor do departamento. Então é complicado... (PARTICIPANTE 2).

Deste modo, é pertinente a colocação de Mendes e Araújo (2010) ao afirmarem que esse é um tipo de violência que pode ser praticada contra si mesmo, através do silêncio e da resignação, culminando com a servidão voluntária sobre a qual dissertar-se-á mais à frente.

Feita essa ressalva acerca do que aqui chama-se de violência psicológica sutil, far-se-á uma breve caracterização dos subtipos de violência psicológica mais comumente presentes na literatura, não menos complexas, porém, mais explícitas, conforme já dito.

Oliveira e Nunes (2008, p. 31) definem como um primeiro subtipo, a ameaça, caracterizando-a como: “Promessa ou insinuação do uso ilegal de força, visando coagir, inibir ou constranger uma pessoa ou grupo e provocando medo de dano psicológico, sexual, físico ou outra consequência negativa para a vítima”.

Na categoria aqui em análise, não foram relatados casos de ameaça direta. Porém, entende-se que a própria situação de precarização caracterizada pela fragilidade do vínculo empregatício institucional faz com que alguns professores sintam-se ameaçados, haja vista a recorrente iminência de que o contrato não seja renovado. É o que ficou bastante evidente nas falas de alguns professores:

[...] Sempre tive esse receio... não do outro pra mim... de trazer uma ameaça, mas própria, de dizer [para si mesmo]: **“será que vai ter essa renovação?”** Mas não de um chefe de departamento trazer essa ameaça, foi mais pessoal. [...] porque o nosso departamento, são seis professores com essa disciplina, cinco ou seis professores com essa disciplina. [...] **Então, se não tivesse a quantidade de turmas pedindo essa disciplina, o professor substituto seria aquele dispensável**, os outros podiam ser remanejados pros outros [departamentos]... isso eu sabia, mas não veio essa informação do departamento, eu já sabia disso, aí **sempre ficava na expectativa**. Mas eles... antes mesmo de eu procurar, eles ligavam pra mim: “olha, já tem aqui duas turmas pra você, já tem as três turmas”... o rapaz lá, o secretário, sempre tinha essa preocupação... era um amigo. Mas **a expectativa vem, a gente fica... é complicado pra gente... seria muito bom dizer, “São os dois anos e acabou o contrato”** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Então, a gente tem ali... a... **parece a guilhotina, sempre pertinho, não sabe se ela vai cair, se não vai cair**. Então, isso é a precarização, a gente vê que aumentou [referindo-se à redução do tempo de contrato para seis meses] (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Percebe-se que tal situação parece alimentar muitas fantasias acerca dos fatores que resultam na renovação ou não do contrato:

Teve situações que eu passei nesse período... a greve mesmo, como me posicionar diante da greve, que eu não sei como costumeiramente os professores se posicionam? Será que se eu me posicionar declaradamente, firmemente a favor da greve, isso pode cair mal? Os meus colegas podem achar que é estranho, ou que eu não tô entendendo alguma coisa, ou que eu tô muito afoita, que talvez eu tô entendendo alguma coisa que eles não tão acompanhando muito? São questões que perpassam a maneira como a gente dá aula, a maneira como a gente avalia [o rendimento dos discentes, nas disciplinas]... o quê que esses alunos podem falar pra esses professores que já nos conhecem como alunos e que depois podem estar nos avaliando num concurso pra efetivo? (PARTICIPANTE 6).

Os autores citam ainda o *bullying* e o *mobbing*, que se configuram como “[...] comportamentos persecutórios, ofensivos, com característica vingativa, cruel ou maliciosa, que visa humilhar ou desestabilizar um indivíduo ou grupo, isolando-o de contatos sociais e disseminando informações falsas sobre ele” (OLIVEIRA; NUNES, 2008, p. 31). Quanto à diferença entre os mesmos, tem-se o fato de que o primeiro é praticado unicamente por uma pessoa, enquanto o segundo corresponde à associação de um grupo de pessoas, que se reúnem para expor o trabalhador à violência psicológica. Segundo Campos (2004), estima-se que cerca de 10% a 15% dos suicídios relacionados ao trabalho tenham alguma relação com esse tipo de violência psicológica, o *mobbing*.

Por fim, tem-se o assédio moral no trabalho que, de acordo com Soboll (2010), tem sido a mais discutida dentre as diversas formas de violência psicológica no trabalho, correspondendo a uma forma de manifestação extrema e grave desse tipo de violência, caracterizada a partir de um processo repetitivo e prolongado de hostilidade.

Assim sendo, diferente da violência psicológica sutil, como a caracterizada anteriormente:

O assédio moral no trabalho pode ser descrito como um processo sistemático de hostilização, realizado de forma repetitiva e prolongada e direcionado a uma pessoa ou a um grupo, que dificilmente consegue se defender. Os comportamentos hostis podem ocorrer simultaneamente e com expressões variadas e ser sintetizados em duas modalidades: - relacionados ao trabalho: incluem deterioração proposital das condições de trabalho, definição e controle das tarefas, isolamento e recusa de comunicação; - relacionados à pessoa: compreendem atentados contra a dignidade e violências verbal, física e sexual. Esses comportamentos podem interferir no padrão comunicacional, nos contatos interpessoais, na reputação pessoal, na situação ocupacional e no estado de saúde do(s) indivíduo(s)-alvo da hostilização (SOBOLL, 2010, p. 360-361).

A autora em questão também propõe uma importante diferença entre o assédio moral interpessoal e o assédio moral organizacional. O primeiro caracteriza-se quando as ações de hostilidade repetitivas e prolongadas são dirigidas a uma pessoa ou a um grupo, especificamente. Já no segundo caso:

No assédio moral organizacional, a violência está inserida na estrutura organizacional da empresa e expressa-se nas estratégias e políticas administrativas ou gerenciais; [...] aparece como um mecanismo de gestão abusiva, [...] como uma forma de violência institucionalizada, **que visa o aumento da produtividade e do ritmo de trabalho**, assim como **o reforço do controle e da submissão do coletivo de trabalhadores** (SOBOLL, 2010, p. 362, grifo nosso).

São categorizados como expressões desse subtipo de violência psicológica a gestão por injúria, a gestão por estresse e a gestão pelo medo, as quais estão presentes através de cobranças constantes, supervisão exageradas, *ranking* de produtividade, metas exigentes acompanhadas de ameaças, ataques verbais, e-mails com comparação de resultados, prazos incompatíveis com as exigências das tarefas, premiações negativas, além de ameaças de demissão ou punições (SOBOLL, 2010).

Vale lembrar, que embora haja registros de algumas ocorrências desse teor, descritas por Rates (2015), tais formas de violência, explícitas e extremadas, não foram manifestas nos relatos dos professores ao longo desta pesquisa com a clínica do trabalho. Acredita-se que contribui para tal, o fato de conceber-se a universidade pública como um espaço privilegiado de debate, comumente associado à liberdade de expressão, ao respeito à diversidade.

Haja vista essa concepção da universidade pública no imaginário dos que lá atuam, identificou-se que são mais recorrentes as aqui designadas como formas mais sutis de violência psicológica, como, por exemplo, além das já descritas, a violência simbólica, conforme caracterizar-se-á a seguir.

4.2.4 Violência simbólica

De acordo com Oliveira e Nunes (2008, p. 31), encontra-se diante dessa subcategoria de violência:

[...] quando os trabalhadores são tratados como “cidadãos de segunda categoria”, seja pela cor da pele, pela baixa escolaridade, pela ausência de qualificação profissional, por serem trabalhadores informais, ou por um estigma associado à determinada categoria profissional.

Tal violência, como acima caracterizada, manifesta-se na forma de discriminação e desrespeito para com o professor substituto, o qual é visto como integrante de uma subclasse, haja vista o caráter temporário da sua permanência na universidade e acaba sujeito a situações como as que foram descritas por participantes da pesquisa de Rates (2015, p. 80):

A gente não é respeitado, por exemplo, nos horários. Eu tinha os horários definidos desde quando eu entrei, né. Aí, chegou uma professora que era efetiva. Ela não gostou dos horários dela e aí ela viu as minhas turmas e os meus horários e quis. E ninguém me comunicou da minha disponibilidade de ceder o horário pra ela, trocaram. E eu que tinha que correr de novo, preparar aula de novo, preparar apostila de novo [...] Até uma sala que eu tinha, uma professora efetiva chegou, eles pegaram apostila, tudo deixaram numa caixa no departamento (PROFESSOR 9).

Vê-se, nesse relato, que a atitude tomada pelo professor efetivo frente ao professor substituto configura-se como uma discriminação pelo fato dele ser um trabalhador temporário, portanto, tem-se uma manifestação de violência simbólica. Além disso, associada a esta, pode-se perceber também, na reação – ou melhor – no silêncio dos demais atores, conforme relatado pelo professor, a presença da insensibilidade, caracterizando, por sua vez, uma violência psicológica sutil.

Pode-se, ainda, asseverar que no final, a distribuição da disciplina para o professor substituto, bem como os horários, aconteceu à revelia deste, sem uma comunicação ou um diálogo prévio, de modo que também se pode dizer que houve uma violência no sentido do assujeitamento do mesmo, na desconsideração a sua subjetividade, aos seus mínimos interesses e possibilidades em termos de aproximação com a temática e disponibilidade de horário.

Enfim, o que se deseja demarcar com o exemplo acima é, mais uma vez, que não obstante a divisão didática quanto às subcategorias da violência no trabalho, o que se encontra, no cotidiano, são situações nas quais compõem formas híbridas de manifestação da violência no trabalho, confirmando o seu caráter polissêmico e multifacetado.

Também, se percebem indicativos de violência simbólica, nas ocorrências em que são dirigidas para os professores substitutos, outras demandas além do ensino, mas que se traduzem em atividades percebidas como de uma subclasse, seja por estarem desconectadas da perspectiva de pesquisa e estudo daquele que a faz, seja porque são aquelas onde se têm maior dificuldade de condições de trabalho e recursos. É o que ficou retratado nas falas a seguir, de algumas entrevistadas:

Quando eu entrei foi assim, caiu do céu quatro orientandos, sabe? Alguns com linhas de pesquisa que tinham a ver com a minha, eu entendi porque me indicaram, [...] **E outros, que não tinham nada a ver, simplesmente tavam sem orientador,** com essas pessoas que tão afastadas e tavam sem orientador e precisavam... **tinha que**

ser eu porque as duas outras... é, professoras que tavam também como substitutas, tavam extremamente sobrecarregadas. **Então, eu que tava entrando, eu precisava pegar esses orientandos** (ENTREVISTADA T, grifo nosso).

De entrada logo, **eu peguei uma disciplina de estágio**. E **estágio dá muito trabalho pro professor**, essa parte da papelada... é porque a gente tem um probleminha com a nossa coordenação de estágio. Do professor que tá com a coordenação de estágio no curso, que ele meio que não faz nada, né? (ENTREVISTADA T, grifo nosso).

A gente se depara com a seguinte situação: eu não estou... geralmente é pra ficar com as disciplinas de estágio e não ficar com mais nenhuma, porque **o estágio já demanda muita carga horária e tem dia que eu cumpro mais que a minha carga horária diária**; inclusive, hoje eu peguei de sete horas da manhã até meio dia, aí eu parei pra almoçar e 13:30, eu voltei de novo e eu vou ficar aqui até umas cinco, mas é pra ficar até as sete, só que vai passar da carga horária; então eu fico no máximo até as cinco, não tem condição de eu ficar, entende? Então, **a gente percebe isso que não está atrelado ao negócio...** você passa num processo seletivo... não se vive só pra aquilo, entendeu? Não é... não que você não vá ocupar a carga horária toda, mas assim, o próprio rendimento... **você tem outras atividades que podem ser desempenhadas, mas não é isso que acontece, não pro professor substituto** (ENTREVISTADA M, grifo nosso).

Percebe-se que, não obstante, em alguns departamentos seja vedada a participação dos professores substitutos em outras atividades que não sejam dar aulas, a depender do contexto, das particularidades de cada área e conforme perceptível nos relatos acima, do grau de dificuldade das outras atividades envolvidas no trabalho docente, o que pode ocorrer é exatamente o contrário; isto é, ser privilégio dos efetivos estarem em sala de aula, pois que esta tarefa representa um trabalho menos trabalhoso, penoso. Então, por exemplo, estágio, orientação de determinadas monografias e bancas de defesa do trabalho de conclusão de curso, em sendo consideradas atividades desgastantes, serão dirigidas aos professores substitutos, provavelmente, sem que estes possam ter possibilidade de acordo ou diálogo.

Ao comparecer no departamento de Enfermagem da instituição pesquisada, surpreendeu a pesquisadora o fato de que os substitutos nunca foram encontrados na universidade, em nenhum horário ou dia da semana, tornando sempre muito difícil o contato com os mesmos.

Somente após conseguir os contatos na chefia de departamento e agendar as entrevistas, sempre fora do campus, foi possível compreender o motivo pelo qual praticamente não comparecem lá. É que todos os entrevistados dessa área (4 docentes), respondiam ou pelas disciplinas de estágio ou pelas disciplinas chamadas de campo. Isso implicava em estarem lotados em regiões da periferia da cidade, em alguns postos de saúde ou no hospital universitário; portanto, em contato com a realidade da saúde pública brasileira, que os efetivos, provavelmente, não desejam, nem de longe, enfrentar. Por isso, a professora mencionou que

existem outras atividades que podem ser realizadas na docência em Enfermagem, mas que não ocorrem, isto é, não são permitidas aos substitutos, entendidos como “sub”.

Da mesma forma, no departamento de Direito, as atividades de orientação e banca de monografia, por exemplo, na maioria dos casos, são desenvolvidas pelos docentes contratados temporariamente, pois os efetivos, ocupantes, em grande número, de cargos na magistratura, nas promotorias, etc., por vezes entendem o trabalho na universidade apenas como uma questão de *status*, limitando-se a ministrar aulas exclusivamente nas disciplinas que desejam ou têm interesse; em alguns casos, insensíveis às demandas dos discentes - mesmo quando as disciplinas têm relação direta com o percurso profissional dos mesmos - e apenas nos dias e horários que estão de folga da sua atividade principal (outros cargos públicos da carreira de Direito, na esfera federal ou estadual).

A situação nesse departamento parece ser tão gritante, que em curta conversa informal com alunos do curso, enquanto se esperava para a realização de entrevistas com docentes, os mesmos, ao saberem da presente pesquisa, mostraram-se desejosos de falar e relataram suas dificuldades com os professores efetivos, em alguns casos, e nas palavras deles, “negligentes com a universidade”.

Chegaram a ponto tal de desabafo, que declararam que a única forma que encontraram de externar seus problemas e contribuir para algum grau de valorização dos substitutos, foi promovendo, através do Centro Acadêmico, uma premiação semestral dos melhores professores do semestre. Segundo eles, quase 100% dos homenageados são os professores substitutos, o que teria provocado mal-estar com os professores efetivos, que se sentiram incomodados.

Acerca da violência simbólica, convém ressaltar que, além de se manifestar dessa forma, por vezes camuflada, através da distribuição e divisão do trabalho, tal como exemplificado nos relatos anteriores, a mesma também pode dar-se através da alienação, entendida na perspectiva psicossocial, como “[...] o distanciamento afetivo em que o indivíduo se afasta tanto do seu próprio mundo interior – que passa a lhe ser alheio e estranho – como dos significados do mundo social [...]” (SELLIGMAN-SILVA, 2011, p. 211).

Nesse sentido, a alienação converge para o conceito de servidão voluntária, que, na perspectiva aqui estudada, vai se traduzir como a violência que o trabalhador perpetra contra si mesmo, na medida em que se mantém subjugado, silenciosamente, diante de algumas formas de violência presentes no trabalho.

Para efeitos desta pesquisa, considera-se ser esta uma forma de expressão da violência simbólica, termo que foi cunhado de maneira espontânea - sem que fosse usado antes

pela equipe de pesquisadoras - por uma professora, logo nas sessões iniciais, quando se debatia acerca do cotidiano laboral e das relações do professor substituto dentro da universidade:

Tem uma série de expressões, junto com a palavra substituto também, e que tem a ver com hierarquias e com... ampliando um pouco a visão, pelas quais essas relações vão passando... **Aí eu acho que essa hierarquia e essa violência simbólica aparecem no nosso silêncio e no silêncio dos outros com a gente, sobre o nosso lugar** (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Segundo Chauí (2014, p. 13), essa expressão foi apresentada primeiramente por Étienne de La Boétie, numa obra intitulada “Discurso da servidão voluntária”, escrita entre 1552 e 1553. Expressando as questões colocadas pelo filósofo francês, na tentativa de compreender as origens dessa paradoxal experiência na qual o sujeito assume voluntariamente uma postura servil, a referida autora pontua:

A pergunta de La Boétie não se dirige ao problema da obediência aos fortes e ricos, nem aos governantes, pois estes, uma vez instalados, tornam a obediência irrecusável. O que o interessa é compreender por que “tantos homens, tantas cidades, tantas nações e tantos povos” servem a um só quando nada os obriga a isto, quando poderiam se libertar do jugo simplesmente deixando de servir, sem acatar ou derrubar o senhor por um ato positivo de força, mas apenas pela recusa de aceitá-lo como senhor. La Boétie deseja pensar a origem da vontade de servir.

A questão retratada pela autora no trecho merece uma análise, notadamente no contexto da pesquisa com os professores substitutos, porque, tomando por referência os relatos apresentados anteriormente, seja os oriundos das entrevistas de sondagem, das sessões ou o extraído de Rates (2015), percebe-se, em muitas circunstâncias, que também não houve, por parte dos professores submetidos às situações, por vezes, vexatória, nenhum movimento ou tentativa de protesto, ou ao menos de manifestação de insatisfação frente ao ocorrido. Isso chama atenção. Não obstante a violência ali presente, ela parece, predominantemente, ser de pronto e, em silêncio, aceita.

Sobre esse silêncio, a fala de uma professora ecoou durante uma das sessões, assinalando o que já fora apontado outrora, porque foi percebido também em outros comentários: “[...] eu fico me perguntando: **o quê que controla a nossa fala? É o medo de não renovar o contrato ou o quê? No meu caso é isso!**” (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Indubitavelmente, já fora ressaltado, em outros momentos deste trabalho, que existem vários fatores de vulnerabilidade dessa categoria - para além do fato de estarem sob um regime de contrato instável, que gera medo e insegurança - que dizem dessa “hierarquia não declarada”, que diferencia os professores universitários em categorias mais ou menos

valorizadas, e que também perpassa pela questão da história dos relacionamentos anteriores que esse substituto, em muitos dos casos entrevistados, teve com seus próprios professores, hoje atuais colegas, que por sua vez remete a uma construção histórica acerca do lugar e do papel de aluno.

Enfim, tudo isso vai tecendo uma complexa configuração que favorece esse silêncio, essa subjugação, essa servidão voluntária entendida como algo natural e que resulta na naturalização dos fatos, tal como retratado na fala dessa professora, a partir de uma devolutiva da pesquisadora, compartilhada com o grupo, em uma das sessões:

[...] tu falaste aí uma palavra-chave, internaliza... **a gente internaliza... então, é como se fosse algo natural.** Ao ler o contrato, principalmente quando a gente vai lá pra negociar, então a gente já vai “eu tenho que... **eu não posso questionar muito**, eu vou ter que ceder algumas coisas do meu lado fora da universidade, eu vou ter que flexibilizar os meus horários de acordo com os horários da universidade”. Então, você já faz, você planeja todo um contexto em relação... pra assumir as funções da universidade. Então, **vai muito com isso aí que tu falaste, a internalização... então, já é algo natural... então, a gente acha que é natural** (risos)... porque **é algo que é imposto, mas é imposto de uma forma sutil, como tu disseste, sutil... assim, mascarado, podemos dizer assim.** Eu concordo com isso [referindo-se à uma análise registrada no memorial sobre servidão voluntária] (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

Vale ressaltar, tal como já mencionado, o fato de se estar em uma instituição pública de ensino, uma universidade, onde ao menos, aparentemente, o autoritarismo não estaria no cerne da sua estrutura de funcionamento, do seu modo de organização do trabalho, haja vista que a rotatividade dos cargos de liderança, as decisões nos departamentos e em tantas outras instâncias tenderem a serem colegiadas, partilhadas ou pelo menos, decorrentes de votação, sem contar que é um espaço onde, mais que em outras organizações, se privilegia o debate, a análise crítica da sociedade e seus elementos vigentes.

Ainda assim, percebe-se na fala dos professores, tanto em Rates (2015), quanto nas entrevistas realizadas por ocasião desta pesquisa, o predomínio do medo de falar.

Aqui, cabe mais um destaque, pois o que se está abordando não é acerca da aceitação ou não pelos professores, das atividades, afazeres que lhe são delegados, mas sim, da possibilidade de, ainda que tendo que se submeter a dadas regras informais, possam ao mesmo se darem o direito de falar e, quiçá, nesse posicionamento, em alguma medida crítico, contribuir para um repensar, uma reflexão, quanto aos elementos que caracterizam violência simbólica para com os professores substitutos.

Constata-se, em vários momentos na fala de alguns entrevistados pesquisados por Rates (2015), a aceitação dessas situações como se fossem algo natural, ou pelo menos algo absolutamente impossível de ser ao menos questionado, refletindo, pois, uma forma de servidão

voluntária, portanto, de violência simbólica dos professores para consigo mesmo, na medida em que há um “assujeitamento”, uma “dessubjetivação” mencionados por Mendes e Araújo (2010), que tende a ser aceita por alguns, silenciosamente, e portanto, perpetrada também pelos próprios trabalhadores.

Pode-se perceber tal postura nas falas apontadas por Rates (2015, p. 80):

[...] tem aqueles professores mais antigos, de maior titulação. Como eles ficam nas mesmas disciplinas e o horário é praticamente o mesmo. Porque tem aquele horário que ele está no laboratório, o horário que está chefiando algum núcleo de pesquisa e naquele horário ele não pode ministrar aulas. Então, **eles são, digamos assim, professores intocáveis [...]** **Ele vai dar essa disciplina, nesse dia, nesse horário e nessa turma. E acaba que os outros [...]** (PROFESSOR 4, grifo nosso).

[...] às vezes aquela vontade de dar uma disciplina com que você se identifica mais, mas aí essa disciplina eu não posso pegar ela pra mim porque já tem um professor que é, tipo, instituído na disciplina [...] (PROFESSOR 6, grifo nosso).

Aí, depois que eu entrei **eu comecei perceber como é o sistema, né.** Então, eu acho que é assim, **você diz sim, porque você não pode dizer não** (PROFESSOR 8, grifo nosso).

Importante elucidar que, tais posturas de aceitação e conformismo com as situações vivenciadas, se dão mesmo considerando que, dessa amostra pesquisada por Rates (2015): 77,77% tem outro vínculo profissional, além do vínculo temporário como substituto; sendo que em 85,71% dos casos, esse outro vínculo não é temporário, ou seja, é efetivo. Vale ainda, considerar que estar-se falando de uma categoria de profissionais qualificados, os quais se supõe terem o mínimo de capacidade de análise crítica e persuasão (44,45% são especialistas e 55,55% são mestres), já possuem, em sua maioria, experiência como docente (55,5% tem entre 2 e 10 anos de experiência como docente no ensino superior).

Por sua vez, do grupo de 28 professores ouvidos durante as entrevistas de sondagem dessa pesquisa, também observou-se que: 67,86% tem outro vínculo profissional, sendo que entre estes, em 78,95% dos casos, esse outro vínculo não é temporário e ainda, em 26,31% dos casos, trata-se de uma outra atuação na esfera pública, o que sugere um pouco mais de segurança, *a priori*; registra-se ainda que 60,71% são mestres, 32,14% são especialistas e 7,14% são doutores, e 50% tem entre 2 e 7 anos de experiência como docente no ensino superior, sinalizando um aumento do nível de qualificação entre este público.

Cabe destacar um dado de grande relevância - que já foi identificado qualitativamente em alguns comentários dos professores destacados até aqui -, e que certamente elucidada, ou traz à tona um aspecto relevante em relação a essa postura de quase total silêncio adotada por alguns trabalhadores dessa categoria: dos 28 entrevistados, 92,85%, quando

perguntados acerca das suas perspectivas profissionais futuras, respondeu dizendo do seu interesse em seguir carreira docente, notadamente em fazer concurso para a universidade onde atuam como substitutos. Estar-se, provavelmente, diante de um silêncio que se justifica pelo medo de sofrer no futuro, alguma consequência negativa.

Na sua pesquisa, Rates (2015, p. 122) já assinalava brevemente acerca da influência desse elemento: “Tais docentes, em nome da empregabilidade e do desejo latente de retornarem como efetivos permitem que a organização do trabalho intensifique o seu fazer, inclusive, naturalizando algumas injustiças, com ameaças constantes a sua saúde”.

Nas palavras de Martins, Moraes e Lima (2010, p. 25-26):

Esse consentimento caracteriza-se por uma “dominação simbólica”, uma forma de violência invisível originada a partir da economia, dos sistemas de produção e da organização do trabalho sob as novas formas de gestão.

Foi a partir dessa perspectiva crítica, quanto aos novos modos de organização do trabalho e suas repercussões subjetivas, aliado a alguns dados mapeados em pesquisas anteriores já citadas, que se entendeu haver uma demanda de elaboração do sofrimento no trabalho por parte dos professores substitutos, no que esta pesquisa se propôs - além de identificar as estratégias de mediação utilizadas pelos professores frente a tais situações de desprazer e violência - ir um pouco além, integrando pesquisa e ação, no seu caráter intervencionista, tal como proposto pela clínica em PdT.

Almejou-se, a partir do arcabouço teórico da PdT, aliado à lente do Materialismo Histórico-dialético, compreender os elementos envolvidos na manifestação das formas híbridas de violência no trabalho e, sobretudo, - através da pesquisa e ação da Clínica do Trabalho - possibilitar um espaço coletivo de fala-escuta sobre o seu fazer, onde o silêncio pudesse falar e/ou ser considerado, analisado.

Acredita-se que, assim, mediante as trocas intersubjetivas que se dão no coletivo, os participantes-trabalhadores possam movimentar-se em direção a um reposicionamento subjetivo-objetivo frente à realidade, que, por sua vez, pode se traduzir em uma contribuição para a transformação quanto ao modo como o seu trabalho tem sido organizado, gerando mais saúde no trabalho.

Considerando tais propósitos, o próximo capítulo contextualiza alguns conceitos-chave da Psicodinâmica e da Clínica do Trabalho sob esta perspectiva, e concomitantemente, analisa e descreve o processo da clínica realizada com o grupo de professores-substitutos

participantes dessa pesquisa, bem como os elementos articulados na relação trabalho, precarização, violência, subjetividade e saúde.

5 A ANÁLISE CLÍNICA DO TRABALHO E AS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO LABORAL: vivências dos professores substitutos de uma IFES

Embora se tenha optado, como já assinalado antes, por articular os aspectos teóricos com os dados oriundos do campo, desde o início da dissertação, seguir-se-á, neste capítulo, especificamente com a Análise Clínica do Trabalho dos professores substitutos, conforme técnica proposta por Mendes e Araújo (2012), a qual permite a exposição dos temas das entrevistas e das sessões a partir da sua distribuição em 3 etapas, sendo uma delas subdivididas em três eixos, a saber:

- ✓ Etapa I: Análise dos Dispositivos Clínicos (ADC);
- ✓ Etapa II: Análise da Psicodinâmica do Trabalho (APDT);
 - EIXO I: Organização do trabalho prescrito e o real do trabalho;
 - EIXO II: Mobilização subjetiva;
 - EIXO III: Sofrimentos e defesas;
- ✓ Etapa III: Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT).

Destaca-se que, em conformidade com Mendes e Araújo (2012, p. 15), a atividade realizada nesta pesquisa pode ser caracterizada como clínica da cooperação, a qual “[...] está voltada para analisar e potencializar a mobilização subjetiva, a construção coletiva de regras de ofício e de convivência para um coletivo imerso no mesmo cotidiano de trabalho”.

Ressalta-se que, por sua vez, a clínica das patologias, como o próprio nome assinala, implica na condução de sessões com trabalhadores que romperam as fronteiras entre saúde-doecimento, chegando a situações nas quais, conforme as mesmas autoras, são configurados casos de síndrome do pânico, episódios psicóticos agudos, drogadição, esgotamento profissional, crises suicidas, para citar apenas alguns exemplos.

Nesse sentido, considerando tratar-se de uma clínica da cooperação, fez-se uma pequena adaptação nos eixos temáticos da etapa II, especificamente no eixo III, em que se suprimiu o item referente às patologias.

5.1 Análise dos Dispositivos Clínicos (ACT)

Considerando a diversidade das bases conceituais, epistemológicas e metodológicas das clínicas do trabalho, Mendes e Araújo (2012) ressaltam a importância de se qualificar a clínica psicodinâmica a partir de quatro dispositivos, quais sejam:

- a) A demanda;
- b) A elaboração e a perlaboração;
- c) A construção dos laços afetivos;
- d) A interpretação e formação do clínico.

Na clínica psicodinâmica, conforme proposta por Dejours (2011), tendo por base suas pesquisas na sociedade francesa, a demanda em geral parte de instituições, podendo estas ser empresas, organizações sindicais e órgãos públicos.

No Brasil:

As demandas são basicamente sindicais. Tem sido desenvolvidas parcerias com sindicatos dos bancários, dos metroviários, dos rodoviários e dos professores do ensino fundamental. Também tem surgido demandas de associações, cooperativas, instituições de apoio social, Centros de Referências de Saúde do Trabalhador (CEREST), empresas públicas - em menor proporção -, e empresa privada - apenas uma demanda (MENDES; ARAÚJO, 2012, p. 15).

Os relatos de pesquisas como as citadas por essas autoras e também por Moraes (2015), Mendes, Moraes e Merlo (2015) e Monteiro, Vieira e Mendes (2015), indicam que, em geral, as parcerias são estabelecidas pelas instituições junto aos Laboratórios de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho distribuídos pelo Brasil, vinculados às instituições de ensino, dentre os quais se destacam o da Universidade de Brasília (UNB), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Também, constata-se a utilização da clínica psicodinâmica no contexto de programas de pós-graduação *strictu senso*, como colocado por Duarte (2014), Garcia (2011), Rosas (2012) e Silva (2012), ocasiões nas quais ela não se coloca, ao menos não diretamente e formalmente, como advinda a partir de uma solicitação institucional. Em geral, nesses casos, a iniciativa de realização da pesquisa, portanto da clínica, parte do pesquisador, que percebe, mediante alguma forma de interação com a categoria profissional cujo trabalho deseja analisar, alguns indicativos que sinalizam para a existência, naquele campo ou naquele espaço, de uma demanda.

Tal foi o que se deu na presente pesquisa, em que a própria atuação da pesquisadora-psicóloga como professora substituta, já apontada noutra momento, e as conversas informais com colegas e familiares que também atuaram sob esta condição, reafirmavam indicativos da existência de uma demanda.

Complementarmente, entende-se que os indicativos de existência de tal demanda de fala e de escuta, de troca intersubjetiva, puderam ser observados também a partir da identificação por Rates (2015) de significativas vivências de sofrimento, decorrentes da naturalização de algumas injustiças consequentes da organização do trabalho, silenciosamente aceitas pelos professores em virtude da sua situação de fragilidade contratual e do desejo de retornar à instituição de ensino como professor efetivo. A pesquisadora também destaca ser ainda comum que estes profissionais não tenham vinculação sindical ou acesso aos canais institucionais via departamento de Recursos Humanos (RH).

Entende-se que, nessas circunstâncias, mais que nas situações em que existe uma solicitação institucional, cabe ao pesquisador dar visibilidade à demanda e analisar sua viabilidade antes de iniciar as sessões de clínica.

Na presente pesquisa, a prática clínica foi antecedida por vários momentos de análise da demanda, realizada a partir das falas, comentários, silêncios e posturas dos professores e chefes de departamento, com os quais se realizaram as entrevistas de sondagem.

Também chamou a atenção o fato de que todos os professores que estavam nos critérios estabelecidos e que foram abordados, não obstante trouxessem as dificuldades com relação a tempo e horário, de pronto, aceitavam o convite para participar da entrevista, o que pode ser lido como indicativo da existência de algo a ser dito.

Excetuando-se alguns casos específicos, embora a entrevista constasse de um roteiro com apenas quatro perguntas, em geral, não obstante eventual receio inicial, quando estabelecido o *rappport*, levava-se mais de meia hora para sua realização e, algumas vezes, nem era necessário que as últimas perguntas fossem feitas para que os conteúdos abordados emergissem.

A mobilização de alguns para o trabalho fez-se desde o momento da entrevista, quando houve casos de professores que pediram para terem acesso ao projeto de pesquisa e aos materiais que eram mencionados pela pesquisadora, referente a dados sobre o prazer-sofrimento no trabalho da categoria.

Por outro lado, era comum que muitos manifestassem certa estranheza durante a entrevista, quando se perguntava sobre o que gerava sofrimento no trabalho, havendo uma reação tal, que a certa altura, começou-se a rever o uso desse termo e perguntar sobre insatisfações, obstáculos, desafios; então, sentiu-se que alguns entrevistados ficavam menos desconfortáveis, e o conteúdo que emergia apontava para a existência de sofrimento com elementos diversos da organização do trabalho, tal como já retratado e os quais serão analisados ao longo deste capítulo.

Alguns se debruçavam no relato detalhado de situações que geravam sofrimento, por vezes, numa postura que sinalizava atitude de enfrentamento, de incômodo e de desejo de mudança frente ao relatado. Noutros, os relatos vinham acompanhados de uma certa apatia e até desânimo, como quem não vislumbrava muitas perspectivas de qualquer alteração no contexto. Noutros casos, ainda ficava perceptível um desejo de “não mexer” muito no assunto, de não trazer à tona algo doloroso, fosse por vezes negando-o, limitando-se a descrever as situações de sofrimento de forma breve e sucinta.

Outro aspecto que pode dizer da mobilização de alguns professores frente à oportunidade de falar sobre as suas vivências no trabalho, traduz-se no fato de que, quando cruzavam com a pesquisadora pelos corredores da universidade, faziam questão de perguntar sobre o andamento da pesquisa, sobre a importância da temática e acabava por vezes, emergindo algum conteúdo ali mesmo, nos corredores. E esse tipo de ocorrência deu-se tanto com professores que estavam participando das sessões, quanto com aqueles que não puderam participar.

Por sua vez, durante as sessões, as narrativas sobre o cotidiano laboral, desde o primeiro encontro, surgiram de modo bastante espontâneo, caracterizando a livre circulação da palavra. As questões e análises das pesquisadoras, feitas oralmente ou através do memorial, orientadas seja pelo referencial teórico, seja pelas pesquisas já desenvolvidas, foram gradativamente inseridas ao longo do percurso das sessões, objetivando aprofundar temáticas e explorar aspectos contraditórios.

Em geral, a leitura e discussão do memorial servia como ponto de partida para o desenrolar das sessões posteriores, com efetiva participação dos presentes na refutação ou validação do que era exposto. Percebia-se a implicação e afetação – mobilização de afetos – dos professores com o conteúdo das análises feitas no memorial, conforme se pode constatar nas falas que seguem:

Bom, **eu me senti contemplado!** Na verdade, esse texto aqui reflete bem o que foi discutido no encontro que eu participei (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

[...] no segundo parágrafo, no início: “Dessa forma, esse vínculo empregatício precarizado, vai delineando...”. O **‘precarizado’ me incomodou um pouco**, pela minha vivência, pela minha experiência... **Não sei o quanto tá precarizado**, até porque houve esse ganho de alguns direitos do professor substituto, que antes não ganhava a mesma coisa, e agora acho que há um pouco dessa mudança (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Percebe-se que havia, da parte dos participantes, motivados por demandas individuais, um interesse em apreender e discutir as questões e análises pontuadas no memorial,

alimentando-as com novas narrativas, o que retroalimentava a discussão e favorecia a troca intersubjetiva, culminando com a sinalização, por vezes, de uma demanda coletiva.

Em uma das sessões iniciais, foi cogitada a possibilidade, pelos participantes, de que a pesquisa pudesse ganhar eco dentro da universidade e gerar uma devolutiva para os chefes de departamento. Essa demanda foi acolhida e levada para os encontros de supervisão com o coletivo de controle, a partir do qual se optou por encontrar oportunidade para reforçar, durante as sessões, que embora a realização dessa sugestão não fosse algo de todo descartado, podendo ter sua viabilidade analisada junto à pró-reitoria de RH, a pesquisa não se realizara a partir de uma solicitação institucional, nem por demanda dos chefes de departamento, o que poderia fazer com que tal sugestão não fosse aceita pela instituição.

Além disso, mediante tal demanda, foi-se reforçando o objetivo da clínica, entendido enquanto uma análise da organização do trabalho a partir dos relatos dos trabalhadores, cuja principal saída esperada é o reposicionamento subjetivo dos mesmos, a fim de que estes possam, ao retornarem para o seu cotidiano laboral, encontrar ocasiões para deliberarem sobre elementos da organização do trabalho que geram incômodo. Neste sentido, espera-se que a clínica colabore para que assumam o papel de protagonistas na relação com seu trabalho.

Em relação à construção dos laços afetivos, percebeu-se que situações comuns vivenciadas no cotidiano laboral e que eram compartilhadas com o grupo, favoreceram uma aproximação e uma identificação dos participantes entre si, de modo que, em geral, a cada sessão, os mesmos se aproximavam. Parecia que os participantes encontravam - na fala dos colegas, nas experiências vividas por eles e nos respectivos relatos das alternativas de solução usadas por cada um para enfrentar os problemas -, um elemento motivador para voltar às sessões seguintes, mesmo diante dos entraves refletidos nos choques de horário das sessões com outras atividades acadêmicas ou pessoais, ou no eventual risco psicoemocional implicado no ato de desvelar o sofrimento.

Do ponto de vista da relação dos participantes com a pesquisadora, percebeu-se que o fato desta ter atuado anteriormente como professora substituta foi um fator facilitador, que permitiu que o grupo se identificasse e se sentisse, também, mais à vontade para explanar acerca das suas vivências.

Por outro lado, tal ponto em comum exigiu da pesquisadora uma habilidade que foi conquistada gradativamente, qual seja, a de tentar fazer com que o lugar de docente, ex-substituta não se colocasse a ponto de comprometer o papel de pesquisadora-clínica.

Nesse aspecto, contar com a presença das co-pesquisadoras e o apoio do coletivo de controle, foi um importante elemento, do ponto de vista da emissão de *feedback* e formação contínua da pesquisadora.

Quanto à elaboração e perlaboração, termos advindos da Psicanálise, Martins (2013, p. 133, itálicos da autora, grifo nosso) elucida:

[...] o termo *Elaboração*, em psicanálise, estaria mais diretamente ligado ao **processamento intrapsíquico** que **envolve a organização dos estímulos que intervêm no aparelho psíquico**, como por exemplo, a elaboração onírica. Já o termo *Perlaboração* ou **elaboração interpretativa**, diz respeito ao processo psíquico da **travessia, de religação relacionado ao trabalho analítico (intersubjetivo)**, feito pelo sujeito, **integrando os caminhos associativos percorridos e a interpretação analítica do vivido**.

Entende-se que perlaboração implica, necessariamente, numa interpretação, numa análise e pressupõe a troca intersubjetiva. Assim sendo, no contexto da clínica do trabalho, através da fala e da escuta que acontece no espaço público de discussão, por meio dos relatos sobre o cotidiano laboral, os trabalhadores podem pensar, sentir e ressignificar a realidade vivida, a partir do momento em que transformam as vivências individuais em reflexões coletivas.

Deste modo, é a partir dessa perlaboração coletiva que os sujeitos podem ressignificar o sofrimento no trabalho, dando-lhe uma destinação diferenciada, por meio do desenvolvimento e uso de estratégias, individuais ou coletivas - sobre as quais se falará mais adiante - em busca de saúde.

Então, pode-se asseverar que:

À medida que o trabalhador fala, rememora os acontecimentos traduzidos no seu mal-estar, comunica-se com o vivido e tem a possibilidade de reconstruir um significado, que antes era traduzido em lembranças com manifestações sintomáticas, paralisadas na ação (MENDES; ARAÚJO, 2012, p. 47).

O relato de uma participante traduz um pouco acerca de como esse processo foi acontecendo no grupo:

[...] eu gostei desse parágrafo, como tu fechou... [foi algo] que **a gente também madurou aqui...** porque quando diz que nós substitutos, quando nos silenciemos, ou nos submetemos, numa servidão voluntária, mesmo que entre aspas, eu acho que é importante pontuar porque nós fazemos isso: tem um exército de reserva industrial muito grande: “se tu não quer esse trabalho, tem quem queira, tem uma fila aí...” (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

Esse “madurar aqui” ao qual se refere a professora-participante, traduz exatamente o processo de perlaboração coletiva, construído na troca intersubjetiva dos participantes entre si e destes com a pesquisadora-coordenadora e as co-pesquisadoras, num exercício de reflexão sobre o vivido, onde as experiências individuais de servidão foram se mostrando como uma vivência coletiva, porque comum à maioria, pelo menos em dadas circunstâncias.

A partir desse processo de análise, reflexão e interpretação coletiva, portanto, de perlaboração - facilitado por pontuações e análises da pesquisadora-coordenadora - o silêncio e servidão foram dando lugar, gradativamente, ao longo das sessões, à outras possibilidades de ação por parte dos professores diante das situações de violência sutil experimentadas, conforme relatos específicos que serão descritos mais adiante.

Outrossim, foi interessante identificar que, ao longo do processo, o grupo foi conquistando tamanho grau de troca, que as falas não mais eram dirigidas para a pesquisadora-coordenadora; os olhares e até mesmo os questionamentos eram dirigidos para os demais membros entre si, refletindo o avanço que se fizera na construção de laços de cooperação.

Ressalta-se, ainda, ter sido interessante perceber, concomitantemente, o avançar e o crescimento da co-pesquisadora, estudante de psicologia, a que conseguiu seguir até o final do processo da clínica com grupo, tendo conquistado, junto ao mesmo, um lugar de respeito e confiança. Do mesmo modo, o grau de confiança, reciprocidade e ressonância subjetiva alcançados entre a pesquisadora-coordenadora e essa co-pesquisadora foram fundamentais para o percurso da clínica, assim como o destas com o coletivo de controle.

A partir dessas referências às pontuações da pesquisadora durante as sessões e ao coletivo de controle, cabe discorrer acerca da formação do clínico, apontada por Mendes e Araújo (2012) como outro dispositivo que permite qualificar a clínica em PdT.

Sobre este dispositivo, as autoras chamam atenção para o fato de que:

O clínico é parte indissociável da condução clínica. Sua subjetividade é uma das dimensões do próprio método. Sua formação não é só técnica e ética, mas também afetiva. É preciso ser capaz de se afetar pela fala do outro, colocar-se à disposição do outro, deixar-se surpreender, duvidar, angustiar-se com o inesperado, suportar o incontrolável (MENDES; ARAÚJO, 2012, p. 51).

Haja vista tais elementos, considerando a importância dessa formação continuada do pesquisador-clínico, colocou-se como imprescindível ao longo desta pesquisa, além do trabalho de análise pessoal da pesquisadora, da participação no grupo de pesquisa “Trabalho docente na expansão da educação superior”, a convivência e as trocas intersubjetivas ocorridas entre o próprio coletivo de pesquisa e, sobretudo, aquelas que se deram no coletivo de controle.

Esses espaços foram cruciais para o movimento de lidar com os aprendizados, com o prazer, mas, também, com as eventuais frustrações, com o sofrimento que o trabalho de campo, notadamente com a clínica do trabalho, suscitam.

5.2 Análise da Psicodinâmica do Trabalho (APDT)

5.2.1 EIXO 1: Organização do trabalho prescrito e o real do trabalho

No capítulo 4, ocasião em que abordou-se acerca das formas híbridas de manifestação da violência laboral, o conceito de organização do trabalho já fora apresentado, conforme os pressupostos da PdT. É válido destacar ainda, que não obstante tenha sido tratada mais diretamente no referido capítulo, haja vista sua complexidade e o caráter transversal que assume nesta pesquisa, a temática da violência no trabalho voltará a comparecer aqui, conforme se segue, com a Análise Psicodinâmica do Trabalho.

No capítulo 2, discorreu-se acerca da centralidade do trabalho na vida humana e do seu papel enquanto uma categoria chave na produção de modos de subjetivação, entendendo-o como uma atividade a partir da qual o sujeito transforma a natureza, age sobre o mundo a sua volta e, concomitantemente, transforma-se na relação que constrói com os outros e consigo, a partir do seu fazer.

Além disso, faz-se mister, para seguir-se com a Análise Psicodinâmica do Trabalho dos professores substitutos, elucidar que:

Trabalhar pressupõe uma mobilização da subjetividade, que engloba o uso da inventividade, da criatividade, da engenhosidade – trabalhar é transformar, um exercício contínuo de preenchimento do hiato entre o prescrito e o real (FACAS et al., 2013, p. 463).

Nesse contexto, os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real são chaves para entender o trabalho e sua relação com a subjetividade.

O trabalho prescrito pode ser entendido como a forma estabelecida pela organização para realizar as atividades, em geral documentada através de normas, procedimentos, manuais ou existentes nas regras tácitas, nas quais os trabalhadores são treinados, orientados, formal ou informalmente, os quais devem cumprir, a fim de - segundo os gestores e planejadores - executarem adequadamente o trabalho. Seria, pois, em certa medida, a garantia da qualidade e da produtividade esperadas.

Todavia, segundo a tradição ergonômica, da qual originaram-se ambos os conceitos, para além do prescrito, existe o trabalho real, que relaciona-se com a maneira desenvolvida pelos trabalhadores para dar conta daquilo que o prescrito não abarca, isto é, o imprevisto, o inusitado, aquilo que não se controla e que, de certa forma, permite ao trabalhador usar da sua inventividade e criatividade, como colocado por Facas et al., (2013).

Percebe-se, pois, ser nesse hiato entre o prescrito e o real, que o trabalhador encontra espaço para mobilizar e manifestar elementos da sua subjetividade, a ponto de na PdT ser a isto que verdadeiramente se pode chamar de trabalho, na sua dimensão mais humana, no seu caráter emancipatório, de ação e transformação, numa perspectiva também dialética.

Além disso, concebe-se que é somente por essa via, em muitas circunstâncias, que o processo de trabalho dará certo e as atividades serão realizadas, pois, em geral, a prescrição, na medida em que parte de uma perspectiva idealizada, de controle sobre tudo, não permite o andamento do processo, comprometendo os objetivos também das organizações, num mecanismo descrito por Dejours (2011, p. 76), ao ressaltar que:

Com o tempo, leis, regulamentações, normas, regras formam um corpo de tamanha complexidade que se tornam, inelutavelmente, de conciliação extremamente difícil entre si. Chega ao limite de tornar impossível a execução do trabalho, caso todo o conjunto de regras e normas venha a ser cumprido. Concebidas para organizar o trabalho, as prescrições da organização do trabalho levam, às vezes, à desorganização!

É nesse contexto que o real do trabalho implica, conforme Dejours (2011), num afastamento das prescrições e no início da atividade à qual ele denominou de interpretação, que por sua vez - em sendo o trabalho uma atividade que envolve interações sociais - resultará numa multiplicidade de interpretações.

Nesse sentido, cabe registrar que é justamente como resultante do confronto entre a história singular do sujeito - que se constrói e reconstrói no e por meio do trabalho - com a organização do trabalho prescrita, que emerge o sofrimento, na medida em que esta impõe determinações sobre o fazer, o agir e até mesmo sobre o pensar da “classe-que-vive-do-trabalho”; mas, também, é no hiato entre o prescrito e real, que, inspirado na singularidade da sua história e nas trocas intersubjetivas, o trabalhador pode construir caminhos para colocar em prática sua “engenhosidade” e inventividade, o que lhe proporcionará maiores oportunidades de ressignificação do sofrimento e de vivências de prazer, numa dialética.

Em assim sendo, considera-se importante ressaltar que, em alguma dimensão, a existência da organização do trabalho prescrito coloca-se como algo inevitável e, quiçá, necessário, na medida em que a vida em sociedade e o exercício de papéis sociais, inclusive o

de trabalhador, implica na existência de normas, regras, hierarquias, portanto, limites. O que se questiona é a rígida construção desses reguladores, sem a escuta ou a participação dos atores envolvidos, quando o prescrito se coloca, literalmente, como uma camisa de força, que imobiliza e constrange o trabalhador, configurando-se como uma violência.

Tal ressalva faz-se necessária porque, conforme destacado por Carvalho e Moraes (2015, p. 134), a partir de pesquisa-intervenção realizada com determinada categoria profissional e relatada no trecho que segue um movimento oposto ao da excessiva prescrição, como, por exemplo, a omissão de um gestor no exercício do seu papel de autoridade, pode trazer prejuízos na forma de sobrecarga para os trabalhadores:

Analisando o coletivo de técnicos-administrativos, identifica-se uma Organização do Trabalho que carece de “arbitragem” (Dejours, 2012b, p. 133), ou seja, de uma figura de autoridade reconhecida pelo grupo que conduza as discussões e tenha a palavra final sobre a melhor maneira de realizar o trabalho. Como o gestor não desempenhava seu papel de árbitro, o uso da autonomia, por parte dos trabalhadores, era prejudicado.

Por outro lado, os pesquisadores fazem questão de destacar acerca da complexidade envolvida no ato de arbitrar, entendido como resultado de um processo de construção de confiança, colaboração e reconhecimento de autoridade, para além do poder apenas instituído formalmente por meio de um cargo ou uma posição hierárquica:

Ressalta-se que isto não é tarefa simples ou fácil, porque arbitrar não é o mesmo que exercer poder, ser autoritário. Arbitrar é trabalhar com os outros, expor-se à avaliação dos outros trabalhadores que, coletivamente, reconhecem sua autoridade (CARVALHO; MORAES, 2015, p. 134).

Em relação aos professores substitutos, observa-se que, conforme levantamento e análise documental realizado por Rates (2015), a falta do prescrito por vezes se coloca como um fator que favorece a ocorrência de situações de violência no trabalho, de modo que:

A ausência de legislação que norteie o fazer do professor substituto especificamente, também abre a possibilidade para tomadas de decisão, em alguns departamentos, baseadas no entendimento de gestores e professores efetivos que não veem o professor substituto como professor tal como os demais (RATES, 2015, p. 66).

Tal ausência ou insuficiência do prescrito fez-se perceptível em momentos diversos, na fala dos professores durante as sessões coletivas:

Essas regras são tão... nossa! Enfim, **não existe em momento nenhum assim “ah você pode isso, pode aquilo”**. Na própria assembleia de segunda-feira foi engraçado, que fizemos uma comissão, porque como é uma greve de ocupação, aí fizeram uma comissão de professores pra pensar e planejar as atividades ao longo da greve. E aí uma colega substituta virou pra mim e falou assim “a gente pode participar dessa comissão?” (risos)... e eu falei, “acho que sim!”... É, **a gente tá sempre se perguntando se pode, se não pode, se eu tô invadindo o lugar, se não tô...** (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Existe falta de informação sim com relação aos direitos de substitutos, no qual a gente entra na universidade, você assina um contrato, e já é praticamente colocado dentro de sala de aula, mas **não existe uma conversa com relação a conhecer direitos e deveres também**. E deveres, porque as coisas passam a ficar mais claras, certo? (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Tem-se, pois, o elemento da insuficiência do prescrito, associada à falta de diálogo e de troca de informações sobre direitos e deveres, como dito pelo professor acima. Neste ponto, usa-se a expressão “insuficiência do prescrito”, porque existem alguns normativos institucionais na universidade que, embora sem tratar especificamente das atribuições dos professores substitutos, podem ser uma ferramenta no entendimento de que a divisão do trabalho e das tarefas entre os professores, tal como dada na prática, - já bastante discutida no capítulo 4, quando se falou da violência na organização do trabalho - pode ser considerada impertinente, infundada, refletindo uma hierarquia tácita, uma violência simbólica, que pode e deve ser questionada.

Para tanto, pode-se ter como referência uma resolução interna da instituição pesquisada, a qual estabelece diretrizes para o planejamento acadêmico das atividades, não havendo, em tal documento, qualquer separação ou diferença em termos de distribuição das tarefas entre professores, seja por conta da sua lotação, titulação, regime ou vínculo de trabalho.

Tal resolução data de maio de 2011, porém, constata-se que a mesma, não obstante quase seis anos de existência, ainda segue pouco conhecida ou praticada, pois nenhum dos professores a ela se referiu; quanto aos chefes de departamento, um deles asseverou: “Ela é de 2011, mas não sei por que só esse ano nós tivemos conhecimento dela” (GESTOR Y).

Uma fala desse mesmo gestor reflete um pouco como essa resolução pode ser um instrumento na tentativa de questionar algumas injustiças praticadas na distribuição de atividades e na divisão do trabalho entre efetivos e substitutos:

O problema na distribuição, que a gente sempre enfrenta a cada semestre e que a partir desse semestre, **em função da resolução** - que agora eu não me lembro o número dela - mas de 2011, **que determina todos os passos da confecção da carga horária do professor, nós vamos ter agora um semestre, estamos tendo agora um semestre, mais tranquilo...** Que é o quê, **o professor [efetivo], embora dedicação exclusiva, todo mundo queria concentrar suas disciplinas em dois dias, ficando 5 dias livres**, pra quê, eu não sei... pouca produção... então, não conseguíamos isto reverter. Hoje, o professor “ah eu tenho pesquisa, só posso ficar com uma disciplina!”; hoje não... pra ter pesquisa ele tem que apresentar a resolução do CONSEPE, que aprovou aquela pesquisa, se tem várias pessoas no grupo... a resolução é clara, só quem é o coordenador é quem tem redução de uma disciplina, os outros não têm [...]. Isso então melhorou muito, e também o trabalho durante o tempo dos professores, de conversar, no sentido de que não se pode somente exigir direitos. Esses direitos estão casados com os deveres (GESTOR Y, grifo nosso).

Como percebido, tal resolução pode auxiliar os gestores no encaminhamento e na tomada de decisões quanto à distribuição de atividades, tanto quantitativa quanto qualitativamente, no que podem cooperar para amenizar a situação de desamparo refletida por alguns professores substitutos, como na fala que segue:

[...] pegar quatro disciplinas, no nosso caso, que **a gente é substituto, a gente já tem aquela de sub...** pegar quatro aulas, quatro disciplinas, **isso não é um problema**; mas **desde que todos tenham, entendeu, a mesma carga de trabalho**; desde que, **se não for em sala de aula, mas que se preencha de alguma outra forma, porque a universidade não é só ensino, ela é pesquisa, ela é extensão** e ela também é uma aproximação com a sociedade, justamente aqui a Universidade X, tá perto de uma região assim bem carente, que necessita de projetos sociais, de aproximação (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Considerando que normalmente substituto pega 4 disciplinas, pelo menos no departamento “B”, isso acontece; a gente tem uma carga horária boa pra cumprir, enquanto você tem professores que têm as 40 horas, mas é dedicação exclusiva e você não consegue preencher essa carga horária também [...] **alguns professores [efetivos] pegam duas disciplinas e ainda são duas disciplinas iguais, na verdade se a gente for analisar é só uma, né? Planeja só uma disciplina e acabou; e se você não compor a sua carga horária com pesquisa ou com algum projeto, na verdade, o seu trabalho fica muito pouco com relação a um professor substituto, que ele tem uma demanda maior** (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Entende-se que aceitação passiva desse tipo de situação, também pelos gestores, pode refletir, como já mencionado, a “banalização do mal”, que se coloca como uma defesa destes, e que além de contribuir para a perpetuação de injustiças na relação entre docentes e substitutos, também tem repercussões outras, para além dos muros da universidade, destacadas pelo professor, pois resulta na limitação do seu papel da universidade junto à sociedade e às comunidades que poderiam ser beneficiadas com suas atividades de pesquisa e extensão.

Doravante, é sabido que, em geral, encontrar-se-á uma distância entre o prescrito e o real, visto que este último é sempre por demais complexo para que seja completamente abarcado pelo normativo. Todavia, entende-se que, como exposto antes, o prescrito pode ser

usado, no caso aqui em análise, tanto por professores quanto gestores para auxiliar a questionar determinadas práticas injustas, que geram sobrecarga, violência simbólica e comprometem a identidade do professor substituto, além de outras possíveis repercussões, que comprometem a imagem do serviço e do servidor público, atribuindo-lhes um caráter de falta de compromisso.

Acredita-se que, a depender de alguns elementos do contexto departamental, mas, também, do posicionamento do gestor, chefe de departamento, este pode ampliar sua atuação no sentido da arbitragem, tal como proposto por Carvalho e Moraes (2015), contribuindo para minimizar algumas situações de violência sutil a que estão submetidos os professores substitutos, pelo menos no quesito distribuição da quantidade de trabalho, possibilitando, com base na resolução já mencionada, um pouco mais de equidade.

Foi o que assinalou uma professora, ao relatar que, no departamento em que está lotada, não obstante o lugar de “sub” ainda ocupado pelo substituto quanto à divisão qualitativa do trabalho do professor (ensino, pesquisa e extensão), ao menos em termos da distribuição da carga horária, age-se para buscar equidade:

[...] não é pra formar grupo, não é pra pesquisar. **Algumas coisas assim que aparecem tanto nas falas, que não tá escrito em lugar nenhum, esse lugar do sub que a gente ocupa no imaginário dos outros colegas.** Mas aí, que eu percebo... **no departamento tem essa distribuição adequada [da carga horária], mas tem essa inibição do professor substituto criar um grupo de pesquisa** (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Ainda sobre essa temática, não obstante a vulnerabilidade contratual dos professores substitutos, a fala de uma participante foi bem oportuna e funcionou, na ocasião, como um convite para o grupo, no sentido de pensar, também, o papel de cada trabalhador-professor e de todos enquanto categoria profissional, no reposicionamento subjetivo/coletivo frente a tais situações, usando, como recurso, o conhecimento das normativas e regras que regem seu trabalho:

[...] falta conhecer as normas, porque se me pedem pra fazer uma coisa que não tá nas normas... na Universidade “Y”, falaram assim [...] me deram umas... era só 20 horas, e aí numa conversa sobre distribuição das disciplinas, disseram “ah você também podia ficar com outra”; **eu falei “poderia”, como eu já sabia que passaria das 20 horas, eu: “poderia, se meu contrato não fosse de 20 horas”, simples!** Mas eu, **enquanto substituta, querendo trabalhar e querendo fazer bonito, poderia ter pego e ter trabalhado mais de 20 horas, pra além do meu contrato.** [...] que é o que acontece... a gente precisa saber [...], se já tem as forças, as regras... porque **eu poderia ter dito isso “não, jamais!” e brigado com eles, mas fazer o quê? Como eu conheço a norma, eu só fiz dizer, “se não passasse das minhas 20 horas eu poderia” (risos).** Aí eles me olham assim com cara de “tá vendo? a gente não pode fazer com todo mundo o que quer fazer com quem conhece as normas” (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

A participante chama atenção para o fato de que, por vezes, esse estado de imobilização e de isolamento, em que pode permanecer o professor substituto frente às violências que sofre, pode fundar-se no desejo de “mostrar serviço”, motivado, como já fora dito, pela necessidade de destacar-se frente aos demais, de fazer-se visto, diferenciado, de chamar atenção sobre si enquanto alguém que se destaca e que, portanto, merece (permanecer) naquele lugar, seja por meio da renovação do contrato como substituto, seja como efetivo, ao tentar concurso público posteriormente.

Interessante notar que essa postura de servidão voluntária que, em muitos casos, é assumida pelo substituto, colocando-se totalmente disponível, como “pau pra toda obra”, “na saúde, na doença”, vislumbrando reconhecimento, num curto, médio ou longo prazo, é, de fato, sustentada no cotidiano das relações laborais dentro da universidade, onde, de forma até mesmo inconsciente e não planejada, é reforçada pelos gestores, conforme fica claro no depoimento a seguir:

Se ele é um bom professor, ele tem um bom nível, ele passou por um processo seletivo e **o fato do contrato precário, também ajuda**. [...] O contrato não são dois anos, o contrato é um ano, podendo ser renovado. E essa renovação passa pela avaliação que a gente faz do professor [...]. Nós já tivemos aqui apenas um professor que não foi feita a renovação do contrato dele. Porque tá certo, era um professor com problema de família, problema de saúde, e ele faltava muito. Bom, **a universidade não pode ficar preocupada com problemas de saúde e o professor substituto não tem esse direito de licença**, esse negócio de INSS, ele não tem. Ele ganha pra carga horária que ele produz, então **ele tem que produzir e ganhar por aquilo. Se ele não faz, cria problema**. Então a gente entendia, mas não poderia passar a mão. Atrapalhava [...]; ele criou um problema, ele foi chamado, a gente lamenta, mas não dá pra ficar (GESTOR Y, grifo nosso).

Entende-se o contexto político-econômico de precarização da universidade pública e os dilemas dos professores-gestores que sofrem pressão em várias frentes, tanto dos usuários (alunos), quanto dos outros departamentos (que carecem de disponibilizar as disciplinas), etc., convivendo, também, com a sobrecarga, dentre outros vários problemas, como ficou claro na fala de um gestor, quando disse:

Além da atividade do departamento eu tenho cinco disciplinas, tentando exatamente cobrir as lacunas. Há uma expressão popular na minha região que diz “tampar quatro garrafas com três tampas”. É impossível, né? Você fica tentando cobrir uma ou outra (GESTOR X).

Todavia, chama atenção o fato de que se é levado a naturalizar a supressão de direitos do trabalhador e sua condição de desamparo e precarização, a ponto de considerar-se que “o fato de ser um contrato temporário, precarizado, ajuda”. “Ajuda” para que esse trabalhador temporário possa ser sugado, explorado no limite das suas forças, sem a garantia de direitos básicos, inquestionáveis para a classe trabalhadora como um todo, pelo menos até o momento, como é o caso da licença saúde.

E essa tendência de naturalização, fez-se presente em outras falas, quando os gestores, diante dos dilemas a que também estão submetidos, percebem na precarização a saída para se ter trabalhadores mais motivados e engajados, usando-se da gestão pelo medo, um medo que não está materializado, necessariamente, na sua figura de gestor, mas num modelo de gestão político-econômico que pauta-se na fragilidade da “classe-que-vive-do-trabalho”, porque ameaçada que se sente pelo fantasma do desemprego, pode portar-se de tal modo que parece sentir-se também feliz com a chance ser explorada, visto que isso significa que se tem algum lugar social.

Eis o que é retratado na fala de alguns gestores:

Olha, os professores substitutos não trazem reclamações. Estão felizes em sala de aula, estão felizes no departamento, é um tempo de lua-de-mel, que não vai ter como acabar porque são só dois anos (GESTOR X, grifo nosso).

Eu volto a dizer que o professor... **se a gente fosse todo mundo professor substituto, precário, seria muito melhor.** Não é que você tá no quadro, tem maior [menor] responsabilidade, não tenha... mas **eu vejo que ele [o substituto] tem a central preocupação de mostrar maior domínio, maior conhecimento, maior participação, porque aqui eles visam, assim “eu deixo um espaço, eu deixo um caminho pra que eles percebam que eu sou uma pessoa”** (GESTOR Y, grifo nosso).

Oportuno registrar que essa noção de que a segurança e a estabilidade - que em alguma medida, é mais possível de se dar no emprego público em comparação à “corda bamba” das empresas privadas - possam ser algo negativo, que merece ser extirpado, remetendo a um entendimento de que se trabalha melhor e com mais compromisso sob condições contratuais precarizadas - também ecoou durante as sessões, como se pode observar na fala de um professor: “[...] é a ideia, ao entrar no serviço público, de se acomodar; **a estabilidade, não era pra acontecer, mas ela implica no servidor ficar acomodado**” (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Interessante que, do seu lado, ao serem questionados nas entrevistas acerca das queixas e reclamações que recebiam dos professores substitutos, os três gestores entrevistados apontaram que “é muito fácil trabalhar com os professores substitutos”, porque “eles não

reclamam, eles estão felizes” - o que reforça a postura de resignação e silêncio dos mesmos frente às situações de violência, - durante as entrevistas e as sessões, nem se faz necessário repetir o quão intensas e recorrentes foram as queixas dos substitutos, que dentre outros aspectos, reclamam dessa falta de arbitragem dos chefes de departamento. E mais que isso, se ora reconhecem os dilemas dessa categoria, ora acham que, senão todos, boa parte dos problemas poderiam ser resolvidos apenas com uma mudança de atitude dos chefes, por vezes simplificando-os e deixando à margem as questões sociais e políticas referentes à precarização do ensino superior público brasileiro.

É o que foi retratado nas falas a seguir:

[...] o ser humano trabalha quando é pressionado. Então, se não tiver uma pressãozinha de alguém superior, cobrando resultado, então, se o trabalhador lá não tem isso, então ele tem a liberdade de levar como ele bem quer; então eu vejo mais nesse sentido. Eu não vejo a estabilidade como um problema em si, eu vejo a falta de cobrança em cima desse trabalhador, de resultados efetivos, como ele está gerindo a disciplina? Como que você está fazendo a didática com seus alunos? As suas aulas estão certinhas no período letivo? Tem aluno reclamando? Se tem aluno reclamando, investigar o que estão reclamando (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

[...] o que a gente passa, os nossos impactos, têm tudo a ver com as nossas lideranças, com falta de esclarecimento dos nossos líderes... eles não têm esse esclarecimento, eles não passam pra nós esse esclarecimento, e aí isso impacta na gente; [...] A gente não sabe um monte de coisas; e na minha opinião isso cai muito na liderança. A liderança teria que desde o momento sentar com a gente “olha, isso aqui...”; claro que vão surgindo as questões, mas me parece, às vezes, assim... que não tem muito interesse em saber (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Eu acho que é um modelo de gestão que... não generalizando, mas quando eu penso em gestão pública, eu penso que as falhas são exatamente essas: dizer assim, “tá aqui, tu é o gestor disso, tchau!” [...] **E não tem isso do controle, não tem isso do acompanhamento;** então, trazendo isso pra nossa realidade, **eu vejo que é isso que falta... não tem acompanhamento. [...] A percepção que eu tenho é essa, é de falta de acompanhamento mesmo, de controle (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).**

É sabido e já foi ressaltado em momentos anteriores, o papel e a importância de um gestor como árbitro de um grupo. Entretanto, nesse momento, foi marcado para os participantes a necessidade e a importância de não reduzir todos os problemas vivenciados na universidade apenas a uma questão de falta de gestão no nível dos chefes de departamento e coordenadores, ou ainda falta de “fiscalização” do trabalho.

E nesse ponto, percebeu-se que os professores entendem que o grau de autonomia existente no trabalho do professor universitário, em comparação a outras categorias e até mesmo a outros espaços educacionais, tende a constituir-se num mal e reclamam por fiscalização e controle, nos termos das práticas gerencialistas adotadas nas empresas privadas e, até mesmo, algumas delas na universidade e outras instituições públicas:

[...] eu também acho que na educação, também pública, **falta fiscalização**, também... **tem liberdade, mas falta fiscalização**. Tem muito cara que chega lá e não planeja nada... chega, enrola, faz... entendeu? [...] Então **eu acho que você tem autonomia, mas falta fiscalização, tem que ter!** (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

[...] **se o professor não é fiscalizado, então o professor só vai lançar nota quando ele tiver tempo**. E a lógica não deve ser essa, a lógica deve ser: o professor tem responsabilidade, tem que lançar a nota no seu devido tempo, até mesmo porque o aluno não pode se perder ao longo do semestre, em termos de quantos pontos serão necessários pra passar, quantos pontos vai precisar, o aluno sempre tá fazendo conta (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

Indubitavelmente, que na universidade ou mesmo em qualquer outro espaço de trabalho, tal grau de autonomia, pode, de fato, culminar com negligência de alguns frente aos seus compromissos institucionais e, como trabalhadores, suscitando injustiça e sobrecarga sobre outros, como refletido no relato de um professor:

[...] o que tem de professor efetivo... o cara dá 5 aulas no semestre e sai lançando nota. Assim, eu conheço substituto que entrou junto comigo, mas que o cara dá aula nas instituições particulares, normalmente não falta... mas aqui na universidade “X” dá aula uma vez no mês e é substituto... mas é porque não tem fiscalização... faz o trabalho de qualquer forma, também né? Sempre tem... (PARTICIPANTE 2).

Todavia, questiona-se o mesmo que se questionou ao grupo durante as sessões, acerca do quanto, sem que se dê conta, estar-se valorizando e enaltecendo um modelo cujos prejuízos para a saúde dos trabalhadores são evidentes. Seria essa a única saída? Fiscalizar, controlar, gerar medo, temor.

De novo, acredita-se que os espaços públicos de discussão, o uso da arbitragem pelos gestores, por vezes da autoridade, que implica numa construção coletiva, no respeito à dignidade do trabalhador, possa contribuir para que se vença esse paradigma de que só se trabalha bem sob intensa pressão e sob fiscalização direta, sob a regência do medo, quiçá do pânico de perder o emprego.

Entende-se, inclusive, que o acompanhamento e a avaliação da qualidade do trabalho do professor possa contar, também, com a participação dos alunos, que ao saírem de uma postura passiva, possam ser um dos personagens a cooperarem com a qualidade da educação no ensino superior.

Foi o que fora apontado nessa altura da discussão, em uma das sessões, por uma pesquisadora, aluna da universidade, membro do coletivo de pesquisa, quando chamou atenção do grupo, afirmando: “[...] aí eu penso muito nos alunos também... porque assim, a minha sala

pelo menos é muito implicada... Então, professor que falta... com certeza já teria dado uma queixa” (CO-PESQUISADORA A).

Oportuna essa colocação acerca do papel ativo dos discentes. A instituição pesquisada conta, inclusive, com um sistema informatizado que permite ao aluno, tanto registrar a falta de um docente, quanto proceder uma avaliação do trabalho do mesmo ao final do semestre e de cada disciplina.

Todavia, eis que surge o real, na sua complexidade, calcado em elementos e construções histórico-sociais, traduzido em vários entraves:

[...] mas o que essa avaliação quer dizer? Porque assim, pelas pessoas que eu conversei que estudam aqui ainda na universidade X, a minha irmã, por exemplo, ela disse que ela bota “bom, bom, bom, bom” porque ela diz que não tem saco pra responder e analisar cada questão (PARTICIPANTE 5).

Olhei a minha avaliação e a grande questão é que **não chega na coordenação, ninguém chega pra conversar com o professor...** não tem, não existe [retorno da avaliação para o docente]. [...] Aí que entra essa questão do papel da gestão, porque nesse momento você já pode conversar com o professor... se o professor tá fazendo o trabalho dele adequado, você já pode, o chefe de departamento ou alguém, ter alguém responsável justamente pra isso, porque isso melhora também tanto a qualidade do ensino quanto do professor em sala de aula (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

De fato, quando se fala em avaliação do desempenho humano no trabalho, muitas questões polêmicas podem ser suscitadas, considerando-se desde os critérios e métodos usados em tal avaliação, o uso que se faz das informações disponibilizadas pelos avaliadores, o grau de maturidade e engajamento destes com o processo.

Além de tais elementos, faz-se imprescindível, para não cair nas “armadilhas da gestão de pessoas”, como afirmam Soboll e Ferraz (2014), entender que o trabalho real, sempre coloca a o trabalhador diante do inusitado, do não previsto. Portanto, erros e percalços fazem parte do processo do trabalhar, ao contrário do que apregoa a filosofia gerencialista, com seu paradigma da excelência, primando por um trabalho e um trabalhador perfeitos.

Nesse sentido, cabe também diferenciar desempenho e engajamento no trabalho, visto que o primeiro reflete não apenas os elementos subjetivos daquele que trabalha, mas sofre influência direta da organização do trabalho.

E no caso da categoria, aqui em questão, notadamente dos professores substitutos, faz-se elementar relembrar, como fora marcado para o grupo durante as sessões, que muitas vezes, se não na maioria delas, cabe-lhe enquanto atividades e disciplinas o que resta, sem que esse resto faça, necessariamente, conexão com sua trajetória acadêmico-profissional, e/ou

enquanto pesquisador, o que, indubitavelmente repercutirá no seu desempenho, mesmo que se considere seu engajamento e comprometimento com o trabalho.

É evidente, então, que também em uma avaliação do trabalho do professor, faz-se mister dar conta dos elementos da organização e das condições de trabalho que afetam seu desempenho, do contrário, tal avaliação poderá não fazer sentido algum, ou, mais grave ainda, ser usada para denegrir a dignidade do trabalhador, visto que concebe o desempenho humano como uma resultante apenas de questões individuais, desconectando-o do contexto e da própria organização do trabalho, nas suas várias facetas e elementos constituintes.

Portanto, entende-se que fazem sentido as colocações dos professores quanto ao que eles definiram como “falta de acompanhamento e de controle”, e a suscetibilidade que isso gera quanto à práticas de injustiças que ficam abafadas. Mas, por outro lado, as questões acima não podem ser olvidadas quando se tenta transferir o modelo gerencialista das organizações privadas para as organizações públicas, tomando-o como uma referência absoluta de eficiência e eficácia - sem que se leve em conta o “custo humano” desse modelo para a saúde do trabalhador -, contrariamente ao setor público, concebido como sinônimo de “má gestão”.

Assim sendo, diante da colocação de um participante, ao afirmar que “[...] tem que ter uma gestão que coloque ordem no curso, no departamento”, cabe chamar a atenção: Qual gestão? Qual ordem? Como será feita? A qual custo humano? Quem dela participará efetivamente?

Tais questionamentos foram feitos, durante a sessão, o que suscitou alguns comentários:

Teve um caso no nosso departamento, professor “A”, ele entrou, ele pegou uma disciplina “X”. E aí os alunos reclamavam. Só que assim, eles reconheciam, eles falavam assim: “a gente vê que ele não tem proximidade”. Tanto que em uma das aulas de disciplina “X”, ele foi falar de autor “Z”, que é a área dele e aí todo mundo adorou. E falaram: “olha, ele não é um professor ruim, é que ele tá numa área que não é...”; tanto que ele deu outra disciplina pra nossa turma e foi maravilhoso, entendeu? Porque é uma proximidade... [...]; você não pode chegar e julgar o professor porque “ah, ele não é um bom professor”... mas será que ele escolheu aquela disciplina? E até os efetivos, a gente conversou isso, os efetivos que tão chegando, porque o professor “B” tá com um horário péssimo, até 21:20 da noite. Ele não escolheu, jogaram ele (CO-PESQUISADORA A).

[...] Eu tive uma professora aqui, lembrando agora do que vocês tão falando... ela não foi boa professora. E eu me pergunto agora se de fato ela não estaria no lugar errado. Ela teve feedbacks super negativos (CO-PESQUISADORA B).

[...] a gente tem que saber lidar com as críticas, com os questionamentos, como a Solange disse, a gente tem que ter essa preocupação... a gente sempre tá com essa preocupação de não ser visto como incompetente; mas a gente não deve se deixar contaminar por isso, porque você sabe da sua capacidade, todos nós sabemos da nossa capacidade, cada um tem a capacidade de aprender mais (PARTICIPANTE 5).

A fala da última participante se deu no contexto em que, aproveitando a sensibilização das co-pesquisadoras (também alunas) frente à temática, marcou-se para o grupo, a importância dos professores, notadamente os substitutos atentarem para o possível excessivo grau de auto-exigência em que se colocam, na expectativa de ser sempre excelente, de “marcar seu lugar”, haja vista seus objetivos de curto/médio prazo. Enfatizou-se que isso pode acentuar o sofrimento e culminar com o adoecimento.

Por outro lado, a fala apresentada abaixo, oriunda de uma entrevista, também mostrou-se bastante significativa, porque evidencia o conflito que pode vivenciar o professor substituto, por - a uma certa altura - ver-se dividido entre a atividade atual, na universidade, e a necessidade de - em estando regido por um contrato temporário - buscar outras oportunidades de trabalho, a fim de não fazê-lo somente quando terminar o contrato, o que pode demorar e resultar num espaço de tempo em situação de desemprego ou de queda significativa na renda. Deste modo, tal insegurança e conflito, conforme retrata a fala desse professor, tem reflexos no seu desempenho e no seu próprio grau de engajamento subjetivo naquela atividade, pelo menos a partir de um dado momento:

[...] talvez esses professores [efetivos] tenham mais possibilidade, principalmente aqueles que são dedicação exclusiva, de se dedicar exclusivamente, inclusive na cobrança, e isso acaba mobilizando mais os alunos porque eles sabem que vão ser cobrados de alguma forma. O professor substituto não, eles às vezes fazem corpo mole, acabam se aproveitando, talvez desse status, e isso tem consequência também sobre a aula. Por exemplo, eu acabo de voltar de uma cadeira que eu dou; passei um trabalho avaliativo, e de cinco duplas que iam apresentar, só dois apresentaram. Então assim, você acaba se frustrando muito, aí um aluno disse: “não, é que a gente tem prova no próximo horário”; então você fica com a sensação que a sua disciplina é menos importante porque você tem menos condições de estar em cima cobrando porque você estava se preparando pra outras coisas. Acho que é isso, **a maior insatisfação minha acho que é essa, não poder estar plenamente tendo o desempenho que eu gostaria de ter, em função dessa insegurança mesmo, porque você tá ali e daqui a algum tempo já não tá mais** (ENTREVISTADO I, grifo nosso).

[...] **por não ser efetivo eu tenho que estar preocupado com o futuro**; então, hoje eu dedico cem por cento do meu tempo pra Universidade “X”, mas eu já tô vendo até outras coisas; **então, eu tenho que fazer algo, mas pensando no olho do gato, no olho do rato; então, acho que essa é uma barreira...** (ENTREVISTADO U, grifo nosso).

Diante de tais colocações, dentre tantas outras que refletem as repercussões negativas desse tipo de vínculo contratual, onde saem prejudicados, em alguma proporção, todos os envolvidos (alunos, docentes-substitutos muito mais, porém, efetivos também, chefes de departamento, coordenadores, etc.). Ecoa forte a pergunta de uma participante, numa dada sessão: “[...] Uma questão que é muito maluca... a gente pensar: o compromisso da instituição é com o contrato, o pagamento de pessoas ou com o ensino também?” (PARTICIPANTE, 6).

E vale registrar que os professores efetivos também sentem, de algum modo, esse corte nas relações que se dá com o fim da contratação dos docentes substitutos, como retrata o discurso de uma gestora:

Quando termina o contrato chega dá uma dor no coração; eles precisam partir e se não houver concurso para professor do quadro, eles podem fazer pra professor substituto, mas tem que esperar mais dois anos, não pode ser sucessivo; aí há uma nostalgia, um adeus, é um sofrimento emocional. Eu mesma me despeço com muita tristeza desses professores como “A”, que partem, professora “B”, que é uma professora espetacular, a professora “C”... que estiveram conosco recentemente (GESTOR X, grifo nosso).

Feitas essas ressalvas - haja vista a complexidade das questões envolvidas -, e retomando a discussão sobre a atuação dos alunos no sentido de contribuírem para um acompanhamento e *feedback* quanto ao trabalho do professor, visando melhorá-lo, há que se ter o cuidado para não cair na visão “clientelista” na qual, o aluno é cliente e porque “paga” o salário do professor através dos impostos, coloca-o na posição de um serviçal, a quem cabe fazer o que o discente quer ou acha melhor, o que pode ser acentuado, no caso do professor substituto, pois que este, “se nem efetivo é, como pode querer cobrar dos alunos?!”.

A fala a seguir - de um participante sobre a abordagem de um aluno para si, numa ocasião em que tratavam sobre o calendário da disciplina - retrata um pouco desse dilema e de como a relação com os alunos pode ser um fator de sofrimento para o professor, embora seja também, como se verá no item sobre estratégias de mobilização subjetiva, de onde vem o reconhecimento.

O aluno disse pra mim: “Mas nós que pagamos o seu salário, através dos impostos, então o senhor é nosso funcionário”. Aí eu tomei uma água e disse: “você tem toda razão, vocês pagam meu salário e é o que eu tô fazendo meu serviço e eu quero ficar mais uma semana dando aula pra vocês”. Mas aquilo me afetou muito, eu acho que nunca tinha escutado isso em sala de aula, dessa forma; e ele falou mais alguma coisa que eu não escutei, mas porque eu não... sabe, eu saí um pouco, não deu pra escutar mais o que ele falou, e aquilo ali me afetou. Eu cheguei em casa, pensei, passei o final de semana, eu me lembro que emagreci quatro quilos ... mas no final do período ele veio e pediu desculpas pela situação (PARTICIPANTE 1).

Especificamente sobre como essa relação pode tomar particularidades tais, quando mediada pelo fato de se tratar de um professor contratado temporariamente, escutou-se:

[...] às vezes, confessando, eu até evito falar que eu sou professor substituto; não é que eles [os alunos] vão me desrespeitar ou ter um outro olhar, mas é que **a gente fica meio intimidado com essa relação: “Ah! é substituto? Porque ele manda tanto?”** [...]; questão de frequência e tal, eu sou bem rigoroso e aí: “Porque se comporta dessa forma? [Afinal] É professor substituto!” A gente tem essa ideia. Eu tenho, pelo menos. E aí chegou um momento de dizer assim, “olha, eu não vou aderir porque eu sou professor substituto”; “ah o senhor é professor substituto?”, “sou” (risos). E **aí é uma forma de confessar uma situação e a gente não sabe como vai ser a reação desses alunos** [...] (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Sob outra perspectiva - oposta a essa em que também o aluno, de modo dialético e imbricado, pode colocar esse professor, trabalhador temporário, num lugar de subclasse, subcategoria, constringendo-o e gerando situações de violência simbólica, - surgiu uma discussão acerca dos fatores que podem levar à passividade dos alunos frente ao eventual descomprometimento (feitas todas as ressalvas sobre os aspectos conjunturais que podem também favorecer esse tipo de atitude) de alguns professores, sejam eles efetivos ou não, o que também favorece a perpetuação de injustiças. É como se existissem apenas dois extremos de atitudes possíveis de serem tomadas pelo alunado: ou de uma arrogância de quem se veste como cliente e age, por vezes, tiranamente em relação ao professor, ou, no outro extremo, uma passividade e uma apatia tais de quem “não está nem aí”.

Nesse ponto, um professor trouxe à tona um aspecto de simbólica relevância no contexto em questão, e que traduz um pouco das influências histórico-sociais que, a todo momento, vão permear essas relações que se dão dentro da universidade, entendendo-as, também, enquanto relações de poder:

O grande problema é que **existe ainda um distanciamento entre professor e aluno na universidade**, normalmente **existe um medo da retaliação por parte do professor**. Então, eu mesmo conheço alunos... e diante de situações assim, eu já cheguei pra conversar com o aluno, assim: “você tem o direito de, no sistema, se qualquer professor faltar, de colocar no sistema... o sistema não vai acusar o aluno que fez isso” (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

[...] o problema é esse, que **existe um medo entre professor e aluno e a distância mesmo... o aluno olha o professor sempre num pedestal**. Porque assim, eu pelo menos, eu procuro conversar com o aluno, não tenho problema de discutir essas coisas, agora na maioria dos casos, eu conheço alunos que não fazem. Às vezes o cara reprova uma disciplina e o professor faltou o mês todinho, o semestre todinho, mas o cara não tem coragem de fazer um requerimento, ‘pô’, o cara não tá dando aula! Fazer um requerimento pra esse professor sair da disciplina, entendeu? Acabou (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Pergunta-se, também, se o referido medo - indiscutivelmente, existente, em alguma medida, haja vista o ranço autoritário reinante nas várias relações no Brasil - não encontra eco também na ideia, oposta ao clientelismo, de que “no serviço público é assim mesmo!”, que não adianta fazer nada, associando o medo à sensação de que “vai terminar em pizza”. Afinal, foi o que remeteu a fala de outra participante, ao enfatizar sobre uma situação vivida no seu departamento de lotação:

[...] tem um professor que já vem sendo denunciado, os alunos sempre, quando têm a oportunidade pra denunciar, sempre estão denunciando, sobre o autoritarismo e falta de respeito com os alunos em sala de aula; e a coordenação e o departamento não querem enfrentar esse professor. Negligenciam a situação porque é uma situação chata para o curso... chamar um professor, falar “olha, não tá legal sua atuação”. Então, passa a mão na cabeça... faz vista grossa... então é algo prejudicial (PARTICIPANTE 5).

Nesse contexto, em que comparecem as relações de poder, vale ressaltar um aspecto destacado tanto pelos gestores entrevistados, quanto pelos docentes, e que implica num componente importante da postura de servidão, em que, por vezes, é colocado e se coloca o professor substituto, qual seja, o fato de que a maioria daqueles, foram - num tempo não muito longínquo - alunos daquela mesma instituição, portanto, dos professores que agora estão ali como seus colegas de departamento.

Constatou-se que tal aspecto tem um papel, por vezes, fundamental na natureza das relações que vão se estabelecer entre efetivos e substitutos, configurando um ingrediente a mais nessa imbricada e complexa teia de relações de poder e hierarquia que compõe o trabalho real dos professores substitutos.

As falas apresentadas a seguir, vão dando pistas dessa influência e, sobretudo, de como se sentem os professores substitutos nessa relação com seus ex-professores, agora colegas de trabalho:

[...] eu caminhando dentro da universidade, com quem foi a minha orientadora, **eu me sinto como se fosse pupila dela**. Não que eu me sinta, não que isso seja de dentro de mim... nossa identidade é relacional, né... é porque **as pessoas me veem assim ainda; eu tenho sempre que lembrar que não!** Que **agora eu sou companheira de trabalho dela**. Então, **é um momento de tensão, de disputa e prazer** (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

[...] **a gente chega ainda, também, numa relação de aluno com uma boa parte dos professores e, desconstruir, romper com essa hierarquia** que já vem desde a sala de aula, **é muito lento isso, é um processo gradativo**. [...] Já percebo um avanço nesse sentido... de me ver num lugar de professora e de colega, mas é um avanço bem gradativo. Quando eu cheguei foi muito desconfortável; **eu já tinha dois anos de experiência na faculdade “Y” e cheguei aqui parecia uma menina**, no sentido de olhar um monte de ex-professores meus e me sentir uma aluna... e me sentir uma

estranha na sala de aula. [...] **“O quê que eu estou fazendo nesse lugar, se o meu lugar é ali?”** (risos). As mesmas salas, mesmo corredor, é muito confuso (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Eu me lembro que na primeira vez que eu fui pra uma assembleia departamental, [...] então, foi aquele... [faz gesto com as mãos e os olhos bem abertos]. Assim, aqueles professores mais carrascos, que foram os meus traumas, me olharam com um olho desse tamanho... meu Deus!! **Eu fiquei até com medo! Meu Deus do céu, o quê que eu tô fazendo aqui?!** (risos) **Se eu pudesse voltar...** [faz gesto como se estivesse fechando uma porta]: “Opa! não é aqui não...” (risos). Porque... assim, **o impacto foi tão grande pra mim quanto pra eles, na hora que me viram lá... mas é uma relação que se acostumaram com o tempo... da minha presença lá como professora.** Mas esse período, essa parte, esse momento de transição, como tu falaste, é algo marcante mesmo, que a gente vê que traz um impacto (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

É uma relação um pouco estranha, na verdade; você fazer cadeira, como eu fiz cadeira aqui no mestrado com um professor, e tá aqui no departamento, junto com ele. Então é meio... [...] Inclusive, quando eu me apresentei pros alunos... Aí, foi uma coisa meio estranha, assim... pelo fato, assim... de achar que eu também era aluno (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Percebe-se o quanto, por vezes, nas várias falas é marcante essa dificuldade que os professores substitutos têm de se desvincularem, na relação com seus ex-professores, do papel de alunos, para assumirem-se numa outra etapa, num outro momento, em uma relação agora de igualdade de funções, pelo menos. Acredita-se que esse se constitui como outro elemento que repercute na identidade desse professor, na sua identificação com a profissão, entendendo que, pelo menos teoricamente, não há mais ali uma relação de subordinação, uma hierarquia.

Então, é como se essas relações anteriores, de algum modo, constituíssem-se como um fator de inibição desse professor, dificultando sua inserção naquele outro lugar, agora de profissional, como dá para perceber no comentário de alguns participantes:

Você não sabe nem como iniciar uma conversa; eu pelo menos, **têm alguns professores meus,** os mais assim... que tem pós doc, que são os arrogantes, que chegam em sala de aula dizendo que é o melhor do mundo... então, esses tipos de professores eu não sei nem como chegar e iniciar uma conversa, é a questão da hierarquia, **eu vejo que ainda tem uma barreira que impede da minha pessoa aqui (risos) chegar mais abertamente e dialogar com naturalidade** (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

Por outro lado, também ocorre dessas relações anteriores funcionarem como um elemento de apoio, uma segurança e um canal a partir do qual os professores se integram no grupo:

[...] acho que essa relação que a gente tem com esses professores, que foram nossos orientadores... acho que, até mesmo na atividade profissional, **você fica um pouco mais relaxado** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

[...] tem uma história pessoal, de aluna; aí sim, entra a questão de aluna... que aí **foram os primeiros professores que naquele primeiro momento de aluna a gente teve, começou a criar um laço de amizade e tal; esses professores eu sempre... tô sempre recorrendo a eles pra tudo.** Assim “ah como que é isso?”, tudo, tudo, qualquer dúvida que eu tenha, eu tenho essas pessoas que eu sempre recorro (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Deste modo, a cada sessão com os participantes, eclodiam aspectos relevantes, ângulos sob os quais não se tinha pensado ainda, atestando, reafirmando o quão complexa a dimensão real do trabalho do professor substituto, nas suas diversas facetas, na sua conjuntura política-econômica-histórico-social e também subjetiva; o quanto comparecem uma série de elementos que refletem, como foi colocado por uma participante, a dimensão do “sub” em que são colocados e se se colocam esses profissionais.

Mas eis que diante de tantos aspectos desfavoráveis nesse cotidiano laboral, ficam os questionamentos: onde está colocado o prazer no trabalho para esses profissionais? Ele (ainda) existe? Em que momentos, sob quais circunstâncias, as vivências de prazer comparecem?

5.2.2 EIXO II: Mobilização subjetiva

Para elucidar as questões acima, convém retomar brevemente a perspectiva já apresentada no capítulo 2, quando abordou-se acerca do papel do trabalho na vida humana, enfatizando seu caráter emancipatório ou adoecedor.

Assim sendo, cabe detalhar que, para a PdT, considerando a diferença entre o trabalho real e o trabalho prescrito, a relação do sujeito com sua atividade profissional é, em geral, mediada por vivências de prazer-sofrimento, numa perspectiva dialética.

O sofrimento coloca-se, sobretudo, a partir da distância entre o prescrito e o real, conforme esclarece Moraes (2013, p. 415):

[...] o sofrimento integra o trabalho porque o real se revela ao sujeito quando este se depara com incidentes ou com imprevistos. A experiência com o real se dá de modo afetivo, a partir da vivência do fracasso. Dessa forma, trabalhar consiste em se deparar, inevitavelmente, com a experiência de sofrimento.

Nada obstante, convém ressaltar que tal sofrimento, *a priori*, inevitável, pode tomar proporções tais, a depender dos aspectos conjunturais e estruturais, do ponto de vista político-econômico, que se materializa por meio da organização do trabalho prescrito, com todos os

elementos que a compõe: a divisão do trabalho, normas e regras, as exigências sob os trabalhadores, as relações de poder, o estilo de gestão, o risco e as responsabilidades envolvidas.

Por sua vez, a depender dos processos psicodinâmicos envolvidos no trabalhar, o sofrimento pode tomar caminhos diferentes, destinos diferentes: a) tornar-se patológico e fator de adoecimento, o que ocorre quando o sujeito não encontra alternativas de negociação entre a organização do trabalho prescrita e sua história singular, seus processos subjetivos, de modo que trabalhar torna-se um fardo, sensação esta que, se prolongada, leva ao comprometimento da saúde; b) tornar-se fator impulsionador do uso da criatividade e da “engenhosidade” humanas, gerando realização pessoal-profissional, que se traduz em benefícios também para as organizações.

Nesse percurso de construir caminhos de destinação para o sofrimento, cumprem papel importante as chamadas “estratégias de mediação”, que são exatamente os meios através dos quais o trabalhador se conduz nesse manejo entre as características da organização do trabalho e os elementos (inter)subjetivos presentes no real do trabalho.

Entre as estratégias de mediação, têm-se as estratégias de defesas, que serão abordadas no tópico a seguir, e as estratégias de mobilização subjetiva, sobre as quais se discorrerá a partir de agora, na tentativa de compreender como os professores substitutos conservam a sua saúde e mantêm o prazer no trabalho, não obstante a presença das formas híbridas de violência no trabalho já analisadas e discutidas até aqui.

De acordo com Moraes (2013, p. 416, grifo do autor):

O sofrimento se torna criativo quando o sujeito consegue subvertê-lo em prazer a partir da *inteligência prática*, que é astuciosa, criativa e subverte a prescrição para acrescentar a contribuição do sujeito para a organização do trabalho.

Nesse sentido, uma primeira estratégia de mobilização subjetiva usada pelos trabalhadores, que lhes permite ressignificar o sofrimento na busca pela preservação do prazer de trabalhar, sendo a inteligência prática, que remete a:

[...] uma forma de inteligência e de pensamento que possibilita a seu detentor vencer sem o uso da força, na medida em que consegue mobilizar astúcia (*dólos*), aproveitar as vantagens (*kérde*) e o momento oportuno (*kairós*). Essa articulação é descrita como complexa, porém coerente. Articula sagacidade, precisão, esperteza, atenção e senso de oportunidade (VASCONCELOS, 2013, p. 239).

Percebe-se que, de fato, tal estratégia de enfrentamento dos imprevistos e do não prescrito, suscita e permite ao trabalhador, lançar mão daquilo que lhe é próprio, enquanto

resultante da sua história de vida, das experiências acumuladas e que lhe permitem um jeito próprio de resolver os problemas surgidos. Ora, nessa linha de raciocínio, fica perceptível que o uso de tal estratégia pode ou não ser permitida pela organização do trabalho prescrito, podendo esta, ser um empecilho, um entrave, dada a rigidez que pode assumir.

Logo, a inteligência prática comparecerá na medida do grau de autonomia permitido pela organização do trabalho. Por sua vez, “Autonomia está intimamente relacionada à participação, participar da definição dos rumos que interferem em nossas vidas” (SIQUEIRA, 2013, p. 63).

Em momentos diversos ao longo dessa dissertação, já foi evidenciado o quanto a organização do trabalho do professor substituto, por vezes, retira-lhe a possibilidade de participar da definição de alguns dos rumos do seu trabalho, por exemplo, das disciplinas que irá ministrar. Noutros momentos, também se viu que a ausência de arbitragem, definida pelos participantes como “excesso de autonomia” e “falta de acompanhamento”, também podem suscitar situações de injustiça e violência laboral.

Não obstante, numa dialética que denota a complexidade da relação trabalho- prazer-sofrimento, também é esse mesmo grau de autonomia, fonte de prazer no trabalho, na medida em que, comparativamente a outros cenários organizacionais, a outras profissões, o trabalho como docente do ensino superior, (ainda) possibilita alguma margem de participação, de atuação autônoma a esse professor-trabalhador, sobretudo, na condução do seu fazer, como fica constatado nas falas a seguir:

É uma liberdade que o professor tem, porque o departamento te dá a disciplina, mas aí você pode... tem a liberdade pra poder lecionar essa disciplina da melhor maneira que você acha que os alunos possam desenvolver melhor. Acho que **nessa questão o departamento não interfere em nada, o curso não interfere em nada... isso eu acho interessante, essa liberdade que o professor tem.** Quando eu entrei na Universidade “X”, eu vi comentários de um professor que entrou no curso, um substituto, e alguns alunos fizeram umas perguntas pra ele e aí ele não conseguiu responder. Aí os alunos lá fizeram um abaixo-assinado e acabou que o professor perdeu o contrato. E aí, nesse sentido, **quando eu entrei, eu fiquei com certo receio. A gente fica, porque a gente nunca sabe o quê que vai acontecer com relação a isso. Mas eu acho que essa liberdade de a gente poder trabalhar, isso é bem interessante** (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

[Sobre] a questão da didática mesmo, autonomia... **eu sempre acho positivo alguém não impor a forma que você vai... por mais que você tenha um direcionamento, no plano de ensino e tal, mas sempre é positivo.** Até na produção acadêmica mesmo, eu sempre gostei quando meus orientadores não orientavam (risos), davam essa autonomia (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Fica bem evidente nessas falas, o quanto tal autonomia, tal liberdade que se traduz em poder conduzir as disciplinas da forma que julgar mais interessante, coloca-se para o

professor como uma fonte de prazer, na medida em que pode comparecer ali, sua forma particular de conduzir as atividades, considerando, obviamente, as necessidades dos usuários, dos alunos. Por outro lado, a professora também diz que esse grau de autonomia traz certo receio, haja vista que, em alguma medida, a faz confrontar com o risco do não previsto, portanto, com a possibilidade do erro, com o inusitado da relação que se constrói com cada turma, a cada encontro. Tais aspectos representam o real do trabalho docente, no seu grau de risco, mas na sua característica, por assim dizer, artesanal, porque foi construída de forma personalizada, já que não obstante se possam ter as mesmas disciplinas, trocas intersubjetivas dar-se-ão de modo que, muito provavelmente, nenhuma aula será igual a outra.

E durante a sessão, ao se começar uma discussão que já fora retratada em outro momento, sobre as possíveis repercussões negativas do que foi chamado por alguns participantes de “excesso de autonomia”, o professor participante 1, na fala anterior, deu o seu tom ao enfatizar “[...] sempre acho positivo alguém não impor a forma que você vai... [trabalhar]”.

Outrossim, interessante ter-se observado que essa marca de autonomia ganha mais sentido para os professores que vêm de outras atividades profissionais anteriores, ou de outros segmentos docentes, onde viam-se mais limitados pela organização do trabalho:

Eu percebo, nitidamente [mais autonomia no trabalho do professor, que em outras profissões]. Inclusive tem a ver aqui quando eu falo dos horários flexíveis; [...] eu **passei sete anos numa organização onde eu passava 40 horas, batendo ponto, viajando sem parar...** então, eu tinha uma rotina de trabalho muito, muito intensa nesse sentido, de ter que fazer diversas coisas ao mesmo tempo e não só aqui em São Luís, em outros lugares; enfim... e aí muitas vezes, por exemplo, **vários treinamentos que eu dava eram totalmente desconexos da nossa realidade aqui;** então, eu trabalhava numa empresa que tem no Brasil inteiro; então, vinha um treinamento que não tinha nada a ver com a minha equipe; já vinham prontos. Então, eu sempre argumentava: olha, isso aqui... não faz sentido eu chamar todo mundo aqui pra dar um treinamento desses, não tem como! “Ah, mas tem, é obrigatório!”. E eu fazia... e eu via que era um desgaste meu e deles, pra uma coisa que não ia funcionar. Então, nesse sentido, eu percebo esse ganho, quando eu falo na flexibilidade é nesse sentido também (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

[...] **justamente essa liberdade de trabalhar, que na escola pública e na universidade a gente tem,** na particular, não! Na particular, a gente tem uma coordenação todo o tempo em cima (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

Por outro lado, a essa altura, uma professora destacou:

[...] **até onde vai nossa autonomia?** Porque se você não lança frequência, não lança presença, não lança nota no sistema... tem que fazer tudo isso... tem que fazer mesmo! Tem... a gente faz; é uma autonomia que sempre tem que tá... eu não sei... exemplos de quem pulou, **saltou uma autonomia tão grande, mas têm coisas que tem que fazer mesmo,** eu não sei até que ponto... **Agora, eu gosto de poder sugerir leituras,**

eu gosto de fazer as coisas da nossa maneira, porque é isso que é rico... como cada professor passa o conhecimento, transfere, compartilha, isso é interessante... E aí como usar da criatividade também (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

Interessante que a professora faz um questionamento que ela mesma vai, gradativamente, elucidando, na medida em que, se por um lado vão comparecendo na sua fala os elementos da organização do trabalho prescrito (lançar nota, fazer frequência, seguir cronograma e ementa, por exemplo), também, vem à tona a existência de autonomia para escolher bibliografias, estruturar a forma de ordenamento do conteúdo a ser ministrado, bem como a forma de condução das aulas, dentre outros aspectos possíveis.

Nesse sentido, reforçou-se, com a ajuda dos demais participantes, o fato de que sempre existirão as regras estabelecidas pela organização do trabalho e que autonomia não implica na ausência das mesmas, afinal, a partir do momento que se vive em sociedade, em grupos, deparar-se-á com a existência de regras e prescrições, em alguma medida.

Não obstante, comparativamente a outras categorias ou até outros contextos do trabalho docente, apesar das formas de violência já traduzidas ao longo desse trabalho, a atuação como professor substituto em universidades públicas, pode sim permitir, em dados momentos mais possibilidade de autonomia e vivências de prazer.

Inclusive, mesmo diante de algumas prescrições, conforme está colocado nas falas abaixo, os professores encontram mais liberdade e oportunidades para deixar vir à tona sua inteligência prática:

[...] com questão à frequência, **eu passo a frequência, mas eu vejo muito essa questão... se o cara tá, de fato, produzindo**. Porque assim, às vezes o cara falta, mas se ele mostrar que ele tá sabendo, pra mim tá tudo bem... Então, se o cara chegou e tá com uma quantidade boa de faltas, mas se ele chegou e se garantiu nas avaliações, pra mim tá tranquilo, entendeu? Agora se ele faltou muito e não se garantiu, aí ta reprovado por falta. Agora, se ele ta reprovado por falta e conseguiu atingir a média na prova, pra mim... então, eu considero muito essa questão da produção dele mesmo (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

[...] frequência, pra mim, dentro da universidade, com essa proposta de autonomia, de liberdade, parece ensino médio! Aí eu faço por quê? **Eu faço por recomendação do departamento; mas é um item que eu não me importo tanto**. Como a gente trabalha com elaboração de projeto de pesquisa e de artigos, tem turmas, as turmas da noite, curso “d”, “e”; **as turmas que eu tenho à noite, que a maioria são adultos mesmo, que eu sei que trabalham, que têm família, eu “não pego” com frequência** (PARTICIPANTE 4, grifo nosso).

As falas acima traduzem um elemento chave no conceito de inteligência prática, segundo a PdT, qual seja o fato de que, em geral, o uso da mesma implica em algum grau de risco subjetivo ao trabalhador, já que associa-se à transgressão e, conforme Vasconcelos (2013,

p. 237), “[...] apresenta ambivalência ética, pois, além da qualidade da astúcia, incorpora a possibilidade da fraude, dá abertura para o ilícito”, ou mesmo, do comprometimento de algum aspecto da qualidade da tarefa. Nesse sentido, pode gerar punição e/ou desligamento do trabalhador ou, ainda, sofrimento ético, tal como retratado na fala de duas participantes:

Aí meu marido, algumas flexibilizações que eu faço, ele fala sempre assim: “mas porque você faz isso? Você não tem que fazer isso, a regra é essa! Por isso que existe esse jeitinho brasileiro!” Ele sempre fala isso: “Amor, você como educadora, você não pode flexibilizar, você tem que ensinar as pessoas seguirem regras, as regras são essas, não pode flexibilizar nisso naquilo e tal”. E aí eu fico também depois refletindo isso... eu acho que ele tá certo, algumas coisas eu fico pensando realmente, eu acho que quando a gente flexibiliza muito, aí fica.... (PARTICIPANTE 3)

[...] aí eu me vejo diante de um dilema, fazer prova individual parece importante, pelo menos uma, mas aí depois quando a gente tá com elas, o que a gente tem que fazer com elas, e o tempo que a gente tem, e a cobrança dos alunos é muito inquietante. Outros momentos também, além da prova individual, atividades de verificação, de como tá sendo a compreensão do conteúdo, depois a gente tem que fazer algo com essa atividade, que é exatamente avaliar, observar os resultados, fazer balanço pra própria conclusão da disciplina, e isso vai gerando um acúmulo. Teve vezes, eu gostaria, por exemplo, de cada trabalho que eu recebo, trabalho, prova, comentar. Fazer algumas observações, independente da nota. E aí hoje eu não faço mais, muito pouco, muito rapidinho, porque demora muito; mas essa que é a parte legal da avaliação, eu acho que é legal pro aluno também entender como é que o professor avaliou e comentou, sugeri algumas coisas aqui, ali, eu como aluna gostava (PARTICIPANTE 6).

Acredita-se, como expresso na fala da anterior, da participante 3, que as cobranças sociais e a autoexigência dos professores sobre si, considerando esse papel de educadores, seja um componente que intensifique as possibilidades desse sofrimento ético.

Quanto a este aspecto, Vasconcelos (2013, p. 240, grifo da autora) elucida acerca do processo e das circunstâncias nas quais o uso da inteligência prática não incorre no sofrimento ético:

Para ser efetiva, conhecida e partilhada por um coletivo de trabalhadores, sendo, portanto, convertida em *sabedoria prática*, a inteligência prática necessita passar por uma validação social viabilizada por um *espaço público interno*, construído pelos próprios trabalhadores.

Pode-se fazer a leitura de que, de algum modo, tal processo de transformação da inteligência prática, que, validada e partilhada pelo coletivo dos trabalhadores assume o caráter de sabedoria prática, diminui os riscos para o trabalhador e faz com que o mesmo sinta-se menos desconfortável.

De certo modo, percebeu-se isso na fala de um participante, que ao relatar sobre o manejo que faz em relação às questões de frequência dos alunos, ressaltou com certa tranquilidade:

Às vezes pra evitar um problema que a gente sabe que pode surgir, né? ... E o aluno que tem vinte faltas diz: “Professor, agora eu venho mesmo, não vou faltar.” A gente sabe que mais tarde, se ele vier... e pode abonar alguma falta, vai se tornar um problema... [então] **você vai relevando... e isso através de conselho de professores, durante a assembleia** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Eis que surge outro elemento, que conforme propõe a PdT, mostrou-se ao longo das sessões, como um elemento importante no manejo que os professores fazem do sofrimento presente no cotidiano, qual seja, a existência de um coletivo de trabalho, entendido enquanto um espaço público de discussão, que permite e possibilita por meio da cooperação, a construção de acordos, de regras e permite aos trabalhadores, por meio da troca intersubjetiva, algum grau de deliberação sobre a organização do trabalho.

As colocações de alguns professores traduzem a relevância de tal espaço, que no caso da categoria aqui em questão, parece se construir a partir da realização das assembleias departamentais:

Na assembleia departamental eu acabo aprendendo muito, acabo dizendo como é que eu tô trabalhando e posso ter um pouco esse controle, essa gestão do meu trabalho. Porque **quando eu falo o que eu estou fazendo, os professores vão dizendo “é melhor se você fizer assim, isso não tá bom”; [ou] então, “por aí dá pra fazer, é seguro, é tranquilo...”**. [...] oportunidades que eu tenho de participar de uma **construção do meu trabalho coletiva** e que acaba sendo uma gestão, porque eu tenho os professores mais experientes me orientando. São esses momentos que a gente tem de tirar dúvidas do chefe de departamento, às vezes (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

[...] Cada reunião pra mim é um crescimento, enquanto professora dessa instituição, porque **eu me situo melhor no regramento das coisas**, na lógica, tudo isso a gente escuta... E é bem interessante como, **pra muitos professores, já efetivos, que já tão há um certo tempo, é uma revisão de coisas que eles não lembravam**, como calcular se o aluno que fica de reposição vai direto pra final ou não, que é uma coisa que se esquece bastante, e aqui é a oportunidade da gente relembrar (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

[...] no momento das assembleias também têm essas brechas que dá pra fazer algum posicionamento, que dá de perguntar como fazer, como proceder (PARTICIPANTE 5).

[...] de fato, essa importância dos colegiados, das assembleias departamentais... realmente, pro professor substituto é muito boa, porque o substituto entra meio que... assim, sem informação nenhuma, essa que é a verdade; meu departamento quase não tem assembleia porque falta coro, mas o que eu observei é que lá formam-se comissões pra discutir algumas pendências do curso e de certa forma, a gente se sente situado e conhece o que de fato tá acontecendo no curso. E quando a gente fica só

nessa relação de professor-aluno de sala de aula, a gente não conhece muito, praticamente nada da instituição (PARTICIPANTE 2).

Vale destacar que só a existência da assembleia departamental, necessariamente, não garante que a mesma possa, em algum momento, configurar-se como esse espaço público de discussão. Tal como expresso na literatura, esse espaço não se dá a partir do prescrito, mas passa, necessariamente, pela construção de laços de cooperação entre os membros de um coletivo de trabalhadores, que se dão, por sua vez, na medida em que há espaço para expressão da fala e do sofrimento, num compartilhar de vivências, reflexões e pensamentos.

Outros dois elementos importantes na mobilização subjetiva do trabalhador, em direção à resignificação do sofrimento, são o sentido do trabalho e o reconhecimento. Entende-se que o primeiro, de algum modo, articula-se com segundo, na medida em o trabalho realizado por alguém ganha maior sentido na medida em que, simbolicamente, ele tem uma representatividade social, isto é, tem sua importância e valor para a sociedade.

É o que se pode observar na fala de alguns participantes, segundo os quais, atuar como professor, notadamente numa instituição federal, simbolicamente, ainda tem implicações em termos de visibilidade social, trazendo repercussões positivas para a identidade desse trabalhador, o que constitui, portanto, algo que lhes favorece o engajamento e o prazer no trabalho:

[...] vale enquanto uma conquista, né? (risos)... como alguém que conquistou ali a posição que almejava há muito tempo, então tem um pouco dessa glória no início, não é?! Eu acho interessante como **as pessoas às vezes te dão mais atenção quando você diz “eu sou um professor”**. Eu não tinha notado isso antes, quer dizer, eu sou professor há quase dez anos, sempre em escola pública, faculdade; **mas eu notei a diferença: “sou professor substituto da Universidade X”, algumas portas se abriam pra mim**, então há um bem-estar nesse sentido (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

[...] **portas se abrem mesmo quando você se identifica como professor**; eu acho que como você falou, foi uma das repercussões; eu acho que o que mais é gratificante é você ter um reconhecimento das pessoas e muitas vezes esse reconhecimento, ele é imediato, que você acaba uma coisa ali e você já tem algum retorno (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

[...] fora da universidade, o reconhecimento; o reconhecimento tanto por parte de amigos, de familiares e de alunos e de outras pessoas que reconhecem o professor dentro da universidade. Apesar de ser substituto, mas é professor também. E é reconhecido. Você tá no terminal e sempre tem alguém que... isso, [o professor] é muito visto, na verdade (PARTICIPANTE 2).

Pode-se, pois, ter o reconhecimento enquanto algo que possibilita ao trabalhador o sentimento de pertencimento a um grupo social, conforme retratado nessas falas e, ainda, o

reconhecimento pelos que estão na relação direta com esse trabalhador, como seus pares, chefias e clientes.

Quanto a este, chamado de “reconhecimento de utilidade”, ressaltado por Lima (2013), na fala dos professores, ele comparece como um grande impulsionador do prazer no trabalho e vem, sobretudo, através dos discentes, assumindo, por vezes, o papel de afirmar a importância daquele professor e proporcionar-lhe alguma segurança, dada a situação de precarização contratual a que está submetido:

[...] o que fez renovarem a contratação, o contrato, foi o elogio que os alunos me fizeram. Já tinham vários semestres, vários alunos elogiaram meu trabalho, o que eu acho que talvez, nesse momento de eu tá grávida não sei se renovariam, mas... (PARTICIPANTE 4).

[...] muitos também que chegam dizendo, “aprendi a fazer fichamento com a senhora, foi muito rico, minha vida na universidade é outra”. Mas é isso, a gente tem essa intenção, tem esse objetivo, fica feliz, mas a gente quer que se aprenda a... também... que acho que não tá posto dentro da universidade, em algumas, mas que também a gente aprenda a ter um pensamento crítico (PARTICIPANTE 4).

[...] tinha aluno em especial que ele tava lá, ele ficava calado, vez ou outra ele falava alguma coisa e tal... quando foi no último dia de aula já, ele me manda um e-mail, falando tipo... era alguma coisa, não lembro agora... enfim, alguma coisa do encerramento da disciplina e no final ele falou assim “professora, eu quero lhe agradecer, a sua disciplina fez toda uma diferença na minha vida. Depois da sua disciplina comecei a pensar sobre várias coisas, fez todo um impacto na minha vida” (PARTICIPANTE 3).

[...] às vezes, eu encontro alguns colegas e falam “ah, tô sabendo, alguns alunos seus me comentaram sobre você”, sabe? Então também tem a partir de colegas de trabalho, mas com essa referência de alunos (PARTICIPANTE 3).

Percebeu-se também, que a atuação na universidade permite a alguns desses trabalhadores manterem-se fazendo atividades com as quais se identificam e ainda possibilitam novos aprendizados, bem como perspectivas futuras de crescimento e desenvolvimento profissional:

[...] ser professor é um espaço que eu tenho me identificado muito. Eu já contei aqui em outras sessões do meu percurso, e do retorno à academia; então, primeiro eu gosto muito de ser aluna; então, eu nunca parei de estudar, eu sempre estudei, eu sempre gosto de estar em sala de aula. E aí eu fui me dar conta de que já que eu gosto de sala de aula, eu poderia não só ser aluna (PARTICIPANTE 3).

O reconhecimento, pra mim, é uma consequência de todos esses fatores. E aí quem faz porque gosta, uma coisa importante das falas colocadas é que quando você gosta de estudar, isso fica explícito na sala e isso contagia. Contagia. Meus alunos são contagiados por isso, porque eles veem a emoção, cada projeto de pesquisa que me chega, eu fico muito excitada com todos, quero, discuto, eu me envolvo, eu vou ler coisas, então eu já li coisas de todas as áreas, química, me dando conta de que perpassa por tudo isso e eles se estimulam também (PARTICIPANTE 4).

O bom é assim, nesse trabalho do professor substituto, as perspectivas que a gente tem pro futuro. [...] porque aqui, pelo menos eu consigo estudar. Estudo o que eu quero e tal... Aí vim pra cá [...]. O bom daqui é a perspectiva que a gente tem... tipo, eu tô aqui, eu gosto daqui, vou fazer o doutorado e voltar de novo... (PARTICIPANTE 2).

Do ponto de vista do crescimento acadêmico, muito bom, muito bom... porque a gente acaba aprendendo muita coisa mesmo; [o] professor ele... principalmente aqui... Eu já dei aula em instituições de ensino fundamental e médio, a gente não tem, pelo fato de ser conhecimento mais básico... a grande questão é justamente a didática mesmo, que você tem que de fato estudar. Tem que estudar pra poder ministrar aula, então isso é um crescimento, um aprendizado (PARTICIPANTE 2).

Então, pode-se dizer que são esses elementos, tratados ao longo desse item, que geram a mobilização e o engajamento subjetivo desses professores, fazendo com que, não obstante a presença das formas híbridas de violência no trabalho com as quais se deparam, consigam ressignificar o sofrimento decorrente das mesmas, transformando-os e alcançando, simultaneamente, momentos de prazer no trabalho.

É claro que nesse processo de evitação do sofrimento, nem todas as estratégias são de enfrentamento e, por vezes, na tentativa de minimizar aquilo que faz sofrer, os trabalhadores também procuram proteger o seu psiquismo por meio de eufemismos, como bem colocado por Moraes (2013), que são caracterizados em PdT como Estratégias de defesa, sobre as quais será falado a seguir.

5.2.3 EIXO III: Sofrimento e defesas

Entende-se que muito já foi apresentado acerca dos sofrimentos vivenciados pelos professores substitutos no seu cotidiano laboral, especialmente no capítulo 4, no qual se falou acerca das formas híbridas de manifestação da violência no trabalho.

Assim sendo, enfatizar-se-á, ao longo deste item, as estratégias de defesa usadas por essa categoria, na tentativa de proteger-se daquilo que lhe faz sofrer.

Sobre estas, que também podem ser nomeadas como “estratégias defensivas”, convém ressaltar que:

[...] podem ser definidas como recursos construídos pelos trabalhadores, de forma individual e coletiva, para minimizar a percepção do sofrimento no trabalho; funcionam através da recusa da percepção daquilo que faz sofrer. Essa eufemização do sofrimento fornece uma proteção ao psiquismo, que torna possível aos trabalhadores permanecer no plano da normalidade, a fim de continuar trabalhando (MORAES, 2013, p. 153).

Não obstante o seu papel, conforme destacado pela autora, de preservação inicial da “normalidade” entendida enquanto o oposto ao adoecimento mental, tais estratégias - na medida em que impedem que os trabalhadores confrontem-se com o sofrimento - evitam a conscientização sobre os elementos da organização do trabalho que fazem sofrer e, por consequência, representam uma estagnação, uma resignação diante das mesmas, que compromete a possibilidade de emancipação e deliberação sobre a organização do trabalho.

Nesse sentido:

[...] há o risco de que as estratégias de defesa construam um ciclo que, num longo prazo, conduza ao agravamento do sofrimento e ao adoecimento que pretendiam evitar: o sofrimento conduz à elaboração de estratégias defensivas, que apresentam o risco de alienação; essa favorece a situação que desencadeia o sofrimento, agravando-o, o que aumenta o risco de desencadear uma crise de identidade e um quadro de descompensação, que sinaliza o esgotamento da estratégia de defesa (MORAES, 2013, p. 155-156).

Outrossim, oportuno se faz conhecer os tipos de defesas e sua articulação em cadeia, que faz com que se deem num *continuum*, conforme esclarece Moraes (2013, p. 155, grifo da autora):

Inicialmente se estruturam como *defesas de proteção*; posteriormente, como *defesas de adaptação* e, por fim, como defesas baseadas na *exploração*. As *defesas de proteção* se fundamentam na *racionalização* e consistem em modos de *pensar, sentir e agir* compensatórios, que são utilizados para suportar o sofrimento. Tendem a perder sua eficácia quando as adversidades do trabalho se intensificam. As *defesas de adaptação e exploração*, por sua vez, se baseiam na *negação* do sofrimento e na *submissão* do desejo dos trabalhadores aos objetivos da organização.

Quanto ao grupo de trabalhadores participantes desta pesquisa, em alguns momentos compareceram falas que remetem a uma tentativa de negar o sofrimento existente no cotidiano laboral, por meio de uma ênfase somente nos aspectos favoráveis do trabalho, tal como colocado nas falas que seguem:

[...] assim, quando fala em ressignificar algumas coisas, algumas coisas... hoje, pra mim, eu procuro sempre olhar... embora claro, a gente percebe, esse preconceito que você mencionou, e outras coisas, **eu sempre me apego às coisas mais positivas** [...] (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

[Violência simbólica sutil, apontada no memorial] é algo que eu não senti no meu departamento. Ele tava falando da questão do horário, ele disse “ah o meu horário hoje, tive que sair de manhã”. Pra mim também é complicado, eu dou os dois primeiros horários, e eu sou meio chato com horário, começo às 7:30 e vai até às 9:30 e meu segundo horário vai ser às 17:40. **Tenho esse tempo todinho pra pensar na vida (risos) ou estudar, prefiro estudar** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Pode-se ver, nessa última fala, que o professor primeiro diz que nunca vivenciou no seu departamento nenhum tipo de violência, ainda que sutil ou simbólica, mas depois, no decorrer do seu discurso, vai apontando as dificuldades que já teve quanto à horários muito espaçados entre uma disciplina e outra, o que costuma ocorrer muito mais frequentemente com substitutos ou efetivos novatos.

Observou-se que essa estratégia de negar o sofrimento faz correlação direta com as experiências anteriores desses profissionais. Por vezes, considerando a baixa remuneração, a sobrecarga ou a pressão por resultados a que estavam submetidos - seja em organizações privadas, empresas de médio e grande porte, ou escolas de nível médio ou fundamental - tendem a racionalizar as atuais vivências de sofrimento, conforme consta também nas falas a seguir:

[Sobre] a questão de horas/aula, **a gente não pode dizer que não**, mas trabalhava muito mais do que o período de agora enquanto professor substituto. **Em alguns períodos eu vinha todo dia dar aula**, duas aulas por dia, como eu disse no primeiro encontro, manhã-tarde, **mas não se compara com a quantidade de aula que eu dava na escola pública**, eu digo isso. Esse também eu acho que é um lado positivo (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

A fala desse mesmo professor, sobre as condições de trabalho, traduz bem a estruturação em cadeia das estratégias defensivas. O mesmo afirmou: “Não, não tenho o que reclamar. Materiais, pincel, papel, essas coisas, quando a gente quer a gente pede; data-show também; também não uso muitos recursos, normalmente eu levo o data-show lá de casa...” (PARTICIPANTE 1). Observa-se primeiro uma tentativa de negação: “Não tenho o que reclamar”; depois, avança afirmando que “não usa muitos recursos” (adaptação), e reafirma seu mecanismo adaptativo, quando “confessa” que traz seu data-show de casa.

Também se observou o uso de mais estratégias adaptativas individuais nas falas de uma professora, ao retratar como “se vira” para conseguir as informações e, assim, de algum modo, destacar-se, compensando as situações de sofrimento vivenciadas:

Olha, eu já tô acostumada com ambientes desse jeito, de falta de controle, acompanhamento e tal... Então, não sei se é por isso, mas **eu sempre busquei informação, sempre fui atrás**. Então, como que é isso, como que tá aí, como que é pra assinar esse papel, mas o quê que é esse papel? Sempre fui muito questionadora... então, o que eu percebo é isso, **eu me viro perguntando mesmo...** (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

[...] quando a gente entrou... eu, como **mexo muito no site**, eu descobri que tinha um curso de integração pros professores. Aí eu me inscrevi. Depois eu fui falar com os colegas, que entraram cinco junto comigo... aí aconteceu alguma coisa e eu falei “ah não posso, vou participar de um curso”. “Curso de integração, como assim?” Então,

aí eu falei: **“Desculpa! Eu me inscrevi, tá?!”** (risos). Aí tudo bem que eu nem pude ir, mas... (risos). É que aconteceu um problema de saúde, acabei não podendo comparecer. Mas eu me inscrevi (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

[...] tem outros exemplos também que eu posso falar, dos próprios... outros cursos também... eu, por exemplo, fiz um curso de espanhol... até já mencionei, né? ...pela universidade, **que também quando eu comentei “nossa, mas como é que você fez isso? Como é que você sabe?”**; [...] então, eu me viro assim: eu vou fuçando, eu vou perguntando, onde eu posso, onde eu não posso; se eu percebo que eu fui além de onde eu posso ir, eu peço desculpas... mas assim, eu acho que o nosso papel é esse (PARTICIPANTE 3, grifo nosso).

Considera-se que tais mecanismos constituem-se como estratégias de defesas adaptativas, porque no que o trabalhador “se vira” sozinho na busca de saídas, a possibilidade de debater coletivamente e compartilhar deliberações que resultem em alguma medida, numa mudança na organização do trabalho, fica comprometida e reforça-se a concepção de que a saída estará sempre e, exclusivamente, no que tem sido chamado de “resiliência”, enquanto uma habilidade individual do trabalhador, o que só fomenta a competição e o narcisismo.

Estratégias de racionalização e adaptativas também comparecem, sobretudo, na tentativa dos professores de lidarem com a sobrecarga, muito presente no trabalho dos professores em geral e, por vezes, acentuada no caso dos docentes contratados sob regime temporário. E diante dela, por vezes, resta ao professor:

[...] **procurar não se estressar e levar as coisas com mais naturalidade**, porque como a gente faz várias coisas ao mesmo tempo, **a gente se desdobra em mil, dois mil**; então, às vezes... o que eu quero dizer é o seguinte, a gente que leciona, a gente já tem a certeza que a gente vai levar trabalho pra casa - isso é fato! - aí a gente tem que aprender a lidar com isso, porque às vezes tem um almoço em família, aniversário de alguém importante, aí **dependendo da carga de trabalho que ainda tem, você tem que abrir mão**; porque **você tem que pensar: notas, corrigir provas... mas eu não vejo isso como um problema em si da atividade do professor, de levar trabalho pra casa** (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

Percebe-se os conflitos e a insistente tentativa de racionalização presente nessa fala, num mecanismo de tentar “sobreviver” a partir do entendimento, isto é, do pensamento de que “não é um problema levar trabalho para casa”.

Acredita-se que o componente *status* social, já que se está num país onde os analfabetos ainda são maioria, e o índice de desemprego e trabalhos ainda mais precarizados são significativos, acaba contribuindo para o recorrente uso, pelos professores substitutos, dessas estratégias de eufemização do sofrimento, afinal “[...] mesmo sendo substituto, com alguns direitos não garantidos, isso é um status; é um status social muito grande, você ser professor na universidade” (PARTICIPANTE 4).

Essa possibilidade de intensificação das defesas para se proteger do sofrimento, considerando as questões sociais, econômicas e políticas do Brasil, foram compartilhadas com o grupo e pontuadas pela pesquisadora através do memorial, já a certa altura da pesquisa, no que um participante fez uma oportuna fala:

Sobre esse segundo parágrafo que eu tava lendo aqui [referindo-se ao memorial], o caso da reserva de desempregados, tem situações piores do “se tu não quer tem quem queira”. Então, o cara que tava numa situação bem mais complicada, ele vai achar isso aqui o céu (PARTICIPANTE 4).

E nesse contexto, onde se vive sob o lema “Dos males o menor”, tal como já colocado no capítulo 4, comparece a violência simbólica que pode ser perpetrada também do trabalhador em direção a si mesmo, através da servidão voluntária ou da submissão, que também se constitui como uma estratégia de defesa, no nível da exploração e que pôde ser observada, em algumas falas do grupo:

[...] Vou ficar caladinha aqui, deixa as coisas acontecerem, tá tudo certo comigo; então, não vou mexer. [...] e eu fico calada... (PARTICIPANTE 3).

[...] por exemplo, na primeira negociação, assim que eu assumi... então, eu já fui muito naquilo, eu já fui “eu não posso dar aula aqui na universidade federal às terças-feiras”; então, **como eu já tinha esse impedimento, então eu disse assim “não, eu não posso mais questionar qualquer outro horário”**; então, a distribuição dos horários ficou a cargo da chefe de departamento. Mas ainda assim ela tenta, ela conversa “olha, esses horários aqui tá bom pra ti?” (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

[...] era um chefe de departamento, agora é outro, mas os dois foram excelentes, **sempre dão liberdade, só não dão liberdade de escolher o meu horário. Mas eu sou consciente**, tanto é que desde que eu comecei, acho que só no primeiro período que eu trabalhei três dias por semana. Mas de lá pra cá, todo dia eu venho pra Universidade “X” pra dar dois horários (risos). É, eu estou reclamando? Estou; mas **eu sou consciente disso, porque eles disseram “vou te encaixar” e é assim mesmo...** e também eu tô dando as mesmas disciplinas, como a gente conversou na última vez; tem professor que dá três disciplinas diferentes, ou quatro. **Eu tô dando a mesma disciplina, tem que agradecer [...]** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

[...] não, não tem problema [quanto aos horários muito espaçosos]. Pra falar a verdade, por mais que tenha essa questão de horário, o que eu ganho aqui, eu ganho mais do que dar aula em algumas escolas particulares e ensino menos. Seria hipocrisia minha, eu tô tendo mais horários vagos pra fazer o que eu quero. Quando eu terminei a minha dissertação, eu 2016, se eu estivesse nas escolas particulares eu não ia ter tempo de continuar a pesquisa. Então, estando aqui eu tive mais tempo, condição financeira pra financiar, porque o meu livro eu publiquei com recurso próprio, por mais que ele seja da universidade “X”, através dessa minha condição daqui... E também terminei meu segundo livro e vou passar pra coordenação pra ver se eles mandam avaliar [...]. Claro, **essa oportunidade eu quero aproveitar o máximo possível, por isso que eu não reclamo essa questão do horário...** (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

[...] hoje eu tive os dois primeiros horários, 7:30 até às 9:30. Eu vou ter outro horário agora só às 17:40 e aí (risos), **vou ficar igual um pássaro pra lá e pra cá**. É o pior dia pra mim, esse agora. Então **eu já me adaptei**, agora eu vou pra casa ou eu fico aqui estudando. Eu tenho que aproveitar o máximo. Os outros é só um dia, o primeiro a tarde, outro pela manhã. Mas consciente que é assim, **não é que eu esteja incomodado, mas desde o começo me disseram que ia ser assim** [...] (PARTICIPANTE 1, grifo nosso).

Interessante que nas falas do participante 1, não obstante o tom de queixa sobre os horários muito espaçosos entre uma aula e outra e o reconhecimento da dificuldade que isso lhe traz, na sua estratégia inicial de racionalização, a metáfora utilizada pelo professor é a de um pássaro, portanto, livre pra ficar “pra lá e pra cá”.

Observa-se ainda que é como se, em decorrência do amparo institucional que ele tem tido para publicar seus trabalhos, o professor se sentisse na obrigatoriedade de servir à universidade num grau tal que tenha que colocar-se disponível para ministrar aulas a qualquer dia da semana, em qualquer horário, sem direito a espécie alguma de acordo ou tentativa de negociação; de fato, numa total e absoluta servidão e ainda tendo que se sentir como um “pássaro livre”.

Quanto às estratégias de defesa coletivas, observou-se, em algumas falas, ser comum os professores buscarem amparar-se junto àqueles nos quais identificam, também, maior situação de fragilidade contratual, seja entre si, como substitutos, seja entre os efetivos novatos, o que foi mais recorrente nas estratégias daqueles professores em cujo departamento as assembleias não são frequentes.

E aí, a gente, pelo menos eu... [...] aí a gente, que tem mais afinidade, e tipo, um orientava e chamava o outro pra banca, aí eram sempre substitutos que participavam das nossas bancas, sempre fazendo isso (PARTICIPANTE 2).

É porque, com esses professores novos, que chegam, a comunicação é mais fácil; também, alguns são pratos da casa e acabam saindo, fazendo mestrado aqui, ou fizeram graduação aqui e foram fazer doutorado lá fora, a gente conhece também de alguns tempos e aí a gente mantém essa comunicação (PARTICIPANTE 2).

Ela [outra participante] falou aí um ponto importante: a questão da relação com os professores mais novos. É, realmente é uma situação assim que... depois que ela falou que eu pensei assim: é, realmente, tem uma relação. Por exemplo, a chefe de departamento foi minha colega de turma de mestrado, então, **eu sou bem mais próxima dela e dos professores que entraram recentemente, de 2008 pra cá** [...]. Então, tem uma sala assim, com a mesa dos professores... uma sala à parte, mas no próprio departamento; então, **a sala fica vazia, quem fica ali são os professores contratados recentemente** (PARTICIPANTE 5, grifo nosso).

De forma conclusiva, pode ressaltar que o sofrimento vivenciado pelos professores, mostrou-se mais criativo que patogênico, sendo que, não obstante a presença de estratégias de

defesa nos três níveis (proteção, adaptação e exploração), e alguns sinais de eventuais repercussões sobre a saúde, na forma de insônia e somatizações, não foram observadas patologias do trabalho.

Outrossim, foi interessante perceber movimentos feitos por determinados participantes, no sentido de um reposicionamento nas suas falas e até mesmo em algumas das suas posturas frente à elementos da organização do trabalho, se comparadas às primeiras com as últimas sessões, conforme será demonstrado no item a seguir.

5.3 Análise da Mobilização do Coletivo de Trabalho (AMCT)

Conforme já se ressaltara noutra momento, desde a realização das entrevistas de sondagem, já se percebia certo nível de mobilização de alguns professores frente à temática.

Nesse sentido, a implicação dos participantes com o processo, durante as sessões, foi algo relevante, podendo-se afirmar que a ausência, para a maioria, de momentos de reflexão sobre o trabalho e de espaços de troca e discussão com pares, foi algo que os fez aproveitarem ao máximo cada encontro. Algumas falas sinalizaram a relevância que tais momentos tiveram para os participantes:

É, eu não tinha parado pra pensar, por incrível que pareça... na verdade, eu não tive tempo pra pensar sobre a situação de ser professor substituto, ou melhor, de estar professor substituto. Sempre envolvido com outras questões, pesquisa e tal; então, quando eu vinha pra Universidade “X”, eu vinha com a intenção de dar aula; eu não queria saber do que eu estava sendo naquele momento no sentido de departamento, discutir, eu não tive muita oportunidade pra isso, tive nas reuniões, quieto como o professor substituto faz, aí esses momentos aqui, pra mim foi bem interessante. Uma reflexão sobre a função e uma autorreflexão sobre como eu estava me portando enquanto professor substituto; é bem interessante trazer questões que eu ainda não tinha pensado só. Dificuldades que eu tinha e podia compartilhar no sentido de experiências com outros professores e que eles tiveram e eu não tive (PARTICIPANTE 1).

Eu particularmente tô gostando, muito... tô gostando muito, porque eu acho que tudo que foi apresentado aqui, de fato são problemas que, na verdade, preconceitos, que não são discutidos, não são nem um pouco discutidos e eu acho que é um trabalho, que vai ficar e que vai servir de alerta também pra própria universidade, porque é uma pesquisa que vai ser discutida, e eu espero que a gente possa de fato melhorar as coisas aqui no caso do substituto; desse olhar que se tem do substituto. Então, tem sido bem proveitoso (PARTICIPANTE 2).

[...] vocês imaginem, com essa falta de tempo, essa correria, carga horária alta, as inquietações dessas relações, **a gente tem medo, sente angústia, sente um monte de coisas**. E aí **quando a gente é convocado a falar sobre esses sentimentos, a gente dá uma organizada**, seleciona, **um trabalho que a gente jamais faria se ninguém parasse pra escutar**, é preciso que alguém se disponha pra ouvir, num contexto que eu acho que não é uma psicoterapia, que requer outro movimento; então, se cria um contexto mais neutro, mas **você encontra espaço pra falar**, o que é muito legal,

porque dá essa organizada, porque antes a gente tava só sentido, aí a gente vai falando, vai sentindo diferente (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Ressalta-se que desde o início, estabeleceu-se um clima de confiança na escuta que foi oferecida, o qual foi sendo fortalecido e acredita-se que isso favoreceu a livre expressão das vivências e das adversidades encontradas no cotidiano laboral.

Percebeu-se que alguns participantes, não obstante o risco envolvido, foram se permitindo desvelar o sofrimento presente na organização do trabalho e, esse caminho, feito por alguns com mais facilidade, foi gerando ressonância naqueles que pareciam mais receosos em fazê-lo. Assim, num movimento estabelecido a partir da confiança e do acolhimento ofertado pelo próprio grupo, pela pesquisadora-coordenadora e pelas co-pesquisadoras, diante dos relatos de sofrimento e dos sentimentos de desvalorização, o medo de deparar-se com determinadas vivências foi sendo trabalhado gradativamente, e as defesas amenizadas.

Um dos professores fez uma colocação interessante, na última sessão, dizendo ter se surpreendido com o quanto falara, pois, *a priori*, se definia como tímido e achava que não se expressaria muito: “Eu sabia, eu tinha certeza que ia falar menos (risos). Não sou de falar muito, ainda bem que vocês... pois é, eu acho que foi interessante, nesse sentido, né? De fazer com que eu falasse mais, soubesse as questões, pensar sobre essas questões” (PARTICIPANTE 1).

Nesse contexto, desde as primeiras sessões, alguns participantes se arriscaram numa análise das próprias narrativas do grupo - o que certamente foi facilitado pelo fato de se contar com a presença, no grupo, de duas professoras psicólogas - o que foi bem aceito por todos e fez com que a pesquisadora também se sentisse mais à vontade para arriscar algumas análises; por exemplo, se levantou junto ao grupo, na forma de pergunta, o quanto poderia haver de servidão voluntária no modo como eles lidavam com algumas imposições, tais como a questão dos horários e das disciplinas.

E a partir do processo narrar-analisar-narrar, descrito por Mendes e Araújo (2012), o qual o grupo se permitiu fazer, foram sendo analisados o prazer, o sofrimento, a organização do trabalho (prescrita e real), a mobilização e a possibilidade do uso da inteligência e da sabedoria prática.

Chegou-se, inclusive, a partir da metade das sessões, a uma análise das estratégias de defesa e suas repercussões, tendo sido colocado em questão o quanto, por vezes, sem que os professores pudessem se dar conta - em troca de alguma forma de amparo, de “segurança” quanto à renovação do contrato ou na expectativa de aceitação posterior (via aprovação em concurso para efetivos) - alguns se colocavam numa posição de servidão e subjugação, “aprisionando-se nas armadilhas de uma suposta proteção”, como colocam Mendes e Araújo

(2012, p. 34), renunciando ao direito de, pelo menos, questionar algo, expressar um incômodo ou tentar alguma negociação.

É válido destacar o cuidado necessário, por ocasião da condução de uma clínica do trabalho, para que não se desconstrua as defesas que cumprem papel importante na preservação da saúde, sem que os trabalhadores tenham condições, inclusive de tempo, para reelaborar, durante as sessões com o coletivo de trabalho, outras estratégias de enfrentamento.

Nesse sentido, somente se chegou a esse ponto com os trabalhadores participantes desta pesquisa porque, durante os encontros de supervisão do coletivo de controle, se foi discutindo e analisando cuidadosamente os caminhos percorridos pelo coletivo de trabalhadores, os vínculos estabelecidos, o grau de cooperação e apoio mútuo que alcançaram, bem como as condições subjetivas de cada um e as possibilidades de alternativas de ação que alguns membros já vinham apresentando no grupo.

Algumas falas, por exemplo, trazidas por professores quanto ao fato de que a não renovação contratual também não era algo desejado pelos próprios gestores - como retratadas abaixo -, serviu como estímulo e um gancho usado pela pesquisadora-coordenadora para amenizar o sentimento de total desamparo no qual se viam alguns professores.

[...] eu não sei como funciona no de vocês, mas assim, desde o primeiro momento no departamento que eu estou, já me foi colocado o interesse de permanecer durante todos os dois anos. Então, eu percebo também o outro lado de dizer assim, “se a gente perder, a gente vai ter que fazer tudo de novo, então é uma burocracia e tal, então vamos manter...” Então, eu não me sinto ameaçada nesse sentido de... ah! qualquer coisa eu vou perder o meu contrato... eu não me sinto ameaçada dessa forma. Não sei vocês, não sei se isso acontece da mesma forma (PARTICIPANTE 3).

[...] eu não sei se esse “tem quem queira”... tudo bem, eu até entendo que “tem quem queira”, mas pra se chegar até esse que quer, tem todo um processo que eles [os gestores] evitam, preferem evitar, não arriscar, do que tirar alguém que já está (PARTICIPANTE 4).

A demanda de professores, lá no departamento “Z” é muito grande, muito grande... E acho que até por isso, eles [os gestores] têm um pouco de receio de pegar e rescindir um contrato desse (PARTICIPANTE 2).

Então, somente após considerar vários elementos do contexto do grupo é que se foi - num “risco mais ou menos calculado” -, reafirmando questionamentos e marcações que estimulavam a conscientização quanto às estratégias de defesa usadas, seus prejuízos e repercussões negativas e as evidências, a partir de falas dos próprios trabalhadores e também dos gestores, de que era possível buscar outros caminhos, baseados em algum nível de diálogo e troca com os colegas, gestores e alunos, numa iniciativa de reposicionamento subjetivo frente a esse lugar de “sub” em que por vezes também se colocavam.

À medida que se avançava com a clínica e notadamente nas sessões finais, alguns relatos foram sinalizando a ocorrência de tal reposicionamento frente à organização do trabalho e ao lugar em que se colocavam:

É porque eu tinha muita ideia que o lugar, uma coisa assim, uma posição transitória, um casulo, entendeu? (risos). É que a situação de um professor substituto é um casulo, buscando virar uma borboleta e se tornar efetivo (risos). Metáfora. Mas não, eu acho que esse casulo é o momento de pensar a situação, de ser professor, se pensar é, a própria condição de... de ser avaliado o tempo todo, na disciplina, pelos outros amigos. E eu não prestava atenção nisso, nessas questões né? O professor substituto vem, dá sua aula e pronto, né? Era assim que eu pensava, sem considerar o universo ao redor, com relação a isso. É isso que eu posso levar, não tinha pensado muito nessas questões (PARTICIPANTE 1).

[...] a gente pode questionar essa realidade, a partir dessa análise, pesquisa, pra eles repensarem isso [a regra tácita de que professor substituto não pode ministrar disciplinas no próprio curso] (PARTICIPANTE 1).

Veja-se que a metáfora usada pelo participante pra definir sua imagem inicial do lugar do professor substituto como um casulo - onde não é permitido se mexer, é só seguir adiante, aguardando a hora de virar borboleta - remetia a um estado de imobilização, de subjugação, de não-pensar sobre o entorno, ou melhor, sem a chance de colocar-se diante dele, portanto, num verdadeiro enclausuramento; e com as sessões, a partir da troca intersubjetiva que foi construída, ele relata ter podido repensar esse lugar.

Outro participante reforçou o aspecto desse reposicionamento subjetivo frente à pensamentos e sentimentos, e que pôde se dá a partir da troca intersubjetiva ocorrida no coletivo de pesquisa:

[...] a gente escuta os outros colegas, também filtra muito esse conjunto de interpretações, que eu falei antes, que a gente pode ter... ver como a minha relação aqui no departamento, quando eu chego, é toda marcada por experiências anteriores, toda cheia de desconfianças, de tensões, não sei que, que são minhas interpretações sobre o que tá acontecendo. E **quando eu escuto os outros colegas, eu digo, “olha, isso não é só comigo, não é uma coisa minha, não é uma implicância”**. Isso faz parte de uma lógica tal e **a gente sai dessa interpretação solitária e entende de forma mais ampla, o que é um alívio dessas tensões, desses medos** (PARTICIPANTE 6, grifo nosso).

Foi possível identificar outros que, para além dos relatos que já sinalizavam um reposicionamento de pensamento e sentimentos, apontavam também para um reposicionamento na ação:

Agora, eles queriam me colocar umas disciplinas lá também, me mostraram algumas disciplinas e tal... as disciplinas de férias. E **eu escolhi... eu escolhi... e tinha um professor que queria pegar aquela disciplina, era efetivo, mas eu peguei ela**. E aí acabei ficando com ela. Eu gostava dela e tal... (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

[...] eu passei a ter mais contato com alguns professores, mais contato assim, não com o chefe de departamento, mas com a secretária no departamento. E aí, no período de disciplinas, ela me chamou, já impôs essa disciplina “X”; e aí, as outras... como eu já tava começando a conversar com ela, eu comecei a perguntar, e essa disciplina aqui professora, algum professor já tá com essa disciplina? Aí ela dizia sim ou não... **posso pegar essa disciplina aqui? Ela dizia, pode... [antes] não, não fazia isso não**. Aí esse período agora, recentemente, **eu já comecei a perguntar essas coisas também** (PARTICIPANTE 2, grifo nosso).

No começo eu falei [só] com o secretário; [...] eu compartilhei, mas aí eu falei também com o professor que eu vou ministrar, sobre essa vontade. Eu disse “mas, poxa, eu queria muito ministrar disciplina “X” e Disciplina “Y”; ele até riu, riu mas não falou nada. Ah, esse riso porque é disciplina de efetivo (risos) (PARTICIPANTE 1).

Esse último relato, do participante 1, deu-se no contexto em que, na última sessão, o mesmo chegou afirmando que havia conseguido realizar seu desejo - manifesto na primeira sessão - de ministrar uma disciplina no próprio curso do departamento ao qual está vinculado e com a qual tinha grande afinidade, por ser na sua área de pesquisa.

Vale ressaltar que na primeira vez que manifestou tal desejo ao secretário do departamento, teve como resposta: “Aí não dá pra ti! Isso nunca aconteceu aqui!”, - referindo-se ao fato de que professores substitutos somente davam aulas nos outros cursos.

Então, questionado pela pesquisadora-coordenadora sobre como ocorreu de assumir a disciplina, ainda que junto com outro professor, se se tratava de algo historicamente inédito naquele departamento, respondeu afirmando acerca do seu movimento de conversar com o próprio professor (efetivo) ministrante da disciplina e expor seu desejo, no que, posteriormente, foi de algum modo atendido.

Desta forma, apesar da particularidade dessa experiência de clínica do trabalho - que afastou-se do proposto para as clínicas da cooperação por Mendes e Araújo (2012), pelo fato de que o coletivo de trabalho (de uma mesma categoria profissional e da mesma instituição, mas dada a dimensão administrativa da mesma), não convivía entre si no seu cotidiano laboral, dificultando o encaminhamento de deliberações coletivas sobre a organização do trabalho - percebe-se que houve alguma contribuição aos trabalhadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a natureza da relação existente entre a precarização, a violência no trabalho e o sofrimento na atuação dos professores substitutos de uma IFES. Partiu-se do pressuposto de que a precarização do vínculo contratual, inserida num contexto político-social e econômico de precarização da educação superior pública, repercute diretamente no modo como se estrutura a organização do trabalho docente na universidade, acentuando vivências de sofrimento, abrindo caminhos para a ocorrência de situações de violência e comprometendo a identidade e os modos de subjetivação desses professores.

Pôde-se constatar que, de fato, as condições e a organização do trabalho da categoria, no contexto assinalado, entendida esta última enquanto a divisão do trabalho, o conteúdo das tarefas, a dinâmica das relações com pares, gestores e discentes, o estilo de gestão e as normas e regras existentes, conta com uma série de particularidades decorrentes e associadas diretamente à fragilidade contratual, que em muitas circunstâncias favorece a ocorrência de violência no trabalho, tal como caracterizada nesta pesquisa.

Frente a isso, observou-se que os professores usam estratégias de defesa que vão se caracterizar, em cadeia, desde estratégias de negação, de adaptação, até chegar ao nível das estratégias de exploração, tendo sido observadas eventuais manifestações de somatizações e insônia, mas que, por passageiras e pontuais, não caracterizam a existências de patologias no trabalho.

Mesmo chegando num nível de eufemização tal do sofrimento, que se manifesta por meio de atitudes servis e silêncio diante das violências a que são submetidos, os professores encontram sentido no seu fazer, sentem prazer nas atividades realizadas e, na significativa maioria das vezes, identificam que há reconhecimento, tanto pelos alunos, quanto pela sociedade em geral, de modo que o trabalho como professor universitário confere-lhes - não obstante a precarização dos direitos, dos vínculos e da identidade profissional no micro contexto das relações com pares e discentes – um lugar de visibilidade social e abrem-lhes portas para o desenvolvimento e o aprendizado contínuo.

Não obstante o predomínio de queixas nas narrativas das primeiras sessões, mesmo desde esse primeiro momento, os elementos favoráveis à mobilização subjetiva já se mostravam presentes e cumpriram um papel importante na mobilização do coletivo durante as sessões, culminando com relato de pensamentos, sentimentos e ações que evidenciaram que o grupo

pode fazer movimentos em direção à maior emancipação no trabalho, ao longo da clínica realizada.

Nesse sentido, entende-se que a clínica do trabalho realizada cumpriu com o propósito de favorecer a construção de um espaço público coletivo de fala e escuta, de troca intersubjetiva, o qual, por sua vez, possibilitou a ressignificação das vivências de sofrimento por meio da cooperação, da troca intersubjetiva e da perlaboração, resgatando os elementos de prazer e bem-estar no trabalho, a partir de deliberações feitas pelos participantes ao retornarem para seu cotidiano laboral. Tal feito pode dar-se ainda que os trabalhadores envolvidos não atuassem imersos numa mesma convivência cotidiana, haja vista que eram vinculados a diferentes departamentos da instituição.

Nesse sentido, foi muito significativo e simbolicamente representativo, encontrar na clínica psicodinâmica do trabalho, enquanto metodologia de pesquisa, mas, sobretudo, enquanto possibilidade de atuação do Psicólogo nas organizações, um recurso que permite, verdadeiramente, repensar o contexto do organizacional e do mundo do trabalho e suas repercussões sobre a subjetividade e a saúde dos trabalhadores, numa perspectiva, a partir da qual, de fato, esta última possa constituir-se como prioritária.

Somente através dessa experiência clínica, foi possível para a pesquisadora, depois de muitos anos (cerca de 20) de vivência em Psicologia Organizacional, desenvolver uma prática que não teve como foco principal e elemento motivador, uma demanda com ênfase na racionalidade instrumental, conforme colocado por Mendes e Araújo (2012), a qual prima e tem como objetivo principal o cumprimento isolado e, a qualquer custo, dos objetivos organizacionais, traduzidos em aceleração do desempenho, produtividade, excelência e lucratividade.

A partir das sessões, dos encontros e das entrevistas realizadas, ficou evidente que a falta desse espaço público coletivo de discussão dificulta o engajamento dos trabalhadores, os mantém num estado de anestesia frente à organização do trabalho e às situações de violência vivenciadas, podendo culminar com a normopatía, as patologias da sobrecarga, da solidão, para citar apenas algumas consequências sobre a saúde dos trabalhadores, sobre o espírito de coletividade e sobre os laços sociais.

Evidente que esse processo implica num investimento afetivo, mais que isso, num risco afetivo aos envolvidos, visto que não se sabe exatamente o que pode ocorrer, já que os caminhos são construídos ao longo da caminhada, sendo colocado em questão - sobretudo, para o clínico - a noção de um saber *a priori*, que fornece, aos trabalhadores, ao menos algumas

possibilidades de respostas, como costumeiramente se dá nas práticas de Recursos Humanos (RH)/Gestão de Pessoas (GP) e Psicologia Organizacional.

Por outro lado, ao longo desta caminhada, entre narrar-analisar-narrar, por meio da fala da escuta ao sofrimento do outro, se estas ocorrem num contexto de acolhimento, cooperação e troca, inevitavelmente resultam em alguma margem, num reposicionamento diante do mundo, de ordem também social e política.

E eis que o risco envolvido no processo toma maiores proporções e, tal como dito por uma professora-participante, no fazer do clínico do trabalho, do mesmo modo, “onde está o prazer, está também a dor”, pois que, como asseverado por Mendes e Araújo (2012), a partir das suas largas experiências com a clínica do trabalho no Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da UNB, ainda são muitas e relevantes as limitações para a prática da clínica do trabalho da cooperação nas organizações brasileiras, sendo elas públicas ou privadas.

Para citar só a primeira e talvez a maior delas, as pesquisadoras chamam atenção para o fato de que a perspectiva preventiva da saúde mental dos trabalhadores ainda não é foco dessas organizações. Assim, não obstante todo um discurso, cuja retórica aponte para a importância das pessoas e da sua qualidade de vida no trabalho, o trabalhador continua, predominantemente, sendo entendido como mão de obra (sem corpo, sem subjetividade, apenas uma mão a produzir), constituindo-se, portanto, como uma peça que precisa ser ajustada, apertada, regulada para que “renda” o suficiente, no limite das suas forças. Para tal, justifica-se desenvolver estratégias de gestão de pessoas, e nesse contexto, os psicólogos tendem a tornar-se membros de um RH que dá lucro, portanto, *business partners*, parceiros do negócio, traduzindo claramente a quem ou a serviço de quem ali são colocados. Nesse lugar, é compreensível que a classe desenvolva, também, as suas estratégias de defesa como forma de sobreviver e preservar sua saúde, negando o sofrimento decorrente desse contexto.

Outrossim, para além desse fator conjuntural, mas emaranhado a ele e ao contexto de precarização das relações em que se vive - reflexo da excessiva busca pela excelência, da sobrecarga, da exaltação à competitividade, ao destaque - durante o desenvolvimento dessa pesquisa, também se pôde perceber os obstáculos que se interpõem à participação em encontros coletivos como proposto pela clínica.

Já foi dito outrora que constituiu-se numa surpresa o fato de que nenhuma das pessoas abordadas disse não à participação na fase de entrevista e que, em geral, as narrativas foram ricas de situações de sofrimento e violência vivenciadas, ainda que negadas pelos entrevistados. Além disso, muitos sinalizavam mobilização e necessidade de falar, desde o momento da entrevista, apontando para a existência de uma demanda. Todavia, também foi

surpreendente, frente a tal contexto, o fato de que isso não se traduziu em presença nas sessões, o que fica perceptível no fato de que de vinte e oito (28) entrevistados, apenas seis (6) professores participaram das sessões, sendo que para que esses se mantivessem, foi necessário, a certa altura, manter duas sessões por semana, portanto, com grupos de, no máximo, três (3) participantes, dada a dificuldade de conciliação dos horários.

Assim sendo, entende-se que a clínica em PdT, tendo por objeto de investigação a relação entre trabalho e subjetividade, articulada ao materialismo histórico-dialético, alcança uma análise complexa dessa relação por meio da narrativa da classe-que-vive-do-trabalho, tendo por resultado clínico a mobilização dos sujeitos, o protagonismo dos mesmos frente à cena do trabalho e o cotidiano laboral.

Pode-se asseverar, pois, apesar dos obstáculos e do sofrimento que mobiliza no clínico do trabalho, traz relevante e valorosa contribuição para a atuação do psicólogo do trabalho, na medida em que fornece pressupostos teórico-metodológicos para uma atuação que se traduza em compromisso social e ético desse profissional, compatível com as demandas dos trabalhadores frente ao atual contexto de precarização, estejam eles em condição de não-trabalho, de emprego, de subemprego, de desemprego ou de trabalho precarizado.

Todavia, finaliza-se ressaltando que, considerando a precarização da educação superior brasileira, constatada, dentre outras evidências, no fato de que este segmento está entre as 20 atividades econômicas do país com maior frequência de trabalhadores com mais de um vínculo empregatício (Anuário do Trabalhador, DIEESE, 2016), reconhece-se a pequena amplitude deste estudo e aponta-se a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas com esta abordagem teórico-metodológica, estendendo-se a aplicação da clínica psicodinâmica do trabalho e sua contribuição para a saúde desses trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia – PSI**, p. 7-8, abr./jun., 2002. Disponível em: <<http://novo.nevusp.org/wp-content/uploads/2015/01/down103.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2016.
- AGUIAR, W. M. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O., **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- AIMI, D. S.; SCREMIN, G.; ISAIA, S. M. A. O ensino superior e a realidade encontrada pelos seus docentes: o caso dos docentes substitutos. **VIDYA**, v. 28, n. 2, p. 12, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/340>>. Acesso em: 2 out. 2016.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- ALMEIDA, A. M. O. **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representação social**. Brasília: Editora UnB, 2006.
- ALMEIDA, L. P. **A Psicologia contra a natureza: reflexões sobre os múltiplos da atualidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Desenhando a nova morfologia do trabalho e suas principais manifestações. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R.; MORAES, R. D. **Trabalho e sofrimento: práticas clínicas e políticas**. Curitiba: Juruá, 2014, p. 260.
- ANUÁRIO DA SAÚDE DO TRABALHADOR** / Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. – São Paulo: DIEESE, 2016. 256 p. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anuario/2016/Anuario_Saude_Trabalhador.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016.
- AQUINO, C. A. B. et al. O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da universidade pública brasileira: o caso dos professores substitutos. **Athenea Digital**, Bellaterra, v. 14, n. 1, p. 173-193, mar. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21238>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- ARCOVERDE, A. C. B. Contextos de violência e exclusão. In: ALMEIDA, A. M. O. (Org.) **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- ARENDT, H. 1969/1970. **Da violência**. Trad. Maria Claudia Drummont. 2004.

BARRETO, M. Violência, Assédio Moral e Sexual no Trabalho. In: MERLO, A. R. C.; MENDES, A. M.; MORAES, R. D. (Orgs.), **Trabalho e sofrimento: práticas clínicas e políticas**. Curitiba: Juruá, 2014, p. 139-154.

BARRETO, M.; HELOANI, J. R. M. Da violência moral no trabalho à rota das doenças e morte por suicídio. In: ALVES, G.; VIZZACCARO-AMARAL, A. L.; MOTA, D. P. **Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no Século XXI**. São Paulo, 2011.

BATISTA, A. S. Trabalho e sofrimento: violência nas escolas e burnout de professores. In: SILVA, J. F.; LIMA, R. B.; DAL ROSSO, S. **Violência e trabalho no Brasil**. Goiânia: UFG, 2001, p. 247-257.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BAUMGARTEN, M. Reestruturação produtiva e industrial. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L., **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 358.

BERNARDO, M. H. equipes de trabalho: busca da “visão compartilhada” e estímulo à competição. In: BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores**. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 91-110.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 dez. 1993. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Medida Provisória nº 831, de 18 de janeiro de 1995. Extingue as vantagens que mencionam e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 jan. 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Medida Provisória nº 1.522, de 11 de outubro de 1996. Altera dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e da Lei nº 8.460, de 17 de setembro de 1992, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 14 out. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Lei nº 11.709, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da**

república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 31 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011. Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSEH; acrescenta dispositivos ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 16 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. **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, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiO_ayPr7vSAhWDEZAKHSZtBOKQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2F_ato2011-2014%2F2012%2Flei%2F112772.htm&usg=AFQjCNGgeIKHJ27siNFAQe3ao7BdCQJrA&sig2=gjoojE103WI-hXuxhsER2Q>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAMPOS, A. D. **Agressões contra trabalhadores das unidades básicas de saúde do distrito sanitário norte de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004, 68f.

CAMPOS, A. S. Violência e trabalho. In: MENDES, R., **Patologia do Trabalho.** Rio de Janeiro: Atheneu, 2003, p. 1641-1645.

CARVALHO, G. M.; MORAES, R. D. Mobilização subjetiva e emancipação: contribuições da escuta clínica In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. **Trabalho e emancipação:** a potência da escuta clínica. Curitiba: Juruá, 2015, p. 129-144.

CASTRO, L. R.; LIBARDI, S. S. Violências “sutis”: jovens e grupos de jovens na escola. **Fractal Revista de Psicologia**, n. 26. p. 943-962, set./dez., 2014. Disponível em:

<<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1237>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. Taylorismo. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 358f.

CHAUÍ, M. Ideologia liberal e universidade. In: ROCHA, A. (Org.). **A ideologia da competência** – Marilena Chauí. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 85-111.

CODO, W. et al. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **O suicídio e os desafios para a Psicologia**. Brasília, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE - CNS. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e de organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

_____. Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. In: S. Lancman & L. I. Sznclwar (Orgs.), Christophe Dejours. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Addendum, 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 57-124.

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay, Lúcia Leal Ferreira. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de empresas**, v. 33, n. 3, p. 98-104, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901993000300009&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 7 set. 2016.

DUARTE, F. S. **Dispositivos para a escuta clínica do sofrimento no trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. 142f.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. Da escravidão à servidão voluntária: perspectivas para a clínica psicodinâmica do trabalho no Brasil. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. Belo Horizonte, n. 3, p. 68-128, abr., 2015. Disponível em: <<http://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/2579>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

EBERT, C.; SOBOLL, L. A. P. O trabalho pastoral numa análise da Psicodinâmica do trabalho. **Aletheia**. Canoas, n. 30, p. 197-212, jul./dez., 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000200016>. Acesso em: 1 nov. 2016.

FACAS, E. P. et al. Trabalhar. In: VIEIRA, F. O. et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 461-465.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio**. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, J. B. **Trabalho, sofrimento e patologias sociais**: estudo com trabalhadores bancários e anistiados políticos de uma empresa pública. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 159f.

FERREIRA, E. L.; LIMA, K. R. R. Crise do capitalismo, Contrarreforma do Estado e Trabalho. **Jornada de Políticas Públicas**, UFMA, 2013.

FERREIRA, M. C.; GUIMARÃES, M. C.; ALMEIDA, C. P.; Violência (in) visível e institucionalizada no contexto do trabalho: o enfoque da ergonomia da atividade. In: MENDES, A. M (Org.), **Violência no trabalho**: perspectivas da psicodinâmica, da ergonomia e da sociologia clínica. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010, p. 61-89.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMAN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, n. 35 (122), p. 229-248, 2010. Disponível e: <<https://www.fasul.edu.br/portal/app/webroot/files/links/Seguran%C3%A7a%20Trabalho/RB%20RBSO%20122%20vol%2035.pdf#page=52>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

FREITAS, C. E.; ROSSO, S. D. A violência na história brasileira do trabalho. In: SILVA, J. F.; LIMA, R. B.; DAL ROSSO, S. **Violência e trabalho no Brasil**. Goiânia: Editora UFG, 2001, p. 49-63.

FREITAS, J. A. R.; SOBOLL, L. A. P. Violência e precarização no trabalho de docentes do ensino superior. In: **Anais do III Seminário Catarinense de Prevenção ao Assédio Moral no Trabalho**. Florianópolis, 2013.

FREITAS, L. G.; MONTEIRO, J. K. Trabalho precário e as vivências de prazer – um olhar psicodinâmico. In: MENDES, A. M.; VIEIRA, F. O.; MONTEIRO, J. K. (Orgs.). **Trabalho e prazer**: teoria, pesquisas e práticas. Curitiba: Juruá, 2015, p. 75-90.

GALEAZZI, I. Precarização do Trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 203-2006.

GARCIA, W. I. **Análise Psicodinâmica do trabalho no Tribunal de Justiça do Amazonas: uma aplicação da clínica do trabalho e da ação.** 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

_____. **A neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade.** Tradução de Maria Beatriz de Medina, Norma Takeuti (col.). 1. ed. São Paulo: Via Lettera, 2014.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F.; REBELLO, L. E. Violência é coisa de homem? A “naturalização” da violência na fala de homens jovens. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 14, p. 1151-1157, abr., 2009. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jml=14138123&AN=44306677&h=5KZKWnCNeYHOQX6dnK53QhkZbE0uTAHUIz8q2t8J5gbKDwsH67si9b3F9em9AZMGTFNpfDdpv%2B%2BoTTSAci%2BNyQ%3D%3D&crl=c>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GUARESCHI, P. A.; GRISCI, C. L. **A fala do trabalhador.** Petrópolis: Vozes, 1993.

HOLZMANN, L. Toyotismo. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 314-318.

HOLZMANN, L.; PICCININI, V. Flexibilização. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 131-133.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista Histedbr on line**, Campinas, n. especial, p. 397-416, abr., 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc02_41e_1.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.

JACQUES, M. G. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 97-116, jan./jun., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v15n1/v15n1a06.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

KOEHLER, S. E. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006. 106 f.

LÉDA, D. B. **Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão.** Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, n. 34(1), p. 49-64, 2009. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjTh5qMq7vSAhXMhZAKHQ85BAGQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F3172%2F317227053004.pdf&usq=AFQjCNGziMH85M6iWiOPyBZDUtEwoU-2Mw&sig2=oK-ENkkVmqqQuaf2vTicVA>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

LIMA, J. F.; SILVA, R. B. Homicídios noticiados e o mundo do trabalho no Brasil. In: S. D. ROSSO, **Violência e trabalho no Brasil**. Goiânia: UFG, 2001. p. 49-63.

LIMA, S. C. C. Reconhecimento no trabalho. In: VIEIRA, F. O. et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 351-355.

MARTINS, S. R. Elaboração (Perlaboração). In: VIEIRA, F. O. et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 128-134.

MARTINS, S. R.; MORAES, R. D.; LIMA, S. C. C. Sofrimento, defesa e patologia: o olhar da psicodinâmica sobre a violência no trabalho. In: MENDES, A. M. (org.). **Violência no trabalho: perspectivas da psicodinâmica, da ergonomia e da sociologia clínica**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010, p. 19-40.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, 2 tomos. São Paulo: Moraes, 1985.

MENDES, A. M. Da Psicodinâmica à Psicopatologia do Trabalho. In: MENDES, A. M. (Org). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, métodos e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 29-48.

_____. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. In: MENDES, A. M (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão**. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2011. p. 12-25.

_____. Escuta Analítica do sofrimento e o saber-fazer do clínico do trabalho. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R.; MORAES, R. D. **Trabalho e sofrimento: práticas clínicas e políticas**. Curitiba: Juruá, 2014, p. 55-70.

_____. Análise psicodinâmica e clínica do trabalho. In: BENDASSOLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. (Orgs.). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 43-50.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. Violência e sofrimento ético: contribuições da psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, A. M. (org.). **Violência no trabalho: perspectivas da psicodinâmica, da ergonomia e da sociologia clínica**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010, p. 91-106.

_____. **Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação**. Curitiba: Juruá, 2012.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R.; MERLO, A. R. C. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Orgs.); **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 169-187.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Notas sobre o percurso teórico da Psicodinâmica do Trabalho. In: FREITAS, L.G. de. **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013a, p. 13-24.

_____. Normopatia. In: VIEIRA, F. O. et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013b, p. 263-266.

MENDES, A. M.; MORAES, R. D.; MERLO, A. R. C. **Trabalho e Sofrimento: práticas clínicas e políticas**. Curitiba: Juruá, 2014.

MERLO, A. R. C. Processo de Globalização, Sofrimento Psíquico e Atenção à Saúde Mental no Trabalho. In: MENDES, A. M. et al. **Trabalho e sofrimento: práticas clínicas e políticas**. Curitiba: Juruá, 2014, p. 177-183.

MERLO, A. R. C.; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: algumas considerações. **Boletim da Saúde**. Escola de Saúde Pública/RS, p. 17-29, 2005. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=MERLO%2C+A.+R.+C.%3B+L.%C3%81PIS%2C+N.+L.+A+sa%C3%BAde+e+os+processos+de+trabalho+no+capitalismo%3A+algumas+considera%C3%A7%C3%B5es.+Bol+etim+de+Sa%C3%BAde.+&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 3 out. 2016.

_____. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e a sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, n. 19 (1), p. 61-68, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v19n1/a09v19n1.pdf>>. Acesso em 13 out. 2016.

MEZZARROBA, G. Entre reparações, meias verdades e impunidades: o difícil rompimento com o legado da ditadura no Brasil. **Revista Internacional de Direitos humanos**, n. 7, p. 7-25, 2010. Disponível em: <<http://www.conectas.org/Arquivos/edicao/pdfs/edicao-20142101433632-01001024.pdf#page=7>>. Acesso em 04 out. 2016.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro, HUCITEC - ABRASCO, 1994a.

_____. A violência sob a perspectiva da saúde pública. **Caderno de Saúde Pública**, n. 10 (supl. 1), p. 7-18, 1994b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v10s1/v10supl1a02.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

_____. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**, n. 3, p. 513-531, fev./1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

_____. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M. C. S. **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003, p. 23-47.

MONTEIRO, J. K.; VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M. **Trabalho e Prazer: teoria, pesquisas e práticas**. Curitiba: Juruá, 2015.

MORAES, R. D. Sofrimento no trabalho com automação: estudo no pólo industrial de Manaus. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C.; MONRRONE, C. F.; FACAS, E. P. (orgs). **Psicodinâmica do Trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

_____. Sofrimento criativo e patogênico. In: VIEIRA, F. O. et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 415-419.

_____. Mobilização subjetiva: Experiências em Clínica do Trabalho no Amazonas. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R.; MORAES, R. D. **Trabalho e sofrimento: práticas clínicas e políticas**. Curitiba: Juruá, 2014, p. 203-216.

_____. Trabalho e emancipação: um olhar da Psicodinâmica do Trabalho. In: MORAES, R. D.; VASCONCELOS, A. C. L. **Trabalho e emancipação: a potência da escuta clínica**. Curitiba: Juruá, 2015, p. 61-69.

NAVARRO, V. L. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: COELHO, V. P. (Org.), **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no Capitalismo contemporâneo. **Psicologia e Sociedade**, n. 19 (Especial 1), p. 14-20, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/viewFile/2664/1601>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

NOVO, H. A. De fatos e espetáculos: o imaginário social sobre a violência na Grande Vitória-ES. In: ALMEIDA, A. M. O. (Org.) **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, p. 39-53.

ODÁLIA, N. **O que é violência**. 4. ed. Coleção Primeiros passos, n. 85. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, R. P. de; NUNES, M. de O. Violência relacionada ao trabalho: uma proposta conceitual. **Revista Saúde Social**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 22-34, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/7615>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

OLIVEN, R. G. Violência e cultura no Brasil. Rio de Janeiro. **Centro Edelstein de Pesquisa Social**, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Organização Pan-Americana de Saúde. A unidade de saúde da mulher e OMS. **Violência contra a mulher: um tema de saúde prioritário**. Genebra, 1998.

PENA, R. F. A. Trabalho escravo no Brasil atual; **Brasil Escola**. [2016?] Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/trabalho-escravo-no-brasil-atual.htm>>. Acesso em: 14 set. 2016.

PEREZ, K. V. “Se eu tirar o trabalho sobra um cantinho que agente foi deixando ali”: clínica da psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes do ensino superior privado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade de Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. 251f.

PIMENTA, C. A. Dimensões socioculturais urbanas da violência: contemporaneidade e relações sociais. **Sociedade em Debate**, n. 14(1), p. 7-24. jan./jun., 2008. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/381>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PORTO, M. S. Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea. **Sociologias**, n. 8, p. 152-171. jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a07>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

RATES, A. C. F. **“Quando eu ouço trabalho, dá cansaço, mas ao mesmo tempo prazer”**: a dinâmica prazer e sofrimento no trabalho dos professores substitutos da Universidade Federal do Maranhão. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Luís, 2015.

RIBEIRO, C. V. S., MANCEBO, D. O Servidor Público no Mundo do Trabalho do Século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33(1), 192-207, 2013. Disponível em: <http://www.tre-rs.gov.br/arquivos/RIBEIRO_servidor_publico.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ROSAS, M. L. M. **Análise Psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba/AM**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. 145f.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, E. P.; HELOANI, R. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa em saúde mental e trabalho: reflexões a partir de uma análise comparativa do estresse em jornalistas e guardas municipais. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 10, n. 1, p. 105-120, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172007000100008>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SILVA, F. C. **Vivências dos gestores de uma IES privada em relação ao seu trabalho**: intervenção em Clínica Psicodinâmica do Trabalho. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. 175 f.

SILVA, S. P. O aprofundamento da Reforma do Estado e a Educação superior. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, p. 20-31, ago/2015. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwio5Oe_qrvSahUHS5AKHeJLDgcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.andes.org.br%2Fimprensa%2Fpublicacoes%2Fimp-pub-984668596.pdf&usq=AFQjCNHCFgztOzrcaoRKe6T99r4hqe1UA&sig2=BleYn4QkqoSEX-DCRUsM4g>. Acesso em: 26 out. 2016.

SIQUEIRA, M. V. S. Autonomia. In: VIEIRA, F. O. et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 61-64.

SOBOLL, L. A. Organização do Trabalho e Prática do Assédio Moral: um Estudo sobre Trabalho Bancário. In: GINA, D. M. R; ROCHA, L. E. (Orgs.); **Saúde mental no trabalho**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2010, p. 352-367.

SOBOLL, L. A., FERRAZ, D. L. S. **Gestão de pessoas**: armadilhas da organização do trabalho. São Paulo: Atlas, 2014.

VASCONCELOS, A. C. L. Inteligência prática. In: VIEIRA, F. O. et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 237-242.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE SONDAÇÃO - DOCENTES

1. DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS:

Curso de formação: _____

Titulação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Ano da última titulação: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

Carga horária mensal na instituição: _____

Já atuou anteriormente como substituto nessa instituição: () Não () Sim

Em caso afirmativo, por quanto tempo: _____

Tempo de atuação na docência: _____

Atua como docente em outra instituição: () Sim () Não

Em caso afirmativo: () Pública () Privada () Efetivo () Por contrato

Exerce outra atividade profissional além da docência? () Não () Sim

Em caso afirmativo: () esfera pública () esfera privada () Efetivo () Por contrato

Estado civil: _____ Sexo: () M () F

Possui dependentes financeiros: () Não () Sim. Em caso afirmativo, quantos: _____

2. O que o motivou a fazer seletivo para professor substituto nessa instituição?

3. Que aspectos do seu trabalho como professor substituto lhe proporcionam prazer?

4. Que aspectos do seu trabalho como professor substituto geram sofrimento?

5. Quais as suas perspectivas profissionais futuras?

6. Informe dias da semana e horários em que você estaria disponível para participar de sessões coletivas, a serem realizadas nessa instituição, com duração de uma hora e meia, aproximadamente, para discussão com outros participantes sobre o tema da pesquisa.

7. Deixe seu e-mail e contato para que possamos retornar informando acerca dos dias e horários das sessões coletivas.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE SONDAÇÃO COM CHEFES DE DEPARTAMENTO

1. Qual o seu tempo de atuação como chefe de departamento?
2. Como é feita a distribuição de disciplinas, atividades e horários dos professores? Quais os principais desafios que você encontra quanto a isso?
3. Quais as possibilidades e limitações de atividades ao professor substituto decorrentes da modalidade contratual a que ele está submetido?
4. Como você observa a interação entre professores substitutos e efetivos?
5. Como você observa a interação entre os discentes e os professores substitutos?
6. Quais os principais desafios encontrados por você, ao lidar com profissionais de uma mesma categoria – professores – mas sob regimes contratuais diferentes?
7. Quais as principais queixas/reclamações que você costuma ouvir dos professores substitutos na instituição?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTES

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que faz parte de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Maranhão, com a seguinte caracterização:

Título: Precarização e sofrimento no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho.

Pesquisadora-psicóloga: Solange Lopes da Silva

Orientadora: Prof^a. Dra. Carla Vaz dos Santos Ribeiro

Objetivo: analisar a relação existente entre precarização e sofrimento no cotidiano laboral dos professores substitutos de uma instituição federal de ensino superior.

Ao participar da pesquisa, você estará de acordo em/com:

- Participar de entrevista individual de sondagem, a ser realizada em local, dia e horário combinados com você;

- Participar de sessões coletivas de discussão com outros participantes, a serem realizadas nessa instituição, com duração de aproximadamente 1h30min, em dias, horário e frequência a serem combinados posteriormente;

- Fornecer seu e-mail e/ou telefone de contato para que sejam agendadas as sessões coletivas;

- Permitir a gravação da entrevista inicial e das sessões coletivas, bem como sua transcrição na íntegra, sem que haja qualquer identificação sua;

- Manter o sigilo em relação ao conteúdo das discussões coletivas, bem como em relação a identidade dos demais participantes;

- Permitir que os resultados da pesquisa, desde que devidamente preservada sua identidade pessoal, sejam divulgados em congressos e eventos científicos;

- Desistir da sua participação a qualquer momento da pesquisa e retirar seu consentimento, sem que isso implique em qualquer prejuízo para você.

Quanto à pesquisadora-psicóloga, a mesma compromete-se a:

- Garantir o sigilo das informações e o seu anonimato, de modo que nenhuma identificação pessoal será usada por ocasião da divulgação dos resultados e de publicações decorrentes desse estudo. Assim sendo, utilizar-se-á siglas ou nomes fictícios ao serem apresentados relatos.

- Utilizar os resultados e as informações unicamente para fins acadêmicos;

- Disponibilizar informações complementares a você em qualquer momento, durante a pesquisa;
- Entregar-lhe uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora-psicóloga, a fim de que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer fase da pesquisa;
- Prestar assistência necessária visando reparar qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente desta pesquisa.

São Luís, _____/_____/_____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Solange Lopes da Silva
Pesquisadora-psicóloga
solange@labore-ma.com.br
(98) 98306-5292

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CHEFES DE DEPARTAMENTO

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que faz parte de uma dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Maranhão, com a seguinte caracterização:

Título: Precarização e sofrimento no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho

Pesquisadora: Solange Lopes da Silva

Orientadora: Prof^a. Dra. Carla Vaz dos Santos Ribeiro

Objetivo: analisar a relação existente entre precarização e sofrimento no cotidiano laboral dos professores substitutos de uma instituição federal de ensino superior.

Ao participar da pesquisa, você estará de acordo em/com:

- Participar de entrevista individual de sondagem, a ser realizada em local, dia e horário combinados com você;

- Permitir a gravação da entrevista inicial, bem como sua transcrição na íntegra, sem que haja qualquer identificação sua;

- Permitir que os resultados da pesquisa, desde que devidamente preservada sua identidade pessoal, sejam divulgados em congressos e eventos científicos;

- Desistir da sua participação a qualquer momento da pesquisa e retirar seu consentimento, sem que isso implique em qualquer prejuízo para você.

Quanto à pesquisadora-psicóloga, a mesma compromete-se a:

- Garantir o sigilo das informações e o seu anonimato, de modo que nenhuma identificação pessoal será usada por ocasião da divulgação dos resultados e de publicações decorrentes desse estudo. Assim sendo, utilizar-se-á siglas ou nomes fictícios ao serem apresentados relatos.

- Utilizar os resultados e as informações unicamente para fins acadêmicos;

- Disponibilizar informações complementares a você em qualquer momento, durante a pesquisa;

- Entregar-lhe uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora-psicóloga, a fim de que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer fase da pesquisa;

- Prestar assistência necessária visando reparar qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente desta pesquisa.

São Luís, ____/____/____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Solange Lopes da Silva
Pesquisadora-psicóloga
solange@labore-ma.com.br
(98) 98306-5292

APÊNDICE E – TABELAS 1 e 2

Tabela 1: Caracterização dos professores substitutos entrevistados

ENTREVISTADO	TITULAÇÃO	ÁREA-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO ANTERIOR-SUBSTITUTO	TEMPO CONTRATO ATUAL	CH	TEMPO ATUAÇÃO DOCÊNCIA	ATUAL DOCENTE OUTRA INSTITUIÇÃO?	OUTRA ATIVIDADE ALÉM DOCÊNCIA?
EA	Mestrado	Humanas/Sociais	1 ano e 6 meses	8 meses	40H	7 anos	NÃO	NÃO
EB	Mestrado	Humanas/Sociais	NÃO	1 ano e 6 meses	40H	4 anos	NÃO	SIM. ESFERA PÚBLICA.
EC	Doutorado	Exatas/Tecnológica	3 anos	4 meses	40H	4 anos	NÃO	NÃO
ED	Especialização	Humanas/Sociais	NÃO	8 meses	40H	8 meses	NÃO	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.
EF	Mestrado	Humanas/Sociais	NÃO	1 mês	40H	3 anos	NÃO	SIM. ESFERA PÚBLICA. CONTRATO.
EG	Mestrado	Exatas/Tecnológica	NÃO	3 meses	40H	1 ano	NÃO	NÃO
EH	Especialização	Humanas/Sociais	NÃO	9 meses	40H	9 meses	NÃO	SIM. FUNCIONÁRIO PÚBLICO.
EI	Mestrado	Humanas/Sociais	NÃO	11 meses	40H	11 meses	NÃO	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.
EJ	Especialização	Humanas/Sociais	NÃO	11 meses	40H	6 anos	NÃO	SIM. FUNCIONÁRIO PÚBLICO.
EK	Especialização	Humanas/Sociais	NÃO	4 meses	40H	4 meses	NÃO	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.
EL	Especialização	Licenciatura	2 anos	1 ano e 6 meses	40H	6 anos	NÃO	SIM. PASTOR EVANGÉLICO.
EM	Mestrado	Saúde	NÃO	3 meses	40H	1 ano e 9 meses	NÃO	NÃO
Enn	Mestrado	Saúde	NÃO	1 ano e 6 meses	40H	3 anos	SIM. FACULDADE PRIVADA.	SIM. ESFERA PÚBLICA. CONTRATO.
EO	Especialização	Saúde	NÃO	10 meses	40H	2 anos	NÃO	NÃO
EP	Doutorado	Humanas/Sociais	NÃO	9 meses	40H	8 anos	SIM. FACULDADE PRIVADA.	NÃO
EQ	Especialização	Humanas/Sociais	NÃO	1 ano e 6 meses	40H	1 ano e 6 meses	NÃO	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.
ER	Especialização	Humanas/Sociais	NÃO	1 ano e 6 meses	40H	1 ano e 6 meses	NÃO	SIM. ESFERA PRIVADA.
ES	Mestrado	Saúde	2 anos	1 ano e 6 meses	40H	3 anos e 6 meses	NÃO	SIM. FUNCIONÁRIO PÚBLICO.

ET	Mestrado	Licenciatura	NÃO	1 ano e 1 mês	40H	1 ano e 1 mês	NÃO	SIM. FUNCIONÁRIO PÚBLICO.
EU	Mestrado	Humanas/Sociais	NÃO	10 meses	40H	1 ano e 10 meses	NÃO	NÃO
EV	Especialização	Humanas/Sociais	NÃO	5 meses	40H	2 anos	SIM. FACULDADE PRIVADA.	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.
EW	Mestrado	Saúde	NÃO	4 meses	40H	3 anos	NÃO	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Tabela 2 – Caracterização dos professores participantes das sessões coletivas

Fonte:
Dados
da

PARTICIPANTE	TITULAÇÃO	CONCLUSÃO-PÓS	ÁREA-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO ANTERIOR-SUBSTITUTO	TEMPO DO ATUAL CONTRATO	CH	TEMPO ATUAÇÃO DOCÊNCIA SUPERIOR	ATUAL DOCENTE OUTRA INSTITUIÇÃO?	OUTRA ATIVIDADE ALÉM DOCÊNCIA?
P1	Mestrado	2014	Humanas/Sociais	NÃO	1 ano e 6 meses	40H	1 ano e 6 meses	NÃO	NÃO
P2	Mestrado	2013	Exatas	NÃO	10 meses	40H	1 ano e 10 meses	NÃO	NÃO
P3	Mestrado	2016	Humanas/Sociais	NÃO	10 MESES	40H	10 meses	NÃO	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.
P4	Mestrado	2011	Humanas/Sociais	2 anos	4 meses	40H	2 anos e 4 meses	NÃO	NÃO
P5	Mestrado	2011	Humanas/Sociais	NÃO	5 meses	40H	1 ano e 10 meses	SIM. FACULDADE PRIVADA.	SIM. ESFERA PÚBLICA-POR CONTRATO.
P6	Mestrado	2014	Humanas/Sociais	NÃO	5 meses	40H	2 anos	NÃO	SIM. PROFISSIONAL LIBERAL.

Pesquisa (2017).