

SUZANA MARY DE ANDRADE NUNES

Uma leitura de *histórias de vida*
de *mulheres docentes* da

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE e da UNIVERSIDADE DO PORTO




Editora UFS

*Uma leitura de histórias de vida
de mulheres docentes da*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE *e da* UNIVERSIDADE DO PORTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITOR

André Maurício Conceição de Souza

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADOR GRÁFICO

Michell Angelo Santos Lima

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Andrade Carvalho

Antonio Martins de Oliveira Junior

Aurélia Santos Faraoni

Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas

Satie Katagiri

Ubirajara Coelho Neto

José Raimundo Galvão

Luisa Helena Albertini Pádua Trombeta

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Messiluce da Rocha Hansen

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Alana Gonçalves de Carvalho Martins

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Alisson Vitório de Lima

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos



CEP 49.100 – 000 – São Cristóvão – SE.

Telefone: 2105-6922/6923. e-mail: editora.ufs@gmail.com

www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.
Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

SUZANA MARY DE ANDRADE NUNES

*Uma leitura de histórias de vida
de mulheres docentes da*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE *e da* UNIVERSIDADE DO PORTO



Editora UFS

São Cristóvão/SE

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe

N972l Nunes, Suzana Mary de Andrade
Uma leitura de histórias de vida de mulheres docentes da Universidade
Federal de Sergipe e da Universidade do Porto / Suzana Mary de Andrade
Nunes. – São Cristóvão : Editora UFS, 2015.

352 p.

Disponível em: <www.....>

ISBN 978-85-7822-496-7

Professoras – Universidade Federal de Sergipe – História. 2. Professoras
– Universidade do Porto - História. 3. Mulheres na educação. I. Título.

CDU 378.011.3-055.2(81:469)

Aos meus amores

Entenda,

Por não ser a filha planejada e sonhada que eu não pude ser.

Por não ter sido a esposa que você gostaria de escolher.

A mãe desejada que as filhas queiram ter.

A irmã solidária que se crer.

A amiga presente que se pode escrever.

A profissional necessária que faz crescer.

Eu sou uma Mulher.

Mulher.

Agradecimentos

Maria Helena Santana Cruz, durante quatro anos estivemos unidas na construção da Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Deste período, guardo boas lembranças, mas uma se destaca como decisiva para minha vida: o seu sim, que possibilitou a aprovação, permissão e orientação para quem quer saber fazer.

O sim, que permitiu chegar por instantes neste lugar.

O sim exigente, ânimo de luta, de caminhada.

O sim que me fez atravessar e mergulhar mares profundos; que me alertou “não durma de touca!” Que me impulsionou buscar a liberdade, igualdade e justiça social.

O comando para nunca esquecer de olhar para trás: aprender com as marcas do passado e seguir a trilha do futuro; se o caminho foi longo, nada como o mundo a ser caminhado.

Muito Obrigada!

Às docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto que muito generosamente cedeu-me os conteúdos narrativos de suas Histórias de Vida, fundamental para realização desta pesquisa.

Mostrar-se como sujeito de uma modernidade carente de referências de luta e conquista em prol de uma cidadania possível.

Muito Obrigada!

Muitas saudades e agradecimento de todas/os que fazem parte do quadro humano da UP.

Mas, não poderia faltar a reverência ao legado deixado pelo saudoso Stephen Stoen reproduzido pela Docente 1 da UP “apesar de ter algo administrativo, há uma preocupação pedagógica no sentido de pensar os estudantes como pessoas e não como número.”

O meu coração canta “amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito...” É, assim, que guardo e faz minhas as palavras daquela que me acolheu em Porto, Helena Costa Araújo, “foi um período com muitos momentos prazerosos e de avanço no conhecimento do projeto de pesquisa” do Estágio Sandwich de Doutorado na UP em cooperação com a UFS, através da bolsa de estudos financiada pela CAPES.

Gratíssima!

*Tenho consciência de ser autêntica e procuro superar todos os dias
minha própria personalidade, despedaçando dentro de mim tudo que
é velho e morto, pois lutar é a palavra vibrante que levanta os fracos e
determina os fortes.*

*O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de
solidariedade e amizade.*

Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça.

Digo o que penso, com esperança.

Penso no que faço, com fé.

Faço o que devo fazer, com amor.

*Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade
também se aprende!*

*Ainda que eu falasse línguas,
as dos homens e as dos anjos,
se eu não tivesse a caridade,
seria como um bronze que soa
ou como um címbalo que tine.*

*Ainda que eu tivesse o dom da profecia,
o conhecimento de todos os mistérios
e de toda a ciência,*

*Ainda que tivesse toda a fé,
a ponto de transportar montanhas
se não tivesse a caridade,*

Eu nada seria.

(1 CORÍNTIOS 13, 1-2)

Sumário

14 | *Prefácio*

20 | *Introdução*

CAPÍTULO 1

56 | *Desafios e conquistas das mulheres na educação superior*

AS LENTES SÓCIO-HISTÓRICAS DA INSERÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 84

A TRANSVERSALIDADE DO APORTE TEÓRICO: TRABALHO E GÊNERO 98

MERCADOS DE TRABALHO NO SÉCULO XXI 115

O TRABALHO DOCENTE E A POLÍTICA NEOLIBERAL 122

CAPÍTULO 2

131 | *Participação democrática da educação superior na UFS: um sonho de homens e mulheres*

O MERCADO DE TRABALHO NA UFS 144

CAPÍTULO 3

166 | *Para além das histórias de vida das mulheres docentes da UFS e da UP*

CAPÍTULO 4

235 | *Relações de trabalho da UFS: um espaço nem sempre harmonioso, mas em cumprimento profissional*

CAPÍTULO 5

287 | *A mulher docente da UFS: imagens sincronizadas em histórias que não encerram*

326 | *Considerações finais*

338 | *Referências*

Prefácio

O livro com o título: “**Uma leitura de Histórias de vida de mulheres docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto**”, de Suzana Mary de Andrade Nunes, reflete quanto aos resultados de sua tese de doutorado em Educação. De um ponto de vista social mais amplo, a reflexão desenvolvida neste trabalho focaliza a situação da mulher docente no ensino superior; aspecto que ganha relevância na medida em que esse nível de ensino desempenha importante papel para a ascensão social das pessoas que nele conseguem inserção. Diante da sua crescente expansão, principalmente a partir de 1967-1968, a autora indaga até que ponto esse fato vem redundando em maior abertura das oportunidades de acesso para as mulheres. Em outras palavras, procura desconstruir a questão da democratização da educação universitária em termos de equidade de oportunidades para ambos os sexos.

No momento em que os papéis sexuais tradicionais estão sendo questionados e redefinidos em diferentes sociedades, em que a situação de inferioridade social e econômica da mulher já não é pacificamente aceita, o ingresso nas oportunidades de trabalho e formação universitária, nesse nível, pode ser considerado como um objetivo intermediário importante para atingir maior igualdade entre os sexos, no mundo do trabalho e na organização social em geral.

O ensino superior é, a este propósito, bastante ilustrativo. Isto porque, o momento de admissão ao ensino superior representa a última etapa de um processo ao longo do qual se produzem complexas formas de seleção sociocultural. A educação é um processo que possibilita aos seres humanos se inserirem na sociedade, historicamente construída e em constante movimento de construção. Sua tarefa é

garantir que o instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural seja apropriado de forma reflexiva e crítica. Se, por um lado, retrata e reproduz a sociedade, por outro lado, projeta a sociedade que se almeja. É nessa contradição que estão inseridas as demandas por educação.

O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do ingresso na educação básica e de nível médio, quer do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. Durante todo o século XX e início do século XXI, as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada.

Nas últimas décadas, criadas as condições legais para a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, o centro das preocupações volta-se para as questões das desigualdades sociais no sucesso e na escolha dos diferentes percursos de trabalho formação, sendo certo que esses diferentes percursos assumem valorização diferenciada de acordo com os diplomas auferidos. Na universidade, configura-se como um processo contínuo de construção da identidade para docentes e discentes, mediante trabalho com os saberes de sua área específica, pelas oportunidades de formação acadêmicas que vão surgindo já no exercício da profissão, devido ao convívio com outros profissionais nas relações entre teoria e prática. Nesse contexto, a figura do professor insere-se num processo mediador entre sujeitos (alunos) para a conquista do conhecimento, num campo específico da intervenção profissional no campo social. Como profissão, a docência configura-se numa atividade necessária, sustentada por bases teóricas, práticas e éticas. É preciso reconhecer nesta profissão sua

especificidade epistemológica “[...] que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade”.¹

O desenvolvimento do capitalismo não superou, de nenhum modo, a dicotomia histórica entre mulher e homem, tendo-a, em muitos aspectos, reforçado; no entanto, pela primeira vez na História, abriu o mundo público para as mulheres, tirando-as do interior da casa, colocando-as na fábrica. Nesse sentido, possibilitou um avanço, através da reconfiguração das questões concernentes ao gênero, isto porque as relações sociais, de modo geral, já passavam por constantes transformações. Formas de situar-se no mercado de trabalho, de viver experiências ocupacionais, de desafiar o discurso da gerência e do sindicalismo e de articular a vida no trabalho e fora dele são alguns dos temas contidos no debate das pesquisas acadêmicas no decorrer da segunda metade do século XX.

As feministas contemporâneas procuram denunciar processos que constroem as desigualdades de gênero, além de questionar as concepções sobre a natureza da mulher. Progressivamente, denunciavam as injustiças sexuais existentes nas instituições econômicas, sociais e políticas, e, ao mesmo tempo, procuram os meios para combatê-las e mudá-las. A construção do conhecimento científico nas Ciências Sociais vem sendo questionado por, de um lado, revelar a invisibilidade de gênero em suas análises que utilizam um paradigma explicativo masculino, branco e universal; e, de outro lado, as rupturas epistemológicas alcançadas pela introdução de uma perspectiva feminista nessas Ciências. As teorias clássicas das Ciências Sociais não tratam *a questão feminista* como objeto de estudo em si, o que pode ser compreendido pelo próprio contexto em que surgiram nos séculos XIX e começo do século XX, no qual as mulheres estavam excluídas social e politicamente, predominando paradigmas andro-

1 CUNHA, Maria I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara (SP): JM, 1998.

cêntricos. O reconhecimento da questão feminista como feminina somente emergiu efetivamente nas Ciências Sociais com base na luta e na crítica feminista contemporânea.

A utilização do conceito de gênero, pela autora do livro, proporcionou o afastamento da ideia de determinismo biológico relativa ao sexo, pois oferece a oportunidade de analisar a situação da mulher, considerando todo o processo de construção cultural dos mundos masculino e feminino como realidades excludentes. O gênero, como elemento constitutivo das relações sociais, implica práticas humanas diferentes. E, como um elemento constitutivo das relações sociais, o gênero “[...] é um primeiro modo de dar significado às relações de poder [...]”², determinando, na prática social dos sujeitos, uma forma singular em relação ao sistema de dominação-exploração³, qual seja: a subordinação da mulher ao homem. Entender toda a hierarquia como processo e construção sociocultural significa percebê-la como algo passível de alteração e mutabilidade, o que possibilita a construção de novos significados e novas condutas nas relações de gênero dos pontos de vista do sexo em si, da identidade e da *orientação sexual* (considerado mais apropriado do que *opção sexual ou preferência sexual*).

A percepção que as professoras têm dessas questões é abordada pela autora deste livro, nas análises das transformações do trabalho vivenciadas nos últimos anos por docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto (Portugal). Inicialmente focaliza a representatividade da população feminina nesse nível, e sua distribuição pelos diferentes cursos. No ensino superior, atualmente, as mulheres estão mais visíveis nos quadros discente e docente. Um ponto

2 SCOTT, Joan. Gênero categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, n.2. Porto Alegre, Jul/Dez, Vol 15, 1990, p.14.

3 O sistema e dominação-exploração é considerado por SAFFIOTTI como a simbiose patriarcado-capitalismo. (SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani, **A mulher na sociedade de classes: Mitos e realidade**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1979).

comum nos resultados refere-se ao fato de as respondentes, em geral, enfatizam que nem sempre a meritocracia é colocada como prioridade para o acesso/inserção ao trabalho docente, revelando-se aspectos ideológicos e relações de poder. E isso se relaciona, então, a fatores que dizem respeito ao modo como a ciência foi estruturada, baseada em valores androcêntricos, que dificultam avanços mais significativos para a “sobrevivência” das mulheres, contribuindo para o retardo, por exemplo, na ascensão profissional. Tudo isso ocorre sem que a comunidade científica ainda admita reconhecer as diferenças de gênero nas práticas de pesquisa. Homens e mulheres são vistos como sujeitos construtores e construídos pela cultura, questionando-se os determinismos e reconhecendo-se a importância da cultura nos processos de socialização dos sujeitos, e seu desejo de avançarem ou permanecerem.

As narrativas ressaltam uma intensa predisposição ao trabalho individualizado e isolado, conflitante com a valorização de um trabalho cooperativo. Ademais, os papéis tradicionais de mulheres e homens estão ainda tão entranhados que a implementação de leis que desafiam a subordinação “naturalizada” das mulheres tornou-se um desafio crítico no país. Articular trabalho, família e vida pessoal não é uma questão só de mulheres. É uma questão de homens e de mulheres, na condição de procriadores de seres humanos; do Estado, como questão social, e, assim, deve ser objeto de políticas públicas; das organizações, na qualidade de objeto de ações de responsabilidade social; da sociedade civil organizada numa perspectiva de atuação coletiva na luta por direitos humanos igualitários e equitativos.

Compreende-se que a participação das mulheres resulta em mudanças no modo de produzir conhecimento, elegendo-se novos temas e questões, revendo teorias e conceitos, incorporando novos meios de investigar os problemas, redobrando as dificuldades. Afinal, a luta cotidiana pela legitimação de novos campos e abordagens demanda muito tempo e energia criativa. O principal desafio para a política pública brasileira, no momento, é promover a conciliação do

trabalho com as responsabilidades familiares e implementar medidas que eliminem desigualdades e discriminações no trabalho.

O assunto abordado neste livro é importante para a definição de uma política educacional, simplesmente porque metade da população potencialmente interessada em ingressar no ensino superior é constituída por mulheres. Neste sentido, valoriza-se o direito à igualdade, à equidade e à diversidade, demarcando também a luta pelo direito à diferença. A pesquisa que agora se apresenta ao público constitui uma oportunidade impar de reflexão acerca da condição feminina, no sentido da superação de preconceitos e discriminações no trabalho.

*Maria Helena Santana Cruz*⁴

4 Pós-Doutora em Sociologia da Educação, Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora do Grupo de Pesquisa: “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social da UFS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS); helenacruz@uol.com.br.

Introdução

À luz do inquestionável evoca-se uma voz sinuosa entre o jugo e o brio em ser trabalhadora-docente em um espaço (re) imaginado para mulheres. Contam-se os anos 80 do século XX, marco inicial desta história entre referências e reverências ao movimento feminista, os desafios, enfrentamentos e conquistas na aquisição ao bem democrático de um povo em que as desigualdades fenecem em terrenos pedregosos, ao passo que exala um suave perfume sobre a atmosfera inebriante de igualdade posta pelas diferenças e aos diferentes.

Parte-se, portanto, do pressuposto que as diferenças não eximem o direito à cidadania, ao contrário, é com elas e por elas que floresce a estética do belo, o espírito de cooperação entre as relações humanas, quórum de sustentação para tão aclamada justiça social, seiva, bálsamo que vivifica as arestas ressequidas da razão excludente, sob a margem da diversidade resguardada pela cultura, crenças e subjetividades.

Este estudo versa sobre o trabalho docente em uma Instituição Federal de Educação Superior na menor unidade da federação brasileira situada na região Nordeste do Brasil. Para tanto, a investigação permeia sobre o universo das mulheres-docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto, a fim de apontar, sob a perspectiva destes sujeitos históricos e sociais, a voz destas trabalhadoras como vértice claudicante e ilustrador de corpo, psíquico e espírito, constituinte da sociedade brasileira.

As docentes da UFS, sujeitos que adentram no universo acadêmico pela porta da frente das instituições públicas a partir da década de 70, neste momento, um grupo seletivo de mulheres passa a compor o quadro institucional, sobretudo, nas áreas das Ciências Sociais e Humanas

com a finalidade de fazer cumprir as agendas internacionais,⁵ bases para política de redemocratização do país. Idos vinte anos da política repressora do Regime Militar e os anseios de igualdade findáveis pelas ideias geradoras do pós-guerra e o fim do regime ditatorial. Nesta atmosfera benfazeja, as mulheres docentes não só integram de maneira pontual o quadro docente das universidades, mas, substantivamente presentes ocupam os espaços de iguais direitos e deveres.

A condição feminina simula um palco de luta não só deflagrada em um único sentido, uma vez que as condições históricas impuseram uma difusa motivação pela apreensão do direito à vida humana, nos quais apontavam para uma diversidade de categorias relacionais: gênero, etnias, religião, classe, geração, etc., de modo que o olhar dissociado ou simplista, observado e possível no primeiro momento pela visão universalista, não correspondiam a um diálogo definitivo por condutas consensualistas. Por sua vez, as posições contrárias permearam e enriqueceram os cenários teóricos e empíricos de moção

5 Em 1975, houve a 1ª Conferência Mundial sobre as Mulheres no México, no qual reconheceu o direito da mulher à integridade física e instituiu o período de 1975-1985 como a “Década da Mulher” e no ano de 1975 foi declarado o Ano Internacional da Mulher. Nesta conferência o governo brasileiro assumiu compromisso em atendimento as agendas internacionais, mas não executou nenhum dos compromissos assumidos, permanecendo somente no papel.

A II Conferência Mundial sobre a Mulher – Copenhague, 1980 – são avaliados os progressos ocorridos nos primeiros cinco anos da Década da Mulher e o Instituto Internacional de Pesquisa e Treinamento para a Promoção da Mulher (INSTRAW) é convertido em um organismo autônomo no sistema das Nações Unidas.

III Conferência Mundial sobre a Mulher – Nairóbi, 1985 – são aprovadas estratégias de aplicação voltadas para o progresso da mulher. O Fundo de Contribuições Voluntárias das Nações Unidas para a década da Mulher é convertido no Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM).

IV Conferência Mundial sobre a Mulher – Beijing, 1995 – com o subtítulo “Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, a conferência instaura uma nova agenda de reivindicações: além dos direitos, as mulheres reclamam a efetivação dos compromissos políticos assumidos pelos governos em conferências internacionais, através do estabelecimento de políticas públicas. Foi assinada por 184 países a Plataforma de ação Mundial da Conferência. (site do Observatório Brasil de Igualdade de Gênero – www.observatoriodegenero.gov.br).

ativista como fermento projetivo na aquisição ao bem redemocrático do século XXI. Segundo Fraser (2009) o movimento feminista introduz ao cenário novas percepções, ao passo que sugestiona mentalidades, valores, atitudes e comportamentos “[...] desejos utópicos acharam uma segunda vida como correntes de sentimento que legitimaram a transição para uma nova forma de capitalismo: pós-fordista, transnacional, neoliberal.” FRASER, 2009, p. 14).

Surgem as correntes teóricas que lançam novos pensares sobre as leituras da realidade, através dos campos das Ciências Sociais e Humanas. Além disso, os movimentos sociais e as ressonantes reivindicações que motivaram as ativistas a lutarem em prol de objetivos singulares circunscritos pelas diversas dimensões de apreensão emancipatória: a cidadania no alcance da justiça social. Em contingência a estes aspectos, concomitantemente, os interesses de mercado e a devoção protecionista do Estado sob o capital trazem repercussões incisivas sobre o povo, de modo que se inicia um processo de persuasão e de adesão individual dos sujeitos constituídos. É sob esta visão, que este estudo se delinea, ou seja, em meio a conjectura social impetrada por um caleidoscópio de condições que comandam as reivindicações dos movimentos sociais na década de 80, em consequência, a democratização da educação superior com a inserção de grupos excluídos⁶ em espaços, anteriormente, limítrofes de formação e qualificação de um grupo considerado privilegiado da sociedade.

6 Alguns argumentam que grupos impedem de tratar os outros como indivíduos. Os indivíduos devem ser avaliados por eles mesmos, não por características atribuídas a eles como membros de um grupo. A igualdade só pode ser implementada quando os indivíduos são julgados como indivíduos. Essa é uma posição frequentemente legitimada por interpretações rígidas da Constituição da Carta de Direitos, as quais tomam a igualdade para significar simplesmente a presumida igualdade dos indivíduos perante a lei. O outro lado diz que os indivíduos não serão tratados com justiça (na lei e na sociedade) até que os grupos com quais eles são identificados sejam igualmente valorizados. Enquanto o preconceito e a discriminação permanecerem, argumentam os partidários dessa posição, os indivíduos não serão todos avaliados de acordo com os mesmos critérios. (SCOTT, 2005, p. 12-13).

Assim, levantam-se questões sobre a redemocratização dos espaços de educação superior como dado consumado ou em andamento entre o discurso e a prática no tocante a coexistência de gênero. As pesquisas de institutos estatísticos e pesquisas acadêmicas no campo de gênero⁷ comprovam diferenças arbitradas pela desigualdade, posto a presença de uma cultura preconceituosa e discriminatória⁸ sobre as mulheres diante da dominação e opressão da cultura masculinizante manifestadas, através de comportamentos, atitudes, valores e mentalidades que circulam e reproduzem nos diferentes contextos institucionais, na família e na sociedade.

A escolha das trabalhadoras docentes como sujeitos informacionais deve, sobretudo, a urgência em saber como estas mulheres se sentem e se relacionam em espaços de trabalho remunerado, em instâncias públicas com notório reconhecimento social e institucional. Considera-se a universidade um espaço elitizado e privilegiado na sociedade, de modo que as atuais condições de trabalho, efeito da política do estado em confluência com o sistema de produção neoliberal ressoam sobre as diferentes relações que se estabelecem no cotidiano profissional, familiar e social, ao passo que se enfatizam as diferenças

-
- 7 O IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Através dos dados, certifica-se que os homens se encontram nas atividades agrícolas, industriais e da construção; em maior proporção as mulheres se encontram em atividades nos setores de serviço: educação, saúde, serviço social e administrativo. Segundos dados do INEP 2013, as mulheres são majoritárias na educação, uma vez que a Educação Básica do ensino fundamental é um nível de ensino de predominância feminina; no ensino médio os números apontam uma menor quantidade homens e no ensino superior os homens são maioria.
- 8 O preconceito é gerador da discriminação e da desigualdade que exclue o aspecto ‘distintivo e formativo’ do ordenamento moral da sociedade brasileira, [...]. Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe, etc. têm lugar tipicamente, mas, não exclusivamente, nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas dos homens e das mulheres. (BANDEIRA, 1999, p. 125 - 127).

entre os sujeitos, os grupos e entre as próprias mulheres em diferentes grupos que elas se encontram.

Scott (2005) assinala sobre o “paradoxo da igualdade e das diferenças” nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que constituem os grupos de trabalho e sociais:

De fato, meu argumento será o de que não existem soluções simples para as questões, debatidas calorosamente, da igualdade e da diferença, dos direitos individuais e das identidades de grupo; de que posicioná-los como conceitos opostos significa perder o ponto de suas interconexões. Pelo contrário, reconhecer e manter uma tensão necessária entre igualdade e diferença, entre direitos individuais e identidades grupais, é o que possibilita encontrarmos resultados melhores e mais democráticos. [...]. Argumentarei, ao contrário, que indivíduos e grupos, que igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão. As tensões se resolvem de forma historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais. (SCOTT, 2005, p. 12-14).

Portanto, as diferenças são escopo e ponto que deslinda o processo investigativo, a fim de sinalizar os percursos e as configurações apresentadas no início do século XXI, período epigrafado como ‘o século das mulheres’⁹. Assim, também se pode refletir sobre este slogan, uma vez que as mulheres alçaram voos e ocuparam cargos e funções em espaços, anteriormente, imaginados e criados para os homens. Ao mesmo tempo, questiona-se acerca dos processos que se reproduzem institucionalmente, bem como das mudanças ocorridas com a inserção e consolidação das mulheres no quadro das trabalhadoras em instituições de educação superior e como estas mulheres se defrontam com os

9 Publicações apontam o Século XXI como o “Século das Mulheres”. Touraine publica o livro “Séculos das Mulheres”; Hirata (2010) ratifica esta designação que o século XXI é o “século das mulheres”.

discursos políticos, a competição, o poder econômico e o poder exercido por elas próprias nas diversas e diferentes relações humanas.

Por outro lado, refletir acerca das mulheres como sujeitos singulares e diferentes integrados ao grupo de mulheres, conforme a concepção citada por Scott (2005), a qual remete a constituição de traços identitários semelhantes e em intersecção com outros traços diferenciados, os quais integram-na, concomitantemente, em um determinado grupo e em grupos diversificados. A evidência de semelhanças e diferenças entre as constituintes de um mesmo grupo tangenciado pela linha que perpassa a malha estrutural do quadro docente da UFS, apreendidas nesta pesquisa, aponta para visualização das identidades das docentes, através das suas trajetórias e percursos. A adesão de diferentes identidades dos sujeitos no exercício dos diferentes papéis expressos nos comportamentos, atitudes, valores e mentalidades ora reproduzindo a cultura da desigualdade, da opressão e das diferenças; ora questionando-a, enfrentando-a motivadas pelo desejo de estabelecer relações mais igualitárias.

Os Estudos de Gênero se empenham em denunciar no sentido de reivindicar uma heterogeneidade não-universalizante entre homens e mulheres com diferenças singulares circunscritas em categorias que transversalmente se constituem pela etnia, classe, cultura, religião, instituições, assim, venham ser aportes para uma mudança estrutural do estado de direito.

As pesquisas sobre o trabalho docente nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES,¹⁰ no Brasil, ainda, são restritas e recentes, por se tratar, historicamente, de um espaço fronteiro e de segregação do bem científico e as influências externas da sociedade. Com isso, as instituições de educação superior foram anos a fio um espaço de

10 Ao longo do texto serão utilizadas as nomenclaturas como recurso para fluência textual: IFES- Instituição Federal de Ensino Superior; UFS – Universidade Federal de Sergipe; UP – Universidade do Porto.

formação e de disseminação cultural, muito embora houvesse barreiras de proteção entre quem produzia e para quem se produzia a cultura acadêmica a ponto ‘da narrativa institucional de educação superior’, sob a vanguarda da modernidade, refletisse atribuições ou papéis aos intelectuais enquanto produtores do conhecimento racional e servidores da razão, colocando em destaque a produção e o conhecimento produzido por sujeitos a partir da elevação à posição legítima de dizer aos excluídos, privados do acesso ao pertencimento de tal grupo social “o que fazer, como se comportar, que objetivos devem ser perseguidos e através de que meios” (MAGALHÃES, 2004, p. 40).

As pesquisas, no entanto, nestas duas últimas décadas têm se revelado fonte de bastante discussão e debate sobre a educação superior em que se verifica a constituição de uma ‘temática multidisciplinar’, a qual tem motivado interesse científico, consoante o aspecto transicional e de inserção de grupos excluídos da sociedade com a política de redemocratização do final da década de 80 do século XX. Portanto, se estes espaços do saber foram criados para acolher homens brancos da elite da sociedade, a partir desta década, iniciam um processo de adaptação para acolher as mais diversas cognominações étnicas, de gênero, cultural, geracional, religiosa, etc.. Este momento é compreendido “como um momento singular de avanço das conquistas feministas”, uma vez que as mulheres se organizam em um movimento articulado, através do slogan “pra valer tem que ter palavra de mulher” com a finalidade de estruturar e sistematizar propostas para saúde, família, educação, trabalho, violência, discriminação, cultura e propriedade de terra, apresentadas ao congresso Constituinte sob o título de “Carta das mulheres brasileira” (COSTA, 1994)

As políticas redemocratizantes implementadas, mais especificamente, na década de 80 do século XX são resultado de um conjunto de reivindicações impressas pela luta e conquista dos movimentos sociais em conformidade com os interesses econômicos frente à instabilidade econômica, a reestruturação produtiva, flexibilização da

legislação trabalhista, precarização do/a trabalhador/a (CRUZ, 2012, p.13). Neste sentido, apontam para o modelo econômico neoliberal e a promoção de mudanças comportamentais, atitudes, valores e mentalidades da sociedade, de modo que atinjam, proficuamente, a vida dos sujeitos que passam a sentir-se contemplados ao acesso à educação superior, à inserção do mercado de trabalho e, por conseguinte, a ascensão social, política e econômica, através de um processo de formação e qualificação profissional legitimado pelas instituições de educação superior.

Vale ressaltar, que este fenômeno, segundo pesquisas, aconteceu de maneira global em diversos países e continentes do mundo ocidental e oriental¹¹, não obstante, as pesquisas apresentem peculiaridades, reflexo da geopolítica, elemento norteador da diversidade cultural.

Assim, a visão da inserção de docentes no mercado de trabalho universitário e o investimento na carreira na educação superior estão atrelados à política estatal de democratização da educação superior em conjunção com as medidas de execução do projeto neoliberal e as reivindicações dos movimentos feministas. Por sua vez, as narrativas das mulheres-docentes da UFS veicula o ponto de vista empírico ao teórico, de modo que privilegia ou reforça a produção do conhecimento científico, assim como, traz novos questionamentos, críticas ao serem introduzidos novos comportamentos, atitudes, valores e mentalidades à cultura sergipana em harmonia com a transculturação forjada, através das novas tecnologias e o pensamento irradiado pela globalização.

Ainda, sob o ponto de vista cultural no que tange ao entrelaçamento dos conceitos de transculturação na interculturalidade, segundo

11 A política educacional para educação superior na década de 80 do século XX pode ser considerada com a política de globalização, uma vez que converge com as políticas mundiais de investimento à formação e qualificação da/o trabalhador/a e ao investimento tecnológico e de produção científica.

a concepção de Castro (2001) “a transculturação se faz importante para retrair a tradução, a viagem dos conceitos e como se desembarcam e são readotados, ou seja, reformatados a partir de experiências e interesses locais” (CASTRO, 2001, p. 53). Com isso, a apreensão e transmissão de conteúdos teóricos e/ou pela interlocução entre sujeitos de diferentes etnias e culturas em destaque é interceptado pela transmissão, persuasão e assimilação de uma cultura dominante ou metropolitana veiculada por diferentes meios comunicacionais educacionais ou de informação sistematizados e não sistematizados. As linguagens passam a exercer um poder de cooptação norteador no estabelecimento das relações sociais nos diversos contextos formais e informais. Para tal, são pontuadas possibilidades de produção de significados e sentidos, efeito da posição e do lugar que os sujeitos se encontram na dinâmica do discurso político que lhe atribuem demandas e ofertas no exercício de práticas sociais.

Lynch (2011) assinala acerca do cuidado em que permeia as diferentes relações humanas e sociais seja no mundo do trabalho, na família e nos diferentes contextos da sociedade, uma vez que transcende o caráter histórico e social da visão racionalizada e individualista do homem pós-moderno, ao passo que aponta para uma necessidade estrutural da natureza humana, da qual supera a força de elementos culturais preconizados em determinadas épocas, em consequência, emerge, simultaneamente, sentimentos humanos que o colocam diante da contradição daquilo que é dito para aquilo que o constitui como sujeito social e integrado no mundo do trabalho e nas diferentes interlocuções sociais:

[..]. Embora cada uma dessas tradições tragam contribuições valiosas para a compreensão da dinâmica da desigualdade, elas negligenciam as dimensões afetivas ou relacionais da vida social, o fato de que os seres humanos não são apenas atores racionais, mas também são seres relacionais e emocionais. [..]. A desigualdade afetiva ocorre de forma indireta, quando as pessoas não são reconhecidas

economicamente, politicamente e/ou culturalmente, por exemplo, através da educação. Para esse trabalho quando o amor, o carinho e a solidariedade no trabalho são banalizados pela omissão do discurso público. (Grifos meus - LYNCH, 2011, p. 8).

Portanto, o encurtamento do tempo e espaço trazidos pelas novas tecnologias; a disseminação da produção científica concorrente e partidária da política nacional e internacional; a hibridez cultural efeito da naturalidade e nacionalidade das trabalhadoras que compõem o trabalho docente das instituições da educação superior, bem como a circulação da linguagem comunicacional travadas em contextos da vida privada e da vida pública são considerados roteiros de recolhimento e análise nesta pesquisa, a fim de capturar valores e mentalidades que espreiam nos cenários educativos da educação superior, os quais apontam para asserção das diferenças de gênero como uma construção relacional inscrita pelo campo de conflito e tensão ¹²do e entre os sujeitos humanos.

O entendimento conceitual de Gênero trazido por (SCOTT, 1991; MOUFFE, 1999; BOUTLER, 2000) introduzem um novo olhar sobre os estudos das diferenças de gênero, através do conceito de linguagem e poder como suportes teóricos norteadores das análises sobre os sujeitos docentes, sujeitos informacionais desta pesquisa. Estas autoras rompem com a definição universalista e hegemônica endereçada a visão essencialista das diferenças de sexo sob a ótica de fontes imanente para circunscrição cultural e de construção de identidades dos sujeitos masculinos e femininos, como estruturas cristalizadas nas definições de papéis e expectativas traçadas pela sociedade, ao contrário, elas destacam a fluidez das identificações que se estabelecem nas mais diversas posições dos sujeitos, independente da sua

12 Conflitos e tensão neste texto serão compreendidos por dilemas, segundo a concepção de Scott (2004).

biologia, que, por sua vez formatarão mentalidades e valores intermediados pelas ações cotidianas das suas histórias de vida.

Só quando descartarmos a visão do sujeito como um agente ao mesmo tempo racional e transparente para si mesmo, e descartarmos também a suposta unidade e homogeneidade do conjunto de suas posições, teremos possibilidades de teorizar a multiplicidades das relações de subordinação. Um sujeito isolado pode ser o portador desta multiplicidade: ser dominante em uma relação e estar subordinado em outra. Poderemos, então conceber o agente social como uma entidade constituída por um conjunto de “posições do sujeito” que não podem estar nunca totalmente fixadas em um sistema fechado de diferenças; uma entidade constituída por uma diversidade de discursos entre os quais não têm que haver necessariamente relação, mas um movimento constante de super-determinação e deslocamento. A “identidade” de tal sujeito múltiplo e contraditório é, portanto, sempre contingente e precária [...]. (MOUFFE, 1999, p. 32).

Para tanto, a construção do campo empírico sobre as relações do trabalho docente da UFS tem como princípio o conceito transicional e relacional de gênero, rejeitando a morfologia dos corpos e a definição de identidade com características próprias do sujeito na relação com outro sujeito, com o grupo e ou coletivo que estão inseridos. Assim, o conceito de identidades é apreendido e intercambiado pela coexistência das relações sociais, entre as quais se configuram as relações homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens na transversalidade das categorias de classe, etnias, cultura, religião, geração.

Convém lembrar que os processos identitários se constroem ao longo da vida dos sujeitos, tendo em vista a proposição histórica como dispositivo para emergir o sujeito sob o efeito da relação com outro/s sujeito/s que, por sua vez, se constituem de maneira dual, conflitante, ambígua e em contínua busca da unidade. Com isso, a produção de sentido é efeito tanto das representações sociais, assim como, as relações se estabelecem nos meandros de ações práticas que

norteiam as referências acumuladas na vida, isto é, o sujeito se constitui através da teia relacional de si com o outro e com o contexto em que ele está inserido.

A década de 80 do século XX, torna-se o marco temporal compreendido como um período atravessado por nítidas mudanças seja sob o aspecto do advento das novas tecnologias que repercutiram incisivamente nas mudanças ocorridas nas relações do trabalho, familiar e demais relações sociais, bem como as políticas de redemocratização reforçadas pelo legado liberal de igualdade de direito e oportunidades ora revitalizadas pelas inovações do modelo de produção flexível, de modo que a educação superior passa a ser ‘a ursa maior’ no horizonte das estrelas de médio e grande porte para prover as mudanças necessárias e assertivas que venham se adequar às políticas públicas em conjunção com as demandas organizacionais dos movimentos sociais e aos interesses do modelo neoliberal.

A partir desta confluência ideológica, se pode constatar um número crescente de pesquisas sobre a educação superior¹³ em interface com questões de gênero, etnia, religião, idade, classe, a fim de salientar possíveis arbitrariedades ou conformidades entre os projetos e a prática política, ao passo que é possível constatar um enquadramento partidário entre a produção científica e a política vigente de intervenção social e cultural, uma vez que pesquisadoras/es são convocados a

13 O Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2013, tem catalogado 256 teses e Dissertações de Mestrado. Após análise dos títulos, se pode constatar que 16 dos temas analisados versam sobre a Universidade Federal de Sergipe e tratam, especificamente, da formação e práticas pedagógicas em diferentes cursos; Desse total, 6 temas versam sobre o trabalho docente em diferentes níveis e perspectivas de análises e seis sobre o trabalho docente na UFS. Até 2010 não havia nenhuma dissertação ou tese defendida sobre a temática do trabalho docente da educação superior; havia 56 dissertações sobre a formação do professor em educação superior e o trabalho docente na educação básica em diferentes modalidades e períodos históricos; somente duas dissertações tinham o marcador trabalho docente no – dissertações defendidas no ano de 2008 – EAD, ensino dos sem-terra, Educação física, Quilombolas, entre outros. O tema trabalho docente em interface com gênero é tratado secundariamente.

fazerem parte de cargos e funções governamentais, ao passo que trazem contribuições em projetos e planos de intervenção social.

Carvalho (2013) destaca para política nacional para as mulheres no que tange ao plano de atuação do governo federal nas políticas públicas para as mulheres: o I PNPM¹⁴ orientado pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, equidade, autonomia das mulheres, laicidade do Estado, universalidade das políticas, justiça social, transparência dos atos públicos, participação e controle social” os quais, segundo a autora, para concretizar estes princípios são implementadas 15 diretrizes a serem seguidas pelos governos federal, estaduais e municipais. O II PNPM destaca a “educação inclusiva não-sexista, não-racista e não-homofóbica e não-lesbofóbica” (BRASIL, 2008, p. 53-68), através de duas linhas de ação: transformação das sensibilidades e representações de gênero e orientação sexual; ações para grupos de mulheres subalternos específicos. (CARVALHO, 2013, p. 60; 62). As propostas do III PNPM – 2013/2015 – apontam os desafios da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres adentrarem em espaços institucionais – ministérios, assembleias e senados, órgãos de governo federal – de maneira que rompam com a cultura patriarcal, em destaque, a política de transversalização de gênero, etnia, classe, etc., afim de dialogar e intervir contra todas as situações de opressão e discriminação; ampliação de seus direitos civis e políticos em todas as esferas governamentais/institucionais (BRASIL; SPM, 2013, p.09).

Por um lado, as pesquisas de gênero, de modo geral, endossam a inserção de determinadas camadas da população, ao passo que esta constatação parece ser consensual na atribuição lógica de produção de significados e sentidos. Por outro lado, os resultados também apontam para aspectos de reprodução à desigualdade entre os grupos, historicamente, designados de grupos incluídos e excluídos da

14 I PNPM (Plano Nacional para as Mulheres – 2004-2007); II PNPM – 2008-2011.

sociedade¹⁵, que, por sua vez, destacam moções de desigualdade e segregação como um dado não consumado, de modo a constituir rodas de debates e de produção científica que apontam controvérsias e ambiguidades entre os discursos e as práticas de execução do projeto político democrático neoliberal. (BRASIL; SPM, 2013, p.09).

Young (2002) assinala:

Acreditamos que a democracia é a melhor forma política restringindo governantes dos abusos de poder que são as suas tentações inevitáveis. Somente em um sistema político democrático em que todos os membros de uma sociedade em princípio, têm a mesma oportunidade de tentar influenciar na política pública para servir ou proteger o seu interesse. A julgar pelas afirmações feitas frequentemente em debates públicos, por fim, também acreditamos que o processo democrático é o melhor meio para a mudança das condições de injustiça a promover a justiça. [...]. Não é a nossa sociedade ideal, no entanto, no sentido previsto pela teoria. No mundo real, algumas pessoas e grupos têm significativamente maior capacidade de usar processos democráticos para seus próprios fins, enquanto outros são excluídos ou marginalizados [...]. (YOUNG, 2002, p. 17).

Com isso, após vinte cinco anos de promulgação da constituição das liberdades¹⁶ individuais, a constituição cidadã, a nítida reprodução da segregação de gênero, etnia, classe, geração, cultura, de maneira mascarada na ordem do discurso em confronto com a prática, além disso, os comportamentos e atitudes se manifestam contraditória-

15 O conceito de inclusão e exclusão se apoia na concepção pós-estruturalista de um conceito relacional, uma vez que ao incluir-se em uma classe, o indivíduo ou o grupo se exclui de outra classe ou grupo ou vice-versa, ou seja, a inclusão não é linear, mas integrativa e relacional. Ainda, sob esta lógica Scott (2004) assinala para concepção de paradoxo, uma vez que a inclusão como princípio abstrato endereça para constituição de um grupo social que passa a ser assegurado pela política de democratização segundo referencial do homem branco, ou seja, ele se inclui numa categoria com base em aspectos até então concorrentes a sua exclusão.

16 Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988.

mente com as mentalidades e valores, ao ser confrontada com a cultura do ‘brasileiro bonzinho e livre de preconceito’ como se o cotidiano das relações de trabalho culminasse nos desfiles de carnaval com a celebração democrática na avenida.

A UFS¹⁷, instituição de ensino da educação superior com funções e finalidades regulamentadas constitucionalmente a partir de políticas traçadas por projetos políticos e de governo voltadas à princípios sociais, políticos e econômicos, que visam promover a formação e qualificação da mão de obra trabalhadora e ascensão individual à cidadania. Assim, a UFS, instituição empregatícia e de formação educacional abre vagas tanto para preencher o quadro de trabalho – docente e administrativo –, bem como oferece vagas de diferentes cursos e áreas do conhecimento de modo a serem preenchidas pela população. Neste influxo, desde a sua criação para cá,¹⁸ as/os trabalhadores/as são inseridos no mercado de trabalho docente nas IFES para tornarem-se suporte instrumental das políticas de estado em um determinado período histórico e político. Desde 2006, a UFS aderiu ao programa REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, de modo que os seus objetivos e princípios institucionais se amalgamam aos interesses consensualistas do estado brasileiro em vigência.

17 Estatuto da Universidade Federal de Sergipe aprovado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional da Educação em 22/08/2002 (Parecer nº 10/02) e pelo Senhor Ministro da Educação (Portaria nº 2.387) publicado no Diário Oficial da União de 26/08/2002, com s retificações posteriores, editadas através da Portaria nº 924/2007 da SISU/MEC, publicado no DOU de 09/11/2007.

18 Art. 1º A Universidade Federal de Sergipe, criada e mantida pela União sob a forma de Fundação, nos termos do Decreto-Lei nº 269 de 28 de fevereiro de 1967, integra o sistema Federal de Ensino Superior, com foro na Cidade de Aracaju e atuação em todo o Estado de Sergipe.

Art 2º A Universidade Federal de Sergipe gozará de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestões financeira e patrimonial definidas em lei, e se regerá pela legislação em vigor, pelo presente Estatuto, pelo seu Regulamento Geral e por normas de aplicação específica.

De um modo geral, essa nova agenda política no processo de reconfiguração da educação superior impõe à sociedade civil, aos pesquisadores da área e aos agentes institucionais que compõem o campo universitário brasileiro a tarefa de intensificar as reflexões sobre as transformações recentes e os debates atuais acerca desse nível de ensino, uma vez que temos a oportunidade histórica de influir mais concretamente na constituição de um sistema de educação superior que contribua efetivamente com a inclusão social e com a produção da sociedade mais justa e solidária (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 29).

Parte-se, portanto, do princípio, que o papel das mulheres-docentes da educação superior na sociedade¹⁹ está intimamente ligado ao propósito de desenvolvimento em que o projeto capitalista neoliberal promove, conjuntamente, com o estado o investimento na educação superior, através da motivação da população para formação e qualificação profissional, a fim de que essa possa se posicionar competitivamente no mercado globalizado. Para tal, subverteu-se a educação feminina com fins destinados, a priori, a procriação e ao provimento familiar, ao passo que introduz a aquisição de conhecimentos fornecidos na escolarização dos homens. As mulheres passam, portanto, a serem merecedoras das mesmas oportunidades, condições e direito ao conhecimento em consonância ao artigo 205 da constituição de 1988 “é Direito de todos e dever do estado a educação” ponto de partida para todos os movimentos que adensam a política educativa no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 20 de dezembro de 1996. Os debates sobre a educação em todos os níveis de ensino passam a ser pautados pela transversalidade de igualdade de recursos

19 A modernização econômica e social questiona o sistema educacional com novas exigências qualificacionais, tanto do ponto de vista do setor produtivo quanto da perspectiva de formação de cidadãos competentes; interroga o atual papel do Estado mínimo e os investimentos na política de ensino superior, em face da crise do capitalismo. (Cf. CASTRO; CRUZ, 2009, p. 262).

e condições no que tange a inclusão da população que se encontravam à margem da sociedade, consoante a exclusão social.

As repercussões na execução do projeto de redemocratização afetam diretamente a circulação de capital e da produção, o fortalecimento da moeda, que por sua vez promove o estímulo à economia e o repasse de garantia e confiabilidade das políticas de estado na suplência social da empregabilidade nos setores primários, secundários e terciários. Com isso, parte-se da compreensão que homens e mulheres são seres sociais, históricos e construídos culturalmente. Sob esta perspectiva, busca-se desvendar as representações das docentes como um grupo de mulheres no contexto particular do trabalho na Universidade Federal de Sergipe, cientes que estas representações por si são complexas e dinâmicas, indefiníveis em um significado único. Neste sentido, a reflexão fundamenta na construção de identidades docentes, particularmente, das mulheres docentes das IFES – Instituição Federal de Ensino Superior, visto que sofrem fortes repercussões diante das transformações do mundo e do mundo do trabalho estão relacionadas a definição do trabalho docente na educação superior em contingência com a normatização e regulamentos institucionais que arbitram e delegam o exercício da atividade profissional para inserção no mercado de trabalho.

O espaço institucional da UFS não aparece somente como pano de fundo, mas como espaços reguladores de ações, de intenções, de finalidades com narrativas próprias sobre si, de modo que a interlocução entre a UFS e as mulheres-docentes torna relação de troca, intercambiáveis, portanto, de constituição de intersubjetividades de produção de sentidos e significados para além das relações contratuais dos trabalhadoras/es da educação superior no Brasil/Sergipe.

Com isso, destaca a transformação social e política, através das políticas redemocratizantes de gênero em compasso com elementos perpetuadores que sinalizam para reprodução das diferenças que mascaram as desigualdades e que promovem a cultura masculinizante

forjada pela cultura patriarcal. As questões desmistificam o discurso de que instituições da educação superior, mais especificamente, a UFS, é um espaço permeado pela “igualdade”²⁰ de condições e recursos disseminados pela política de redemocratização neoliberal, apesar de que, as “diferenças” desconsideradas tanto no plano discursivo como prático do cotidiano do trabalho reforçam as desigualdades para as mulheres-docentes, uma vez que, a conscientização da reprodução cultural da desigualdade de gênero transversalizada por aspectos de etnia, geração, credo, etc. nem sempre é um fato assimilado e compreendido por todas e todos.

Concomitantemente, a evidenciação que as docentes da UFS e da UP, docentes da educação superior e atuantes profissionalmente em semelhante área do conhecimento, apresentam narrativas com traços que refletem a cultura e espaços diferenciados em que elas estão inseridas, ao passo que, ao contrário do que se é propagado pelo senso-comum e/ou institucionalmente, que o encurtamento do espaço e do tempo promovido pela globalização e transnacionalização privilegiam uma cultura ocidental homogeneizante. As narrativas das docentes da UFS e da UP apontam comportamentos, atitudes, mentalidades e valores, segundo as suas histórias de vida, em acordo com as subjetividades construídas pelos espaços e tempo situado, no qual se abstraem aspectos semelhantes e diferenciados como marcas presentes de uma interculturalidade transcultural.

A categoria Gênero sinaliza para as mudanças ocorridas no cenário do trabalho docente intermediado pelas políticas do estado neoliberal e de redemocratização com a inserção e consolidação das mulheres no mercado de trabalho na educação superior, a fim de não só apontar a ascensão destas mulheres ao topo da carreira docente, bem como, a coexistência de gênero em instituições de educação superior,

20 A Igualdade inscrita como um direito constitucional amparada pelo princípio de “Igualdade Material”

por outro lado, analisar e criticar as diferenças de gênero que reforçam a desigualdade, posta a apresentação de arbitrariedades na política de redemocratização evidenciada nas distintas condições de oportunidades e recursos sociais, políticos e econômicos compreendidos como mecanismos de controle que reforçam a supremacia dos homens sobre as mulheres em posições de vantagens e de desvantagens construídas pela cultura e reforçadas por sujeitos formadores de comportamentos, atitudes, valores e mentalidades na sociedade.

É importante ressaltar, que mesmo ao levar em consideração o trabalho docente nas IFES como instrumento legítimo da inclusão social via redemocratização da educação superior, assim como, ao considerar que as mulheres-docentes destas instituições sujeitos de poder pelo grau de conhecimento e do favorecimento meritocrático, mesmo assim, se percebe situações de desvantagem diante dos impasses e suscetíveis enfrentamentos com o anacronismo entre as mudanças impulsionadas pelas políticas de estado, econômicas e as reivindicações dos movimentos feministas em confronto com a perpetuação de valores e mentalidades construídas culturalmente que colidem com os ideais de democratização.

Em meio aos impasses constitutivos das análises trazidas pelas categorias vistas como campo de tensão e contradição; em que os ditos estão sempre diante da contestação ou de mais um apêndice a ser analisado, parte-se, no entanto, de uma constatação factível e inquestionável sobre as mudanças de mentalidade e valores ocorridos na geopolítica institucional, a fim de destacar a coexistência de gênero e sublinhar quais as medidas no âmbito institucional, profissional e pessoal que precisaram se adequar para conformar as singularidades e diversidade dos corpos masculinos e femininos; aos valores e mentalidades no que tange aos direitos e deveres à cidadania, a igualdade dos diferentes.

Ao enveredar por terrenos sinuosos como percurso e busca ao consolidado, dado ao pertencimento e reconhecimento social das

mulheres-docentes na educação superior, mais especificamente, no trabalho docente da UFS, ascende à necessidade de ouvi-las, partilhar suas experiências profissionais na inserção da cultura em que o conhecimento está associado ao poder *ad hoc* correspondentes a um lugar demarcado politicamente no alcance da liberdade, autonomia individual do sujeito. Com isso, as vozes das mulheres-docentes da UFS transitam entre o real e o fantasioso, entre o imaginário e o simbólico, entre o desafio e a conquista; entre a revolução e o conservadorismo, não obstante, se compreenda que é desta ambivalência psicológica e física que surge o sujeito feminino em construção identitária motivadas e motivadoras de mudanças no encontro com outros sujeitos masculinos e femininos entre o espaço privado e o público.

Segundo a concepção de Souza-Lobo (1991) o estudo de Gênero como categoria analítica e como vértice revolucionário e de ajustamento ao projeto político redemocratizante são construídos por relações de poder anuentes em diferentes instâncias governamentais ou econômicas “[...] as relações de gênero são relações de poder, relações institucionais e interdisciplinares os são igualmente. [...] as pesquisas feministas receberam apoio editorial e institucional enquanto foram atrativas, ou para o mercado, ou para receber financiamentos internacionais, [...]” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 190).

Diante do exposto, a abordagem transita entre a Sociologia da Educação, a Sociologia do Trabalho e os Estudos de Gênero, de modo que os elementos constitutivos apontam para questões sobre o trabalho, a educação e o gênero,²¹ tendo em vista as articulações sociais, econômicas e políticas do estado brasileiro com o mundo globalizado e a transculturação torna-se aspecto indissociável para nortear a

21 O vasto trabalho feminista em muitas disciplinas varia desde as avaliações sobre a vida e as experiências das mulheres que chama atenção para o subjetivo até as análises das relações por meio da investigação de movimentos sociais e de questão de larga escala envolvendo política e organização. [...] (OLESEN, 2006, p. 219).

conjectura de homens e mulheres sócio-históricos. Salienta a construção de uma identidade profissional modelada, inicialmente, pelos estereótipos de trabalhador e profissional masculino, no qual remete para o racionalismo, se bem que, em um segundo momento, se possa evidenciar reivindicações por igualdade e valorização de habilidades e valores construídos culturalmente em atividades destinadas para o mundo feminino, como o cuidado, o amor e a solidariedade.

Um desafio, portanto, para este estudo, no qual objetiva, a partir das análises empíricas com histórias de vida das mulheres-docentes que perfazem o trabalho docente da UFS²², a desmistificação da igualdade de condições e oportunidades para inserção, atuação e avanço na carreira docente, sob a perspectiva de gênero, uma vez que, os sentidos apreendidos oriundos da realidade entram em suspensão, quando a cadeia significativa adiciona igualdade de recursos associados à oportunidade, emergindo a cisão que aponta para caminhos e percursos refratários e distintos no tocante às oportunidades em proporcional correspondência com os recursos. As análises de gênero pautadas por categorias de classes, etnia, cultura, gênero inferem resultados variáveis na equação da igualdade.

É, portanto, do conjunto de vozes que constituem as narrativas de histórias de vidas das mulheres-docentes da UFS que as identidades serão apreendidas sob a perspectiva relacional de gênero, ao passo que, a concepção de Gilligan (1998) será posta em análise ao afirmar que as mulheres se mantêm ou são mantidas relacionadas aos homens

22 No Brasil, durante o percurso acadêmico, a licença maternidade é um direito reconhecido legalmente, mas quando concedida durante o mestrado ou o doutorado não se desconta este período de tempo de titulação da aluna, o que tem impactos nos indicadores destes programas e resulta em mecanismos de pressão variados sobre a mulher [...] a dupla jornada toma o tempo das mulheres cientistas mais escasso e fragmentado. E o tempo na vida acadêmica é crucial: para elaborar projetos e obter financiamentos; para produzir e escrever artigos, formatá-los e submetê-los, atender as exigências; receber críticas, enfrentá-las e rebatê-las; enfrentar recusas e reiniciar o ciclo buscando novas alternativas. Adicionalmente, a socialização das mulheres para docilidade e submissão introjeta barreiras subjetivas que dificultam o enfrentamento de editores, pareceristas, etc. (AQUINO, 2006, p. 15)

pelo patriarcado ou pelo processo civilizatório, visto que, segundo a autora, a dissociação das mulheres e dos homens seria um feito revolucionário e de grande desafio.

Se a compreensão dos humanos está sempre definida como um ser social, então, as relações humanas são sempre relacionais e mantidas em correspondência com o outro, via alteridade dos sujeitos, entre homens e homens; homens e mulheres; mulheres e mulheres. Por sua vez, os canais comunicacionais instrumentalizam as relações pela via da linguagem, constitutivas aos sujeitos humanos, na qual a cultura do patriarcado se reproduz através do inconsciente social dos operadores humanos.

A voz feminina e masculina sempre ou, supostamente, são apreendidas sob a ótica da coexistência de gênero em diferentes contextos sociais. Propor o isolamento ou estabelecer uma linha sectária entre homens e mulheres é ignorar o processo civilizatório e geracional, por sua vez, refutar o próprio conceito de humanidade. Talvez, por isso, Gilligan (1998) ao relacionar a cisão relacional entre os homens e as mulheres como “ato revolucionário e de um desafio” queira destacar a inviabilidade deste aforismo devido as condições inerentes da existência humana. Se, historicamente, as diferenças de gênero foram promotoras de desigualdade entre os homens e mulheres, neste momento, as dadas diferenças se apresentam como exigência da globalização e da transculturação dos corpos, do psíquico, do espiritual adensados pela integração econômica e cultural, então, propícias para promoção do direito a igualdade e pelas diferenças, sobretudo, ao reconhecimento das habilidades femininas no mercado de trabalho como necessárias para atender as demandas do modelo econômico.

Todo este ascese pela igualdade frustra-se, quando pesquisas apontam índices de desigualdade em países como o Brasil e ao inocular aspectos de classe, gênero e etnia, uma vez que se constata um abismo entre os ricos e os pobres, bem como o elevado índice de empobrecimento das mulheres associado as desvantagens nas condições

de oferta de trabalho entre etnias, através da distribuição de cargos e funções para os/as negros/as no quadro humano das instituições. Outrossim, o aumento da desigualdade relacionado a um crescente desamparo dos seres humanos, uma vez que as exigências do sistema econômico desintegram valores resguardados nos espaços privados como o cuidado dos seus entes-querido. Sob este aspecto, Linch (2011) assinala para privação dos cuidados dos sujeitos como necessidade inerente à condição da espécie humana, não só em fases de desenvolvimento da infância ou de debilidade física como em casos de doenças, na velhice, na infância.

A argumentação de Linch (2011); Baker, Cantillon, Linch, (2004); Hirata, Guimarães (2012) reforçam e apontam para habilidades das mulheres como tutoras de um trabalho invisível em que a emotividade reflete o contexto em que as mulheres se circunscrevem em espaços delimitados pela cultura, ao passo que a sua transição e inserção no mercado de trabalho provocou, no primeiro momento, uma desestabilidade familiar necessária e providencial para as mudanças comportamentais, atitudes, valores e mentalidades no espaço privado e público, estas, por sua vez, se pensadas como espaço de conciliação e de compartilhamento com as tarefas domésticas entre os membros que compõem a família. Contudo, as mudanças ocorridas no contexto familiar nem sempre acompanharam as mudanças e exigências comportamentais nos espaços do trabalho público e privado, ocasionando assimetrias de tarefas entre os homens e as mulheres, bem como refletindo na ausência dos cuidados e no cumprimento das tarefas domésticas e familiares, sobretudo, desenvolvendo no mercado a especialização de prestadores de serviços de ‘cuidado’, endereçado por mais um controvertido confronto com as reais condições econômicas das/os trabalhadoras/es brasileiras.

O realce acerca do bem adquirido nas diversas atuações dos espaços públicos, de modo a se reestabelecer em ordem inversa as perdas que os sujeitos têm experienciado com a inserção das mulheres

no mercado de trabalho também apontam para necessidade de que a coexistência relacional de gênero possa ser reconsiderada no interior dos espaços público/privado e nos ambientes domésticos. É fundamental uma valorização de habilidades destinadas e adquiridas, historicamente, pelas mulheres com a divisão sexual. Contudo, estas habilidades podem também ser apreendidas pelos homens como um construto de formação disseminado pela cultura, por conseguinte, a promoção de um espaço mais igualitário de direitos e deveres entre os relacionamentos humanos – espaços públicos/privados e domésticos. Para esta função social, não menos as instituições de educação superior no atributo de formação e intervenção de valores e mentalidades sociais que privilegiam o estabelecimento das relações de gênero no trabalho, na vida pessoal e familiar.

Neste atual contexto, evidencia-se a marca do conhecimento sistematizado como matriz operacional das/os trabalhadoras/es associado a aspectos psicológicos que reportam para as habilidades tácitas em convergência às estruturas cognitivas referenciada e adequadas pelo processo de estabilização diante das novas exigências do mercado. A rejeição as habilidades construídas ao longo da vida remete a uma visão elitista de um saber ou conhecimento não valorizado academicamente e no mundo do trabalho.

Seja esse o desafio a ser enfrentado na geração do século XXI em prol da política de redemocratização e na promoção às liberdades individuais instauradas pela carta constitucional de 1988 no entre discurso regulamentar o processo de remoção das barreiras e desvendamento dos incrustados valores e mentalidades reforçados pela política neoliberal, de modo que emerge no fantástico cenário de igualdade a controvertida apreensão de comportamentos, atitudes, valores e mentalidades permeadas por uma desigualdade opressiva. A dominação e a opressão; o poder e a resistência suscitam elementos vistos positivamente, ao contrário, o grande desafio é apontar o paradoxo discursivo e prático nas condições de relações de trabalho entre os que

compõem os quadros humanos das instituições de educação superior, mais especificamente, da UFS.

Os caminhos para realização deste estudo foram norteados por um interesse em romper com as barreiras da ortodoxia metodológica, embora se acredite que as possibilidades de realização de um estudo científico nas Ciências Sociais e Humanas requer, sobretudo, o desafio de manter um rigor teórico que permita uma leitura da realidade respaldada cientificamente adensada pelo desejo de contribuição e relevância para os campos que estudam acerca das diferentes relações humanas e seus contextos sociais. Reportar, então, a trajetória vivida de quem estuda sobre algo²³ seria, talvez, o ponto de partida para se chegar a clareza de que este seria, realmente, o objeto, não outro motivo suficiente para se investir tanta energia e dedicação de tantas horas de trabalho, renúncia de tantas ofertas, solicitações e seduções.

Neste sentido, a busca pela promoção da ruptura dos limites epistemológicos motivados pela concepção ‘humanista’ nas diferentes áreas do conhecimento se deve a concepções que permeiam as subjetividades que, por sua vez, leva a crença de que a fragmentação e especialização de técnicas e instrumentais elevam a racionalidade mecânica de fazer ciência por fazer ciência, desconsiderando os sujeitos e as relações inebriadas pelas novas tecnologias e as devidas ressonâncias comunicacionais do sujeito que produz sujeito/s e que é produzido, a partir das suas práticas de trabalho e de suas experiências de vida.²⁴

23 [...] Um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão pesquisados” (BRYMAN, 1988, p. 61). Tal tipo de enfoque defende que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social (CF. BAUER; GASKELL, 2002, p. 32).

24 Os parâmetros estreitos dentro dos quais o diálogo acadêmico ocorre inibe a crítica do próprio discurso acadêmico e proíbe acadêmicos de compreender o mundo a partir da perspectiva do “outro” fora da academia. O conhecimento acadêmico é definido como conhecimento “superior”. O fato de que as perspectivas acadêmicas é apenas um ponto de

Para tal, ressalta, no interior institucional, a inserção dos sujeitos conscientes do seu papel social nas diferentes funções e cargos assumidos institucionalmente, mais especificamente, a docência da educação superior envolvida no projeto de redemocratização do país, de modo que os registros inconscientes não sejam conduzidos a mera formalização de fatos históricos e sociológicos.

Os caminhos seguidos, as dúvidas diante das escolhas exigem uma atitude autônoma na realização das análises e reflexões subsidiada por concepções e/ou abordagens sobre determinado leitura da realidade. As experiências, indubitavelmente, se tornam aporte para novos olhares, pensares apreendidos como verdades aderentes aos locais e espaços em épocas, nomeadamente, imersos por contradições e em conjugação entre o novo e o antigo.

A apropriação metodológica de Histórias de Vida²⁵, especificamente das histórias de vida das mulheres-docentes da UFS e da UP é

vista, e que pode ser complementada por outras formas de compreensão por sujeitos de pesquisa não acadêmicos é amplamente ignorada [...]. (Grifos meus - BAKER, LINCH, CANTILLON, 2004, p. 178)

- 25 No Brasil, merece ressaltar o empreendimento do CPDOC pela Fundação Getúlio Vargas na realização de pesquisa em História Oral e História de Vida. Alberti (1990), “arrisca-se” definir a História Oral como “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.” (ALBERTI, 1990, p. 1-2).

A História Oral e História de Vida, Segundo Haugette (1997) têm características distintas que merecem ser esclarecidas: a História Oral contempla que os entrevistados narrem evento, fato, acontecimento vivenciado ou que eles estiveram presentes. De posse dos relatos, o pesquisador cotejará com outras fontes investigativas e se necessário com outras entrevistas com o intuito de realizar uma análise histórica mediante estes conteúdos. Parte-se do entendimento que a História de Vida vista sob a perspectiva de fonte e técnica, distingue-se quanto ao método de entrevista livres e aprofundadas, isto é, os conteúdos narrados não se limitam a um determinado episódio, mas se estende a uma trajetória de vida em que o sujeito entrevistado narre sobre suas próprias memórias. Entende-se, com isso, que a escolha destes entrevistados é intencional e, por conseguinte, segue critérios quanto ao objetivo e a proposta do estudo. O encadeamento dos acontecimentos e fatos darão curso a formação das histórias de vida destes sujeitos, por se tratar de fontes relevan-

tramada por uma lógica investigativa que leva a trilhar o percurso de formação familiar/educacional e qualificação da mão de obra trabalhadora das mulheres-docentes da UFS, por conseguinte, a conquista ao ‘empoderamento’ sob o ponto de vista do reconhecimento que este cargo lhe é atribuído socialmente, economicamente e politicamente.

Atenta-se para aspectos representacionais dos sujeitos docentes da UFS com ênfase nas singularidades, de modo que a visão micro estabelecida nas relações pessoais e coletivas neste espaço se tornam um verso da visão macro em que as relações se apresentam com traços de similaridades não somente no universo acadêmico, mas em demais espaços de confluência humana, ou seja, as representações sociais.²⁶ Embora o segmento “etnia” não seja relevante para escolha dos sujeitos informacionais, este, por sua vez, será elemento de observação e análise no tocante à diversidade cultural e a relação que se estabelece no cotidiano do trabalho docente; como os outsiders se veem em diásporas e como se manifestam na interculturalidade na transculturação compreendidas a partir de questões de gênero em relação a cultura do trabalho e convivência social no além trabalho, uma vez que o quadro docente da UFS integra o quadro humano com uma expressiva quantidade de docentes naturalizados de outras unidades federativas do Brasil, sobretudo, da região sul e sudeste do país. Com isso, retrata um aspecto singular dentro da organização institucional, próprio do processo de expansão das universidades, assim como, receptora de

tes para apreensão dos objetivos propostos. Uma vez que, correspondem aos interesses de conhecimento acadêmico-científico.

- 26 Abric (1998, p.29) argumenta que “a representação não é apenas um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significante”, e acrescenta “a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”. Ele propõe a hipótese de que as representações sociais são organizadas em torno de um núcleo central constituído de um ou mais elementos, que dão significado às relações que o grupo mantém com este objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o solo ideológico do momento e do grupo (FONTANELE, MOURÃO, 2006, p. 36).

trabalhadoras/es docentes em saturação nas regiões do sul e sudeste do Brasil, conforme Bourdieu (2008):

E não se teria dado uma representação justa de um mundo que, como o cosmos social, tem a peculiaridade de produzir inúmeras representações de si mesmo, se não tivesse feito seu lugar no espaço dos pontos de vista para essas categorias particularmente expostas é pequena miséria que só todas as profissões que tem por missão tratar a grande miséria ou falar dela, como todas as distorções ligadas a particularidade de seus pontos de vistas (BOURDIEU, 2008, p. 13).

A trajetória de formação e de ação profissional da/do docente remete, simultaneamente, ao processo de historicização compreendido na sociedade em meio às diversas ações políticas promovidas com a intenção de se constituir uma identidade profissional e/ou uma classe profissional com comportamentos, atitudes, valores e mentalidades, através da formação e qualificação da mão de obra trabalhadora nos espaços universitários.

Foi realizada uma investigação dos dados estatísticos criados pelos Institutos de Pesquisa: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, a fim de apreender o processo de expansão das universidades com base em um estudo comparativo de 2003 à 2013 sobre a função docente das universidades brasileiras e de Sergipe. Foi também realizado um levantamento no acervo da CAPES/CNPQ sobre as publicações em periódicos com registro webqualis que versam sobre o tema: educação superior, o qual se levantou, em 2013, 8.403 trabalhos incluindo periódicos, tese e dissertações sobre o ensino superior, deste total 3.842 pesquisas com a temática acerca da educação superior. Posteriormente, foi adicionado o marcador “trabalho docente da educação superior” e com este tema constam 514 publicações nas três modalidades citadas e 215 trabalhos publicados acerca das “relações de trabalho na educação superior”. Em seguida, foi acrescentado o marcador “Gênero” e com este marcador foram encontrados

39 trabalhos publicados, os quais após análise dos títulos e resumos se constatou a ausência da referência gênero em todos os trabalhos armazenados no banco de dados destes órgãos de apoio à pesquisa.

Foram consultados e sistematizados os dados quantitativos para construção do perfil das/os docentes da UFS cedidos pela própria instituição. As análises e leituras²⁷ contribuíram para orientação dos contornos do objeto: quadro docente estratificado por gênero, estratificação de titulação por gênero, inserção no quadro humano institucional estratificado por período histórico e por gênero; nacionalidade, áreas de atuação – departamento e centro – por gênero, a fim de apontar os reflexos da política de redemocratização do país, por conseguinte, associá-la ao projeto de expansão das universidades, em execução, pelo governo federal em consonância aos interesses econômicos do neoliberalismo e as demandas reivindicatórias do movimento feminista – os Feminismos.

Foram consultados documentos promulgados pela Presidência da República do Ministério da Educação publicados nestes últimos vinte anos: Projetos de Lei e Medidas Provisórias relacionados ao sistema educativo – reforma da Educação Superior com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de 20 de dezembro de 1996, e o MEC – Ministério da Educação e Cultura incrementada pelo projeto de governo de Fernando Henrique Cardoso seguido por Luís Inácio Lula da Silva e o último panorama delineado pelo governo de Dilma Rousseff²⁸, em especial, a política de redemocratização,

27 [...] A pesquisa metodológica, votada para (re) construção de instrumentos e paradigmas científicos. Hoje, este tipo de pesquisa adquiriu papel estratégico, porque corresponde a uma das mais profundas coerências da ciência moderna, que é a autocrítica questionadora. A ciência antes de varrer a casa alheia, precisa ver a própria, já que a coerência da crítica está na autocrítica. Ou seja, para ser autenticamente questionador, preciso, primeiro, questionar-se a si mesmo. (Cf. DEMO, 1997, p. 36). Leituras sobre a Metodologia da Pesquisa; acervo de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado; e livros e compêndios sociológicos.

28 As políticas de expansão do ensino superior, traduzidas na criação de vagas, por meio de programas e de projetos, na criação de diferentes tipos de instituições e de cursos, têm pro-

através da educação superior ressonantes aos atos legais de regulação institucional da UFS: os dois últimos estatutos de funcionamento das universidades; a regulação da carreira docente e a última alteração em setembro de 2013; os programas de financiamento implantados pelo governo federal com a execução do projeto de expansão e de redemocratização da educação superior no Brasil e de adesão da UFS. Além disso, articulou-se aos estudos documentais a revisão da literatura para pontuar e confrontar a teoria nos campos das Ciências Sociais e Humanas frente às políticas de estado no tocante ao trabalho docente nas IFES no Brasil, de modo que a UFS, especificamente, seja referenciada como uma instituição singular inserida no modelo organizacional das instituições em relação ao universo institucional de educação superior no Brasil, no cenário internacional ao contextualizá-la, através da política de redemocratização incidentes no continente latino americano e por fim em composição à política global transcultural no continente ocidental.

A UFS²⁹ passa por um processo de expansão, com a criação de Polos Universitários no interior do estado, os quais possibilitam a implantação de novos cursos, a fim de atender a população local, vizinha e de outras unidades da federação brasileira. Em 2005, foi criado o Campus Alberto de Carvalho, o Campus de Itabaiana, regulamentado pelo parecer nº 19/2005/CONSU de 25 de novembro de 2005; em 2006, foi criado o Campus de Laranjeiras em 10 de novembro de 2006 pela lei nº 48/2006/CONSU e em 25 de setembro de 2009,

movido a ampliação do setor. Compreende-se também, que as ações institucionais (visando à expansão e ao acesso ao ensino superior) decorrem da determinação e implementação de políticas articuladas e dependentes. [...]. A educação superior na América Latina e no Brasil experimentou, nessa década, significativas mudanças, diferentes daquelas da década anterior conhecida como um período de estagnação e crise. (BARBALHO, 2007, p. 80; 81).

29 O HU é um hospital escola vinculado à Universidade Federal de Sergipe desde 1984, que presta assistência médico-hospitalar de média e alta complexidade, sendo referência no sistema único de saúde.

criação do Campus de Lagarto, Campus Professor Antônio Garcia Filho, regulamentado pela lei nº 36/2009/CONSU.

O universo populacional³⁰ da UFS, em 2013, contou com um quantitativo de 1370 docentes distribuídos nos Campus de São Cristóvão, Itabaiana, Laranjeiras e Lagarto, sendo que em São Cristóvão compreende um total de 1082 docentes distribuídos em 469 mulheres e 612 homens; no Campus de Itabaiana consta um total de 115 docentes, sendo que 56 são do sexo feminino e 59 são masculinos; no Campus de Laranjeiras conta com 56 docentes, 29 são mulheres e 27 são homens; no Campus de Lagarto possui um quantitativo de 118 docentes distribuídos em 41 mulheres e 77 homens. O universo desta pesquisa compreende o quadro docente da UFS no Campus de São Cristóvão³¹ distribuídos em cinco centros – CCET, CCBS, CECH,

30 Dados cedidos pelo Departamento Pessoal da UFS.

31 Entre o vai e vem para o recolhimento das narrativas, em passagem pelos corredores das Ciências Exatas percebia-se a composição harmoniosa de árvores de grande porte com vegetação de médio e pequeno porte que cediam lugar a mesas de alvenarias onde os estudantes se debruçavam nas resoluções dos cálculos da matemática, da física e da química sob o suave canto da natureza e dos pássaros; uma atmosfera calma propícia também para momentos calorosos dos encontros amorosos e de conversa entre os estudantes. Ao cruzar à direita do CCET, por passarelas que entrecortam os canteiros e a vegetação que encobre os prédios adentra-se no CCBS, e neste, uma arquitetura semelhante ao CCET, um revestimento avermelhado com tijolos aparentes formam o exterior dos prédios, contudo, ao transitar pelos corredores uma atmosfera de hálito forte exalava seus odores e cheiros oriundos das misturas dos elementos químicos ou da presença de cobaias para realização de experiências científicas. Ao focar o olhar para além das portas entre uma meia porta, casualmente, aberta ou através de vitral que aproxima o interior dos laboratórios ao exterior dos passeantes pelos corredores que perfilam os laboratórios, podia ser visto um amontoado de equipamentos e máquinas – resfriadores, telescópios, recipientes de diversos tamanhos e formatos, câmeras de alta precisão em conjunção com uma boa parte de equipamentos que mais pareciam peças obsoletas sem nenhuma utilidade acadêmica. Logo, as constatações traziam questionamentos sobre o registro da manutenção de um patrimônio público em alternância com o processo de escoamento das estruturas viáveis e de saneamento operacional propícios para o trabalho eficiente. Pode-se observar sujeitos se debruçarem nos instrumentais tecnológicos e na precisão dos estudos experimentais ora reservado a solidão do trabalho investigativo; ora partilhavam com uma ou poucas pessoas que, silenciosamente, manipulavam outras máquinas. Em outros momentos, pode-se perceber laboratórios lotados com uma ou duas figuras no centro e os estudantes ao redor dentro do processo de assimilação e partilha

CCSA, CCAA.³² Logo, os dados cedidos pelo Departamento Pessoal da UFS, permite a compreensão do processo de “sucateamento das universidades brasileiras na década de 90 do século XX, ao passo que direciona para o investimento e repasse de recursos do governo federal, a fim de colocar em execução o projeto de expansão na primeira década do século XXI³³, através da ampliação física e pedagógica da UFS com a criação de novos campus e cursos; a aquisição de novos equipamentos para instrumentalização de pesquisas e suporte didático nas salas de aula; contratação e ampliação do quadro docente e administrativo, através de concursos públicos.

dos conhecimentos e experiências, cujos docentes e/ou monitores de docentes (estudantes de pós-graduação) ministravam aulas para os estudantes da graduação.

Se não fosse o agendamento de diferentes encontros em um só dia, talvez, não pudesse perceber a diferença entre os centros do CCBS, CCET e o CECH, CCSA e CCAA. Se naqueles espaços circulavam pequenos grupos de estudantes pelos corredores das ciências exatas e da saúde, no centro das humanas e das sociais um grande quantitativo de estudantes transitavam pelos seus corredores externos, acomodavam-se em lanchonetes após momentos de reflexão e de assimilação discursiva das aulas expositivas. Percebia-se o clima mais aquiescente pela de troca de calor humano reflexo do expressivo quantitativo de estudantes que circulavam estes espaços. Em contraposição ao humano, a rarefação vegetativa cede lugar aos prédios recoberto por pichações em uma sinuosa linha do grafite contemporâneo. Se na saúde, os cheiros enigmáticos e fortes penetram os olfatos em contraste a brisa tranquila preservada pela vegetação no recôndito do encontro entre os ensaios biológicos e de prevenção à saúde; no CCEH e no CCSA os sentidos, a visão se confunde em meio a intensos movimentos em que a vida empresta aos corpos, uma vez que a troca do conhecimento se passa pela própria experiência de olhar, do observar, do refletir e do inferir a própria existência humana em suas vicissitudes individuais e coletivas.

Os encontros para recolhimento das narrativas foram realizados entre agosto e setembro de 2013. Em novembro de 2013, ao retornar aos centros para fazer o registro fotográfico dos espaços, pode se perceber uma mudança, sobretudo, na configuração dos laboratórios do CCBS, os quais a descrição retratou ‘um amontoado de equipamentos’, neste segundo momento, uma nova impressão, os laboratórios havia passado por um processo de organização espacial. Logo, se ratifica o processo de expansão física e de aquisição de novos equipamentos para operacionalização da formação e qualificação acadêmica.

- 32 Em 29 de julho de 2013 foi implantado o CCAA, novo centro da UFS; regulamentado pelo Parecer nº 34/2013/CONSU.
- 33 Iniciado com o governo Lula e posto em processo de continuidade no Governo de Dilma Rousseff.

Em 2010/2, a UFS do Campus de São Cristóvão contava com um quantitativo de 990 docentes ativas/os e efetivas/os. Dos 990 docentes, até então, o universo da pesquisa, apresentava uma população estratificada em 399 docentes sergipanas/os, 227 homens e 172 mulheres; 591 docentes não são sergipanas/os, 345 são homens e 246 são mulheres.

Em 2013, os dados apresentam um quantitativo de 1082 docentes ativas/os e efetivas/os de diferentes titulações – Doutorado, Mestrado, Especialização e sem titulação. Deste quantitativo, 469 são mulheres e 612 são homens, sendo que 431 são sergipanas/os distribuídos em 187 mulheres e 244 homens e 651 não-sergipanas/os distribuídos em 273 mulheres e 378 homens. Assim, este cenário quantitativo apresenta um espaço heterogêneo com docentes oriundos das cinco regiões do Brasil, ao passo que se percebe um quantitativo menor de sergipanas/os, no qual as análises consideram o fenômeno de transculturação na interculturalidade, ao passo que emerge o questionamento sobre quais aspectos sócio-culturais refletem os dados, os quais apresentam um quantitativo menor de docentes sergipanos. De imediato, se pode evidenciar a presença de conflitos subjetivos das/os docentes devido às diferenças culturais, nas quais se impõem de maneira positiva, quando há um desejo de adaptação e de contribuição para o avanço do ensino, da pesquisa e da extensão na UFS, mas, de maneira negativa, quando as/os docentes apresentam um alto nível de objeções, contestações e inadaptabilidade com a realidade nordestina e da UFS. Vale ressaltar, que este fenômeno também pode ser considerado reflexo do projeto de expansão, em execução, com a finalidade de atender às demandas da redemocratização e de subsídio aos interesses econômicas do neoliberalismo, assim como, a desigualdade histórica entre as regiões brasileira, norte e nordeste e as regiões sul e sudeste, efeito da política discriminatória ao gerir as verbas públicas

e de favorecimento das universidades do sul e sudeste em detrimento das universidades do nordeste, norte e centro-oeste.³⁴

Decidiu-se pela composição de docentes de todos os centros. Para tal, foram criados critérios de seleção das mulheres docentes,³⁵ sujeitos informacionais deste estudo, a partir dos seguintes critérios: Atuarem como docentes da Universidade Federal de Sergipe no Campus de São Cristóvão em cursos presenciais em diferentes Centros, Núcleos e Departamentos, ou seja, em diversos campos epistemológicos; ser mulheres-docentes dos diversos períodos da carreira (início, meio e fim), efetivas no quadro docente; aceitarem narrar as suas histórias de vida; integrarem o quadro de professoras e pesquisadoras ativas no programa da CAPES/CNPQ do Mestrado e Doutorado. Ainda, através dos dados estatísticos, pretende-se apresentar um panorama da estrutura do quadro docente da UFS no que diz respeito aos títulos, as nacionalidades, o tempo de trabalho, o avanço na carreira a expansão do quadro nas últimas décadas para posteriormente relacioná-los às narrativas das docentes da UFS, de modo que contribua com as análises e reflexões e confronto entre o dito e o posto das políticas de redemocratização via as diferenças.

Adentrar nestes diferentes espaços significou transcorrer em diferentes elementos físicos, psicológicos e sociais. As nuances que dão suporte ao planejamento arquitetônico diferenciado em observação a própria cultura acadêmica: o comportamento e atitudes dos estudantes e trabalhadoras/es ao transitarem pelos corredores institucionais;

34 As universidades da região centro-oeste também refletem o descaso histórico para com a educação superior nesta região com exceção da UNB, que é referência positiva de universidade brasileira em termos de investimento e de repasse de verbas governamentais.

35 Assim, neste primeiro contato com os diferentes centros se alinhavavam registros subjetivos acerca dos espaços e aos comportamentos dos sujeitos que perfazem o quadro de trabalho da UFS, bem como, sinalizava para elaboração de hipóteses e projeções de determinados comportamentos, atitudes, valores e mentalidades que iam sendo reforçados ou se reformulavam após contato direto com as docentes no processo de recolhimento das narrativas de suas histórias de vida.

os comportamentos presentes nos encontros entre colegas e alunos; o registro do cotidiano no trabalho da equipe administrativa; a maneira como a equipe administrativa passava informações para a pesquisadora e para os estudantes; iniciativa e receptividade diante das demandas informativas sobre as/os docentes do departamento que faz parte do programa de pós-graduação, entre outros aspectos.

Participaram 38 docentes e foram realizados 76 encontros; 18 destas docentes se disponibilizaram a realizar mais de um encontro; quatro destes encontros foram realizados na própria residência das docentes e quatro foram realizados em um shopping da cidade.

Bourdieu (2008) destaca para importância das narrativas das profissões mesmo que as subjetividades incidam distorções de uma realidade restrita, embora que o conjunto de narrativas apontem para diversidade de representações que privilegiam uma visão ampla e mais aprofundada. Segundo o autor “uma representação justa de um mundo que, como o cosmos social, tem a peculiaridade de produzir inúmeras representações de si mesmo, [...], as profissões que tem por missão tratar a grande miséria ou falar dela, como todas as distorções ligadas a particularidade de seus pontos de vistas (BOURDIEU, 2008, p. 13).

O conhecimento produzido permite a sistematização de conteúdos em cinco capítulos que se apresentam da seguinte maneira: no primeiro capítulo faz-se um levantamento sobre as pesquisas de gênero com o intuito de pontuar o investimento do campo, as concepções e conceitos que subsidiam as análises e resultados de Gênero, ao passo que apresenta as contradições e conformidades entre os princípios que enlaçam a atuação do movimento feminista, a visão histórica das primeiras inserções das mulheres nas universidades e a orientação epistemológica da produção científica de Gênero. Este capítulo “Desafios e Conquistas das Mulheres na Educação Superior”. No segundo capítulo trata acerca do processo de redemocratização do país, enfatizando o projeto em execução, através das universidades dentro do contexto intercontinental – América Latina. Neste con-

texto, as universidades federais brasileiras – IFES aderem ao projeto de expansão idealizado pelas políticas do estado. Assim, através de um estudo situado da UFS, pode se apreender o projeto de expansão através da política em execução da UFS. Este capítulo intitula-se “A participação democrática da educação superior na UFS: um sonho sonhado por homens e mulheres”. No terceiro capítulo realiza-se um estudo sobre o percurso de formação, inserção e atuação profissional das mulheres-docentes da UP e da UFS, através das histórias de vida das docentes destas instituições de educação superior com intuito de apontar aproximações e distanciamentos sobre as subjetividades destas mulheres reflexo das diferenças culturais, comportamentos, atitudes, mentalidades e valores construídos culturalmente na geopolítica europeia e latino-americana. Este capítulo é intitulado “Histórias de vida das mulheres-docentes da UP e da UFS”. No quarto capítulo apresenta as configurações acerca das relações do trabalho docente na UFS, através das histórias de vidas das mulheres-docentes desta instituição, no qual apresenta o caminho sinuoso de pertencer ao espaço (re)imaginado para homens “Relações de Trabalho da UFS: um espaço nem sempre harmonioso, mas em pleno curso do cumprimento profissional.” No quinto capítulo intitulado “Histórias de Vida das docentes da UFS, imagens sincronizadas em histórias que não encerram” apresenta as sensações e percepções das mulheres-docentes ao transitarem em espaços de trabalho e espaços familiares, de modo que aponta comportamentos, atitudes, valores e mentalidades em contextos sociais em consonância com o aspecto cultural que refletem na sua vida profissional e pessoal.

Desafios e conquistas das mulheres na educação superior

A relação simbiótica entre a subjetividade e a manifestação objetiva do campo de atuação do movimento feminista, os “Feminismos”, através da construção e execução de um projeto cultural que tenha como princípio a mudança da mentalidade individual/social enraizada, historicamente, pelo referencial universalista do homem que se traduz na luta pela “desconstrução do conceito de classe trabalhadora construída por intermédio de uma representação masculina do operário”, segundo Souza-Lobo (1991), ao ponto de se constituir um processo de construção alternativo complexo e diversificado com referências subentendidas como minorias excluídas, que, por sua vez, atravessam as resistências da visão de homogeneidade para uma visão ampla e subjetiva concorrente ao campo da heterogeneidade no interior dos grupos.

As mudanças contemporâneas no cotidiano do trabalho instigam transformações identitárias importantes para as/os sujeitos-trabalhadoras/es. Conforme Dubar (2005), a dimensão da formação profissional constitui-se como um dos principais componentes da identidade dos sujeitos. Isto se deve ao fato de que o emprego, além de ter se tornado um bem raro passa por um processo de (re) configuração gerencial, adaptação e criação de novos postos de trabalho. Desta maneira, as práticas profissionais não mais refletem o cumprimento

de tarefas repetitivas atributivas ao conhecimento prático operacional, sobressalente, à restituição subjetiva frente à produção.

É deste movimento intelectual em que as bases do conhecimento também sofrem adaptações metodológicas e requisitam uma nova leitura sobre a realidade. Castells (2008) aponta para o movimento feminista moderno, uma vez que a atuação é centrada na ordem “discursiva”, através da integração de pesquisadoras como aditivo de um ativismo adotado pelos Estudos de Gênero. A apropriação de teorias já consagradas como, por exemplo, marxista, estruturalista, pós-estruturalista e cultural são utilizadas como instrumentos viabilizadores e complementares para análises críticas de questões relacionadas às diferenças de gênero/sexo, cultura, etnia, geração, religião, entre outros.

Enfim, um longo caminho para perceber que as palavras não são excelência de “verdade”; que elas podem até ser um córrego em fluxo em direção ao mar, contudo, à sua volta subjazem outras veredas que tanto pode reforçá-la ou miná-la. Com isso, emerge o impulso em buscar outros ‘ditos’ ou até mesmo ‘não-ditos’ endereçados a construção identitária do coletivo social, que, por sua vez, são incorporados de tantas formas e maneiras a depender das estruturas cognitivas dos sujeitos em processo de assimilação e persuasão da dimensão simbólica manifesta em dados da realidade.

O sonho feminista de uma linguagem comum, como todos os sonhos de uma linguagem perfeita verdadeira, de uma forma de nomear a experiência perfeitamente fiel, é totalizante e imperialista. Neste sentido, também a dialética significa uma linguagem de sonho, ambicionando resolver a contradição. Talvez, de forma irônica, possamos aprender nossas fusões com os animais e máquinas como não ser Homem, a corporificação do logos ocidental. Do ponto de vista do prazer nestas fusões poderosas e acima de elementos tabu, tornadas inevitáveis pelas relações sociais da ciência

e da tecnologia, deveria, realmente, existir uma ciência feminista (HARAWAY, 1994, p. 273).

A compreensão da mensagem vai depender de elementos internos e externos à linguagem, da qual a malha complexa constituinte dos signos está em permanente disputa no emaranhado jogo entre os significantes, significados e referentes, de modo que a emersão das verdades se matizam sob o efeito das associações formadoras dos disfarces, engodos e desvios emergentes nas representações sociais. Segue, portanto, o pensamento de Fontenele-Mourão (2006) “Atuam, ainda, como guias de interpretação e organização da realidade, permitindo aos sujeitos que se posicionem diante dela e definam a natureza de suas ações sobre esta realidade (aspecto de reconstrução do real)” (FONTENELE-MOURÃO, 2006, p. 35).

É do paradoxo entre a palavra e a ação, entre o sonho e a realidade; entre a razão e a paixão que se constrói história(s), através das notas que compõem a partitura musical em harmonia com o coral de vozes. Vozes, que insistem atravessar a linha do esquecimento e como um ato transgressor floresce no paraíso considerado perdido. É nesta relação dialógica da leitura que se faz da realidade que se delinea o objeto de pesquisa neste seguir pistas, trilhos e caminhos, às vezes, até percorridos, porém não mais apreendidos pela mesma ótica, uma vez que o entrecruzamento linguístico e psicológico impresso pela singularidade do ato em compromisso político, econômico e social com a ciência³⁶ são singulares.

As publicações apontam para mudanças de concepções e pontos de vista adversos, uma vez que a leitura da realidade está permeada por uma cultura ambígua e dinâmica em que o dizer de hoje pode não corresponder com o dizer do amanhã. Nesta apreensão, retoma-se a

36 Ou seja, o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços e pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa (GATTI, op. cit. p. 12)

questão da incorporação de novos comportamentos, atitudes, mentalidades e valores que vão se processando em conjunto com as relações do poder e os mecanismos de difusão do projeto político, bem como das relações que se estabelecem a partir destas demandas do estado, através dos olhares vanguardistas que reivindicam mudanças da ordem estabelecida.

Um desafio na desmistificação de igualdade de condições e oportunidades para inserção e avanço na carreira docente, sob a perspectiva de gênero, uma vez que, os sentidos apreendidos oriundos da realidade entram em suspensão, enquanto a cadeia significativa acrescenta igualdade de recursos associados à oportunidade, de modo que a cisão aponta para caminhos e percursos refratários e distintos, visto que, as oportunidades se relacionam proporcionalmente com os recursos que se desdobram em análises sociológicas e de gênero pautadas por categorias de classes, etnia, cultura, gênero, tornando-se variáveis os resultados da equação. Com isso, as pesquisas afirmam que as análises sobre o projeto de democracia – igualdade e desigualdade – devem ser analisadas associadas, jamais isoladamente, com as ditas categorias, pois o entrelaçamento das categorias em mesmas condições de oportunidades implica diretamente na variação dos resultados empíricos evidenciados nas produções científicas.

Em nossas análises empíricas, seja de relações entre homens e mulheres onde quaisquer outras relações sociais, o conjunto de relações sociais – de gênero, classes, raça e geração – tem de ser articulado e inserido nas condições históricas particulares que observamos. [...]. Desta forma, parece que as categorias de análise sugeridas pelo feminismo da diferença podem ganhar valor explicativo quando mediadas por outras categorias tais como classe, raça e geração e contextualizadas em termos de grupo social, época, cultura, etc. Parece-me que entre o fragmento insignificante e o ser universal absoluto, o “homem” do pensamento iluminista, há um ser humano sociológico, percebido através de uma lógica histórica e contextual (CARVALHO, 1998, p. 396).

É deste movimento difuso, que se constroem identidades em sujeitos encapsulados por tantos modos e jeitos de interação entre o “eu”, o “outro” e o “me”. Nesse amálgama que constitui a linguagem³⁷ que tanto leva ao aprisionamento alienatório dos falsos discursos ideológicos, concomitantemente, se faz constituir como sujeitos desejosos e livres por um fluxo imaginário e criador capaz de romper com as mais perversas correntes que tragam a condição mínima de humanidade: a igualdade entre todos os humanos e a dignidade expressa objetivamente através do direito à alimentação, saúde, educação e trabalho... Um sonho feminista.

Os estudos de Gênero³⁸, precipuamente, reportam à história e apresentam um conjunto de práticas e representações empreendidas

37 O “eu para si” no qual subjaz o “eu para o outro” é, na verdade, a confirmação da tese de que as vozes constituem a consciência do sujeito e que este, por sua vez, fala a partir do discurso do outro, com o discurso do outro e para o discurso do outro. Na voz do sujeito, está a consciência que o outro tem dele. [...]. O dialogismo acena concomitantemente para um atravessamento de outros discursos constitutivos da própria língua, realizável por um jogo fronteiriço. Acena, também, para um atravessamento do sujeito pela alteridade da interlocução. (Cf. FLORES, 2005, p. 59).

38 Pode-se dizer que os estudos sobre a mulher no Brasil, com uma perspectiva de transformação da condição feminina, têm início nos anos 60 com o trabalho pioneiro de Heleith Saffioti, *A Mulher na Sociedade de Classe*. [...], só nos anos 70, notadamente a partir das comemorações do Ano Internacional da Mulher, é que estes trabalhos começarão a ganhar mais impulso. (No Brasil) Um Feminismo fortemente influenciado pelos ideais de contestação que surgiram na Europa e nos Estados Unidos nos anos 60, e que luta por uma transformação mais abrangente nas relações humanas e pela eliminação das discriminações sociais entre os sexos. Em 1979 um passo importante no incentivo à produção científica nesta área será dado com a criação do Grupo de Trabalho Mulher e Força de Trabalho na ANPOCS e, posteriormente, em 1980, na mesma Associação, com a criação do GT Mulher e Política. No mesmo ano será criado o primeiro núcleo de estudos em uma universidade brasileira, o Núcleo de Estudos da Mulher – NEIM – da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro por Fanny Tabak. [...]. Em 1981 surge o Núcleo de Estudos, Documentação e informação sobre a Mulher – NEDIM, na UFCE, em 1983, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM na UFBA. Em 1984 são criadas mais três núcleos nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, santa Catarina e Minas Gerais. Neste mesmo ano, dá-se a realização do Seminário de Pesquisas Zahidé Machado, em Salvador, promovido conjuntamente pela Fundação Carlos chagas e o NEIM, com o apoio da Fundação Ford. A partir de 1990, com a introdução do Gênero como categoria de análise, haverá um grande impulso no processo de criação de núcleos. Neste ano são criados seis núcleos incorporando no seu nome

por movimentos, inicialmente, isolado de mulheres que romperam com as regras e papéis sociais delimitadores para o sexo masculino e feminino. Estas, primordialmente, incitadas a lutar por causas injustas forjadas pelo social a fim de manter o controle sobre os seres, elas, por sua vez, começam a se insurgirem ativamente na conquista pelo usufruto aos direitos de igualdade e liberdade entre os seres humanos.

As análises de Gênero, portanto, transpõem o tempo, incorporando elementos que emergem no seio da sociedade, de modo que assegure a correspondência entre a vertente ativista à discursiva como face de uma mesma moeda que enseja uma sociedade mais democratizante na dinâmica das demandas e desafios enfrentados mediante olhares críticos sobre a leitura da realidade.

Assim, parte-se de uma visão antagônica permeada de tensão entre a coexistência de gênero em “um espaço imaginado para o homem e (re) imaginado para mulher”, Conforme (QUINN, 2003). Diante do exposto, a voz masculina emerge nesta pesquisa, através das vozes destas trabalhadoras, as docentes da UFS, por se entender que o conceito de gênero é relacional e, portanto, as vozes das mulheres estão reverenciadas e referenciadas aos e nos homens.

Apesar de certos espaços serem, fortemente, identificados com gênero, este é sempre aberto à renegociação: “espaço de gênero deve ser menos compreendido pela imposição geográfica das estruturas patriarcais e mais como um processo social de acordo com o simbólico e à decodificação” (Blunt and Rose, 1994: 3). Isto significa que

essa categoria, em contraste com os criados na década anterior, que se identificavam como núcleo da Mulher. Impulso de igual intensidade será sentido também nas Associações Científicas. Foram criadas GT's na ANPED (Educação); na ABA (Antropologia); ABEP (Estudos Populacionais); ANPUH (História); ABRALIC (Literatura Comparada); ABET (Trabalho); ABRAPSO (Psicologia Social); ANPOLL (Letras e Literatura). Igualmente importantes têm sido os concursos promovidos pela Fundação Carlos Chagas sempre com o apoio da Fundação Ford. (Cf. COSTA; SARDENBERG, 1994, 389- 391).

é um espaço visto como um homem pode ser reconfigurado como feminino. (grifos meus – QUINN, 2003, p. 130).

As questões de gênero no fim do século XX foram escopo de debates e de revisão da literatura, nas quais criaram uma historiografia de Gênero. O “olhar de gênero” sinaliza para empiria em relação à produção teórica na promoção de uma crítica a valores e mentalidades sexistas evidenciados em excertos de produções científicas. Ademais, as análises historiográficas de gênero denunciam trilhas e caminhos sinuosos em que a subjetividade da/o pesquisador/a trai os objetivos a serem alcançados pelo campo. A exibição de eixos de contradição entre a supremacia e o pessimismo diante da cultura patriarcal e das diferenças, conforme apontam Francis e Skelton (2001), Arnot, (2008); Gilligan (2012). As autoras trazem questões de formalização e de apresentação de conteúdo abstraídas em pesquisas, a fim de denunciar e/ou advertir sobre o poder da cultura e os melindres entre o campo da pesquisa de gênero e o ativismo na luta contra os valores e mentalidades impregnantes na sociedade, na qual o próprio pesquisador/a estar inserido como sujeito, conseqüentemente, também con-corrente a subversão às reflexões de gênero.

Francis e Skelton (2001) assinalam:

Pode estar na moda – bem como realista – aceitar que devemos viver com as contradições em teoria e pesquisa. Mas, se essas contradições colocam graves problemas para os grupos, cujo nome lutamos, então, nossos fins são meramente absorvidos em uma cultura acadêmica e política, que não é mais relevante para as pessoas que se destinam servir. (Grifos meus – FRANCIS; SKELTON, 2001, p. 25).

A abordagem de gênero no campo da educação está diretamente relacionada aos estudos interculturais na transculturação, ao passo que permitem problematizar a construção de diferentes relações sociais estruturadas pelos mais diversos grupos humanos. Estas relações podem ser analisadas sob uma visão macro, mas também, em espaços

específicos³⁹ representadas por análises micro, isto é, nas mais diversas organizações civis e/ou oficiais constituintes da sociedade. Em conformidade com os estudos culturais. Scott (1998) sintetiza acerca da concepção de Gênero ao afirmar “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder [...]” (SCOTT, 1990, p. 205).

Parte-se, pois, da ideia de diferença sob o olhar de Gênero, ao privilegiar a perspectiva do diferente na diferença sob o resgate da igualdade, enfaticamente, as relações entre homens e mulheres não mais construídas com posições fixas e opositivas, mas diferenças que surgem sob o indício suplementar para atender as demandas primordiais dos seres humanos.

Em consonância com o pensamento de Scott (1991), Matos (2008) sinalizam para uma concepção pós-socialista que distingue um momento de “desconstrução e reconstrução” dos cânones teóricos e a importância sócio-científica dos Estudos de Gênero em enquadrar as teorias em limites fixos, por conseguinte, o desejo de ampliar os limites dos recursos metodológicos, de modo que favoreçam a construção de novas categorias e de novas posições subjetivas dos sujeitos diante das análises e reflexões construídas nas estruturas formais e de conteúdo das pesquisas.

Olesen (2006) ressalta para posição da pesquisadora feminista frente à pesquisa:

Ela pede que as pesquisadoras feministas vejam aquelas que participam da investigação como se “olhassem para trás”, e que as pesquisadoras assumam a visão de participantes ao observarem seus próprios projetos situados socialmente. Esta atitude ultrapassa a mera reflexão sobre a conduta da pesquisa e exige uma avaliação firme, descon-

39 (BOURDIEU, 2008)

fortável, das dinâmicas de produção do conhecimento interpessoal e intersticial da pesquisa qualitativa (OLESEN, 2006, p. 234).

Para tanto, reporta-se ao entendimento do conceito de representação como proposição enunciativa e da sua função representacional para produção dos sentidos e significados, através da leitura de uma dada realidade, por um lado, a representação é considerada um produto efeito da conjunção de atos e vozes que circunscreve em um determinado espaço, por outro lado, entrelaçada à dinâmica complexa da construção identitária dos sujeitos.

Parte-se, no entanto, do entendimento que as leituras representacionais não podem ser analisadas sob o fluxo da volatilidade ou de consistência amorfa, pois corre o risco de não se aprofundar em aspectos estruturais que se reverberam e que entram em conexão ao eixo inovador e superficial que constitui e se articulam arbitrariamente na estruturação da representação.

Busca-se, portanto, convergir o conceito de representação com o de identidades, segundo concepção de Hall (1997):

[...], as representações estão constantemente expostas ao jogo do “deslizamento do significado”, do qual decorre a produção de novos significados e interpretações [...] a identidade é ativamente produzida na e por meio da representação. As “coisas não significam, constrói-se o seu significado pela utilização dos sistemas de representação” (HALL, 1997, p. 25; 47).

Neste sentido, Costa; Sardenberg (1994) afirmam “[...] não se pode esquecer que o desenvolvimento desses estudos é a conquista de espaços próprios de reflexão, como os grupos de trabalho em associações científicas e os núcleos da mulher nas universidades” (COSTA, SARDENBERG, 1994, p. 388). Desse modo, os discursos se reverbe-

ram no exercício democrático previsto nos interiores das instituições⁴⁰ no cumprimento de um exercício dialógico empreendido nas reuniões, debates e embates de posições reivindicatórias, mas não menos relevante, na solidão do fazer teórico, na construção do conhecimento através de análises minuciosas da realidade, na revisão da literatura, privilegiando novas pensares e análises críticas produzidas pelo questionamento sobre o “universalismo” em que expressa o universo privilegiado dos homens⁴¹.

As instituições educacionais intermediadas pelas políticas públicas de gênero promovem o conhecimento dos fenômenos que perfilam representações anuentes e resultantes da interagibilidade das culturas, cujo campo epistemológico, os Estudos de Gênero, legitima a singularidade da pesquisa na busca contínua de novos olhares, ou seja, a possibilidade de ruptura hegemônica dos limites epistemológicos, além de refutar a concepção de conformação de um modelo teórico simplificado com demarcações pontuais do instrumento metodológico e dos limites precisos das abordagens opositivas já consagradas no campo científico.

Com isso, as motivações que ensejam a construção do pensamento científico sob o ponto de vista de gênero leva a denunciar as políticas de governo que ora diverge com o projeto de estado democrático, no qual reforça as desigualdades e delegam mecanismos de controle que subjagam e reproduzem a cultura da dominação e da

40 Assim, se nos anos setenta a “missão” era de luta contra a ditadura e por um mundo sem desigualdade- o qual seria conquistado através de manifestações em passeatas, palavra de ordem, panfletagem, grupos de consciência, atuação em bairros e associações – hoje, a “missão” é conquistar “corações e mentes” através do texto científico, da ocupação de espaços de poder acadêmico, do questionamento de verdades estabelecidas, da formação de pesquisadoras e pesquisadores que levem em conta estes questionamentos. [...] (PEDRO, 2005, p. 171).

41 A professora em Filosofia do Direito da Universidade de Siena Letizia Gianformaggio assinala “Confiamos, sim, no universalismo, mas criticamente, não dogmaticamente: no passado, ele nos ensinou as razões para tolerar as diferenças, hoje, nos indica as razões para incluí-las.” (GIANFORMAGGIO, 1995, p. 291).

opressão. Por outro lado, a sedutora plasticidade que compõe as estruturas discursivas e elevam a política partidária mascarada por projetos inovadores em atendimento aos direitos prezados pela constituição cidadã de 1988 escamoteiam os verdadeiros interesses políticos para com a sociedade, de modo a represar a ideologia de manutenção ao poder e o favorecimento de um em detrimento de outro.

A população ressentida, objetivamente e subjetivamente, diante das condições reais oferecidas na execução dos projetos políticos e da elaboração das políticas públicas. Assim, se defrontam com a intensa carga de contradição no que tange a transversalidade das categorias de gênero, classe, etnia, geração, no qual aponta para extrema desigualdade social, econômica da população brasileira. Uma realidade já evidenciada em pesquisas internacionais que apontam o Brasil, em 2003, no ranking do segundo país promotor de desigualdade social e, em 2013, os dados internacionais do Banco Mundial e ONU apontam para o ranking de sexto lugar em desigualdade entre os ricos e pobres do país “[...]. Na África do Sul e no Brasil, dois dos países mais desiguais, está entre o décimo maior índice de desigualdade entre a população que recebe cerca de 65 vezes mais se comparado com o pior. Nos países mais iguais, como a Finlândia e no Japão, a proporção é de apenas cerca de 5-1 [...]” (BAKER; LINCH; WALSH, 2004, p 04.). Estes dados refletem uma política histórica do estado brasileiro,⁴² que buscava atender os interesse dos indivíduos privilegiados ‘homens da elite branca’, ao invés do coletivo, conforme Sguissardi (2009) sinaliza para o contraste entre a camada rica e pobre, ao passo que aponta para as finalidades das universidades brasileiras no sentido de reverter a desigualdade, embora também compreenda que para que este projeto se torne reali-

42 O Brasil seria o antepenúltimo entre os países do mundo em distribuição de renda. Isto o situa, apesar de ser a 9º ou 10º economia do mundo em torno do posto de número 70 em qualidade de vida, segundo indicadores da UNESCO (SGUISSARDI, 2009, p. 21).

dade é necessário uma reforma mais abrangente, ao contrário do que se ver como política em execução, reformas sempre pontuais.

É imperativo reafirmar sempre que isto reflete a realidade de um país cuja população em geral sobrevive em situação socioeconômica das mais desiguais e injustas do planeta, e no qual, mercê dos modelos de desenvolvimento e décadas de políticas educacionais conservadoras adotados pelas elites dominantes, o saber e a educação foram via de regra entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado ou dádivas para semicidadãos, do que como bens públicos universais de interesse coletivo da cidadania (SGUISSARDI, 2009, p. 19-20).

Asseguram-se as concepções de Arnot (2008), Quinn (2003), Reay; David; Ball (2005) criticam, a partir da realidade do Reino Unido, acerca das práticas políticas contraditórias que vão de encontro com os discursos de natureza democratizante para educação superior, ao passo que cria uma configuração de reprodução a supremacia da dominação sobre a submissão entre os grupos excluídos, mais especificamente, entre as categorias homens e mulheres. As pesquisas denunciam para perpetuação da reprodução, cujo fortalecimento do capital cultural e social são asseguradores para inclusão em determinados espaços. Assim, a segregação e a exclusão emergem de maneira mascarada, pois, se por um lado, há o convencimento do legado neoliberal de igualdade de oportunidades consoante fracassos e escolhas individuais realizadas como um ato de liberdade, ao passo que as determinações sócio-históricas aliadas a interesses políticos e econômicos são isentadas. As autoras denunciam o favorecimento social e econômico para o ingresso de sujeitos em cursos mais tradicionais e de maior reconhecimento social e econômico, bem como apontam critérios de classe, gênero, etnia, idade acionados como mecanismo de controle político reforçadores de desigualdade e segregação através da cultura escolar – currículos, conteúdos pedagógicos e disciplinares, mentalidades e valores transmitidos –, de modo que a exclusão sectá-

ria emerge de maneira disfarçada, carregada e reinvestida de preconceito e discriminação.

Integra-se à política de democratização da educação superior a visão meritocrática de ascensão pela via do conhecimento, a fim de instrumentalizar a política de igualdade de direitos e de deveres entre os diferentes grupos da sociedade sob o aforismo “de que todas/os têm as mesmas oportunidades de ascensão social, econômica e política”. Assim, se põe em destaque a liberdade de escolha individual à medida que isenta a política de estado em arbitrar a reprodução de estratificação social. Magalhães (2004); Stoen (2008) e Bagilhole and Good (2001) argumentam sobre o “projeto meritocrático” como uma política de estado com critérios seletivos de capacidade e aptidão a partir do investimento intelectual e sistematizado de escolarização, no qual individualiza as escolhas, ao passo que repassa a responsabilização dos próprios fracassos aos interesses e investimento dos sujeitos.

Bagilhole and Good (2001) acrescenta mais um componente de distinção para o progresso da carreira docente da educação superior, no qual sinaliza para o capital social e campo de forças ilustrado por Bourdieu (1998). Este componente, por sua vez, remonta para aspectos subjetivos que nem sempre são mensuráveis e, consequentemente, refugia-se na construção social das relações de gênero em consolidação com os papéis e atribuições da docência na educação superior, efeito do *modus-operandi* institucional em que as identidades individuais se constituem na interagibilidade entre os grupos, assim, se visualiza a ruptura e a inserção de indivíduos diferentes, exigindo manobras ou mudanças dos próprios modelos referenciais.

Portanto, apreende-se que o talento natural do sujeito ou de traços inerentes à sua existencialidade que se entrelaçam aos registros que são assimilados ao longo da vida a partir de experiências que estão em comum acordo com as ofertas e desafios apresentados pela realidade de cada sujeito, uma vez que as habilidades necessárias para uma carreira acadêmica bem-sucedida pode ser exposta como parte de um

processo de socialização que os homens e as mulheres são legitimados a participar de acordo com as demandas e ofertas que se apresentam em determinado espaço e tempo. Estudos sobre a educação superior, mais especificamente, as pesquisas realizadas nas universidades de- têm especial preocupação com a importância das relações colegiais para a prática cotidiana da ciência. A socialização dos cientistas torna-se fundamento para o reconhecimento dos seus pares, na qual envolve dependência de colegas para atualizar o estado da arte, auxílio técnico, portanto, os laços de amizade e solidariedade são elementos norteadores para o processo de competitividade, de enfrentamento aos desafios e no combate a forças opostas “Comunicações informais (tanto no conhecimento científico e profissional da informação), o trabalho colaborativo” são pilares para o fortalecimento dos grupos e das pesquisas científicas. (Grifos Meus – BAGILHOLE AND GOODE, 2001, p.136).

Em paralelo, à realidade europeia, as pesquisas realizadas sobre a educação superior no Brasil chamam atenção para política de inclusão das mulheres no mercado de trabalho e em funções privilegiadas nas instituições da educação superior, como, por exemplo, no quadro docente, nas coordenações dos programas e centros, bem como, na composição humana das reitorias e pró-reitorias das universidades, diga-se de passagem, cargos e funções de confiança ou de composição partidária reflexo dos conchavos políticos, os quais pressupõem fortalecimento dos vínculos informalizados do capital social da qual a cultura masculinizante exerce uma atração tendenciosa nas escolhas de homens para ocupar determinadas funções e cargos nos primeiros escalões das universidades. Com isso, se constata a reprodução de mentalidades e valores sociais e culturais, uma vez que as reitorias e vozes de gestão do primeiro escalão, ainda, são, predominantemente, compostas de vozes, eminentemente, masculinas.

Os estudos realizados na Europa apresentam desafios e contróvertidos resultados oriundos das lutas e conquistas dos anseios de

igualdade institucional na educação superior, uma vez que se percebe uma expressiva assimetria entre os discursos e as práticas, nos quais se compreende como uma ambiguidade entre os comportamentos e atitudes e as mentalidades e valores constitutivos das identidades dos sujeitos que transitam nas instituições portadoras de poder para deferir ações que venham reforçar ou não as desigualdades de gênero.

Dado que a maioria das ações e dos programas governamentais ainda está ancorada na perspectiva modelar masculina, hierarquicamente vista como hegemônica, cujos conceitos políticos de suporte e serviços e ações decorrentes são tidos como neutros com relação ao gênero. Portanto, a introdução da transversalidade de gênero significará uma ruptura radical no seio dessas políticas, pois contemplará a realização da democracia social através da participação com igualdade de oportunidades de mulheres e de homens no trabalho, na economia, na sociedade e na política. (BANDEIRA, 2005, p 36).

A falta de uma estrutura que venha assegurar um bom desempenho no trabalho docente com um suporte de serviços de cuidado assegurado pelo estado brasileiro para os familiares – filhos, idosos e dependentes em condições especiais de desenvolvimento humano -, bem como o silenciamento para divulgação de campanhas que minem a cultura masculinizante de dominação e opressão que descarta a conciliação de tarefas profissionais e domésticas entre os homens e mulheres, de modo que haja condições semelhantes de recursos e oportunidades no exercício profissional.

No Brasil, as instituições de educação superior, as IFES, revestiram-se de um aforismo de igualdade implementada pela inserção e consolidação das mulheres no mercado de trabalho, embora se reproduza de maneira disfarçada a cultura de igualdade forjada por uma política homogeneizante que refuta as singularidade dos sujeitos e que, por sua vez, arbitram transgressivamente a ordem constitucional apregoadada pela carta constitucional das liberdades individuais, a

constituição da cidadania. Com isso, as diferenças humanas se tornam aspectos indecifráveis no estabelecimento de critério de cooperação, reconhecimento e redistribuição na lida cotidiana da justiça social.

As pesquisas assinalam que o sistema capitalista neoliberal investe na aprendizagem e no conhecimento por entender que este é o meio de se alcançar a qualificação da mão obra especializada, prerrogativa para a sua própria sustentabilidade. Entretanto, as contradições no interior do sistema apontam para a arbitrariedade excludente de uma parte da população entre homens e mulheres, uma vez que se percebe, claramente, o recrudescimento dos estigmas da divisão sexual do trabalho reflexo da divisão social que, ainda, continua determinando as margens de inclusão/exclusão entre os sexos nas diferentes instituições e organizações públicas e privadas.

As pesquisas apontam que as relações de trabalho são permeadas por um conjunto de valores e mentalidades que dão suporte a ideia de que a categoria trabalho passa por um processo de transformação conceitual em que implica positivamente a visão antropológica do fazer humano em contato com a visão capitalista de produção em troca de um valor de mercado. Esta bipartição conceitual atrela posições divergentes frente ao ponto de vista do trabalho permanecer categoria central e não periférica, uma vez que surgem outros valores que são incorporados na vida dos sujeitos dos quais lhes são atribuído significado superior se comparado com o trabalho.

Nestes últimos anos, após crise de 2008, a crise financeira e imobiliária atingiu globalmente o sistema capitalista com intensas mudanças no cenário econômico dos países, através da implosão do déficit de empregos redundando em altas taxas de desemprego, em consequência, alto índice de endividamento das famílias e das instituições, no qual se fez necessário criar políticas de austeridades e de injeção de capital, a fim de promover a circulação da produção e do capital. Pode se perceber com este cenário de recessão que a categoria Trabalho permanece em posição central, ao passo que continua sendo

princípio regulador no estabelecimento das relações homem/natureza e homem/homem, homem/mulher, mulher, mulher, uma vez que é detentora de uma fonte elaboradora e transmissora de conhecimento, riqueza e bem-estar social.

A ênfase dada, aqui, a categoria trabalho, segundo concepção marxiana, se ancora na compreensão do trabalho como uma categoria construída socialmente, portanto, histórica e transitória. Doravante, se o conceito trabalho for analisado em diferentes períodos e sociedades revelam o caráter dinâmico e dual, sobretudo, seu caráter não-natural forjado pela sociedade capitalista.

Assim, a categoria trabalho transcende a visão restrita da estrutura econômica e ascende para o fluxo comunicacional da vida privada e pública onde se configuram também, indissociavelmente, o trabalho profissional e trabalho doméstico, de produção e reprodução, assalariado e de família.

Hirata (2003) traz seu ponto de vista ao conceito do trabalho em vista do “*status tempo*” e as demandas sobre as mulheres devido ao trabalho produtivo e reprodutivo:

Um debate (sobre o fim do trabalho ou sobre a centralidade do trabalho) não pode se fundar sobre bases nominalistas. Se ele pode ter um sentido, é justamente porque existem tendências objetivas e subjetivas. De uma parte, para questionar o status atual do tempo e, então dar ao tempo outro status. De outra, para tratar a produção do viver não como um efeito secundário da valorização do capital, ou como pura satisfação das necessidades vitais, mas como um questionamento social que permite estabelecer uma ponte entre as diferentes esferas de atividade (HIRATA, 2003, p. 69).

Lefebvre (2006) assinala para necessidade primordial de lançar-se aos registros históricos no sentido de apreciar os contornos da categoria trabalho nos diferentes modos de produção, anteriores ao capitalismo. Segundo o autor, esta passagem histórica é fundamental para o entendimento representacional do trabalho em suas contra-

dições e ambivalências na sociedade atual. Para o autor, a história da representação do trabalho acompanha a própria história do trabalho⁴³, de modo que a sua assertiva põe em destaque O Capital de Marx (1985) e os primeiros esboços do pensamento marxista do Capital, os “*Grundrisse*”.⁴⁴ Nesta última, Marx faz um estudo mais aprofundado dos pressupostos fundamentais dos diferentes modos de produção historicamente negados pelo capital. Ademais, é preciso resgatar os princípios fundamentais do capitalismo e suas transformações, tendo em vista o fato de que a lógica inerente ao modo de produção capitalista se localiza na **mais-valia**. Assim, o desafio é assegurar este princípio, a fim de relacioná-lo aos elementos constitutivos do “trabalho improdutivo” ou do “trabalho imaterial”.

Para Lazaratto (2005) as nítidas mudanças ocorridas no campo do trabalho, na qual ressalta para redefinição das atividades nos setores primário, secundário e terciário, principalmente, no setor de serviços em composição com as redes de informática e telemática; a justificativa do redimensionamento no ciclo de produção e da organização do trabalho neste período. Assim, as mudanças do trabalho nos setores primários e secundários requisitam uma mão de obra especializada e qualificada para operacionalizar o trabalho de controle, de gestão de

43 A noção moderna de trabalho como foi formalizada pela economia política clássica, nos remete a uma dupla definição: a primeira se apresenta como uma definição antropológica, o trabalho constituindo uma característica geral e genérica da ação humana. Para Marx (1867/1965) o trabalho é em essência um ato que se passa entre o homem e a natureza. [...]. A segunda definição reinterpreta a primeira, ao considerar que as trocas entre homem e natureza sempre se produzem em condições sociais determinadas estamos na condição do artesanato, da escravidão ou do assalariamento? O trabalho útil é executado sob a chibata do feitor de escravos ou sob o olho interessado do capitalista? É a partir desta segunda interpretação que o conceito trabalho assalariado pode ser desenvolvido: o assalariado trabalha sob o controle do capitalista ao qual o produto de seu trabalho pertence (ibidem, 2003, p. 65).

44 *Grundrisse* que Marx vai desenvolver a categoria trabalho não mais como objetivação do ser, mas como objetivação historicamente determinada, ou seja, o trabalho com fim à mercantilização (Cf. LEFEBVRE, 2006).

informação, de capacidade de decisão que pedem o investimento de subjetividade sobre os operários de maneira diferente, segundo suas funções na hierarquia da fábrica.

O trabalho imaterial, segundo Lazaratto (2005), ou a imaterialidade do trabalho é uma forma de atividade produtiva que não pertence somente aos operários mais qualificados, trata-se também do valor de uso da força do trabalho e, mais genericamente, da forma de atividade de cada sujeito produtivo na sociedade. Parte-se, portanto, do princípio que tanto no trabalho de produção na indústria como nas de gestão, planejamento e criação para execução dos bens e consumo, em todas estas circunstâncias e situações, a impressão subjetiva é cunhada como traço singular do sujeito.

Por sua vez, a ruptura conceitual da categoria trabalho⁴⁵ na contemporaneidade em circulação com os efeitos das demandas de (re) qualificação da mão de obra tanto para monitorização de máquinas quanto para sobrelevação da produção de conhecimentos – novas técnicas, teorias, conceitos, planejamentos – mobilizam o mercado produtivo e a política econômica do neocapitalismo a adaptarem-se às exigências do mercado globalizado. Para tal, coloca-se em evidência o trabalho imaterial, a fim de promover o crescimento nos setores produtivos – primário, secundário e terciário – através dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Segundo Claus Offe (1989), o trabalho passa a ser um coeficiente variável não mais compreendido como categoria central na elaboração de análises que se ramificam nas sociologias de base econômica⁴⁶, assim como, nas sociologias de construção das identidades

45 Trabalho eternamente vincula à necessidade, à organização instrumental da cooperação dos homens, embora seja ao mesmo tempo, para os homens associados, a causa social da sua submissão à produção alienante: o “reino” do capital. (Cf. MARKERT, 2009, p 67).

46 Sociologia com base liberal e Sociologia com base marxista. (idem, 2005)

sociais⁴⁷ e culturais. Surgem, portanto, novos elementos de análise que servem para ampliar a questão multifatorial do/a trabalhador/a na atual conjectura – reformulação conceitual do tempo de lazer, qualidade de vida, valorização de práticas que buscam a realização pessoal e cultural, entre outros. Esta recomposição decorrente das mudanças na estrutura do mercado de trabalho e com a introdução da revolução tecnológica promovem, segundo estudos, novos padrões societários em questão, atribuindo novos valores ao trabalho e aos trabalhadores.

As concepções se baseiam nas mudanças provocadas por um novo padrão de organização do trabalho centrado na tênue fronteira entre concepção e execução, outrora, mais precisas e com forte fluência no estabelecimento de uma ordem sectária e homogeneizante. A cooperação, o aumento da qualificação pressupõe a diminuição da exploração do trabalho humano; a democratização das relações sociais e o indício de um padrão societário cujas bases estariam norteadas pelo espírito da igualdade, cooperação, parceria, autonomia e no aumento do tempo livre. Estes seriam elos de adequação para, então, se construir coletivamente as bases políticas capazes de assegurar o aumento da produtividade, competitividade e dos processos de gestão mais participativa.

Paradoxalmente, ainda sobre esta linha de reflexão, Harvey (1992); Chesnais (1996); Dupas (2000) assinalam que as formas de organização do capital visam garantir o processo de acumulação que vem se alterando mediante insucessos e crises, próprios dos conflitos gerados entre capital e trabalho e escoamento de produção. Asseguram, no entanto, a essência, a lógica que lhe é própria: a exploração do trabalho humano ⁴⁸como fonte de lucro e, conseqüentemente,

47 Os estudos sociológicos clássicos da sociologia burguesa partem da divisão do trabalho sobre os determinantes primários: os trabalhadores e os não trabalhadores (Cf. OFFE, 1989).

48 É muito comum no atual contexto econômico se dirigir discursivamente a um determinado trabalhador como um produto que tem retorno econômico ou não.

acumulação geral do capital. As concepções sobre este fenômeno apontam para vertentes que nem sempre são convergentes, todavia, remetem para uma visão multifacetada das condições reais do trabalho na primeira década do século XXI.

Antunes & Alves (2004) salientam para interrelação sempre crescente entre mundo produtivo e setor de serviços. Sobre este aspecto, vale enfatizar, as consequências dessas mutações e as atividades no setor de serviços, anteriormente, consideradas improdutivas que no curso histórico tornaram-se diretamente produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital. O crescimento do setor de serviços mobiliza um estudo mais minucioso sobre trabalho improdutivo e imaterial como um novo modo de ser do capitalismo, no qual, deve ser compreendido à lógica de acumulação, tomando por base os processos de exploração do trabalho e de circulação de mercadorias.

Nas últimas décadas, frente ao esgotamento do modelo taylorista/fordista, as formas de composição e organização do trabalho exigem novas configurações na medida em que o setor produtivo apresenta, em seu conjunto, uma queda geral na taxa de lucro devido a retenção de produtos, por conseguinte, a estagnação do capital. Além disso, os tempos da flexibilização e da implementação das novas tecnologias no universo do trabalho provocam conflito e tensão para as duas extremidades da mão de obra trabalhadora: os assalariados menos escolarizados sem nenhuma formação educacional e técnica e os trabalhadores superqualificados inseridos na hierarquia gerencial, visto que o rompimento do gerenciamento verticalizado de produção para a estrutura de gerenciamento no processo de produção atinge diretamente esta categoria, realocando-os em posições rebaixadas de maneira assegurar-se no mercado de trabalho.

O incremento das novas tecnologias e o rompimento do processo de reprodução e de passagem técnica profissional de geração para geração atingem as identidades das/os trabalhadoras/es que passam

por um processo de mudanças no cotidiano do trabalho, conforme a concepção de Bourdieu (2008) “Esta crise da reprodução, que está ligada, para uma grande parte aos efeitos da escola, é sem dúvida um dos maiores motivos de preocupação” (BOURDIEU, 2008, p. 18). Nesse sentido, as mulheres, além de transitar dos espaços reprodutivos para os produtivos, dos quais lhes são exigidas novas habilidades e competências para o desempenho das novas atividades e tarefas, surge a necessidade de formação e qualificação educacional semelhante e restrita, anteriormente, aos homens da elite branca. Segundo Hirata (2003) o trabalho produtivo e assalariado tinham-no como modelo assexuado do trabalho “o sujeito do trabalho – o homem – é apresentado nessa definição como universal” (HIRATA, 2003, p. 65), enquanto às mulheres eram reservadas ao trabalho reprodutivo, não-assalariado, não-mercantil e informal, os trabalhos domésticos e de cuidado à família.

É a partir do redimensionamento do conceito de trabalho assexuado com a introdução da dimensão sexuada do trabalho que as pesquisas apontam para uma “desconstrução/reconstrução do conceito de trabalho e seus conceitos conexos como o de qualificação, trabalho doméstico e a esfera da reprodução” (HIRATA, 2003, p.67).

Cruz (2008) assinala que o trabalho e a educação são pontos conciliadores, como também “mediadores”, é a partir destes, que se pode alcançar uma nova propositura de sociedade, visto que, o primeiro reporta a prática essencialmente humana, como elemento de força e de distinção, cujas técnicas são apreendidas na própria ação, enquanto que a educação é o meio para capacitação e qualificação desta prática. “O trabalho e a educação possuem um caráter de mediação na medida em que a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais [...]” (CURY apud CRUZ, 2008, p. 241). Assinala a autora a questão da transitoriedade dos conceitos, estes, por sua vez, são produtos de um determinado período histórico

e da demanda social de um marco temporal. Sobre este aspecto, a autora pontua as equidistâncias entre “as possibilidades de relação entre a habilitação técnica do trabalhador e a sua condição de qualificado” (CRUZ, 2008, p. 242).

Castro (2009) trata sobre estas novas exigências de mercado em que o Estado sucumbe ao sistema organizacional da economia, promovendo uma ruptura do modelo de educação para o trabalho em que a produção da matéria inerte reflete nas estruturas do sujeito, este, por sua vez, já não se sobreescreve aos novos postulados de habilidades de competência e qualificação profissional. Com isso, a nova onda de profissionalização está intimamente associada a uma formação educacional especializada que respalde a formação de sujeitos pensantes e reflexivos.

Castro e Cruz (2009) afirmam:

Essa qualificação exigida na era pós-moderna seria, sim, adquirida pela junção das competências do indivíduo com as inovações técnicas. As mudanças na organização e na natureza do trabalho e a crise do mercado de trabalho (desemprego, precarização, informalidade) questionam o conceito de profissão, de ofício e colocam uma concepção mais ampliada da dinâmica dos conteúdos do trabalho, mesmo assim como novos requerimentos dos sujeitos que trabalham. (CASTRO e CRUZ, 2009, p. 262).

No imediato deste estudo merece esclarecer a posição central do trabalho docente dentro do setor de serviços, além de admoestar sobre o flexível limiar entre o trabalho material e o imaterial, o trabalho produtivo e o reprodutivo, visto que nesta perspectiva em que o trabalho docente se representa socialmente e que dele emerge como um quadro ambíguo nos seus propósitos internos e externos, mas, em sincronia evolutiva e revolucionária diante das expectativas do presente em vista ao futuro.

As teses acerca da transformação do capital no final do século XX se apresentam, particularmente, no ambiente acadêmico, de modo

bastante distinto e diverso. Pode-se afirmar que as contraposições acirradas sobre a categoria trabalho, por exemplo, são indicadores, por um lado, de mecanismos de superação do modelo fordista e de transição para o modelo flexível, por outro lado, as formas desiguais desta superação trazem à tona contradições inerentes aos mecanismos do capital, as rupturas e continuidades que visam assegurar os mecanismos de valorização da economia.

São estas possibilidade de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito que o número de docentes aumente. [...]. Este é o principal fundamento histórico do processo que atravessamos. É nesse “Espelho de Próspero” às avessas que, por exemplo, os docentes considerados trabalhadores “formais” começam a verem refletidos, sem necessariamente conseguir entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão de dominação capitalista. (BOSI, 2007, 1511).

Neste cenário, o consenso se põe no fato de que o setor de serviços⁴⁹ tem crescido e alcançado papel significativo no cenário econômico, quer como *locus* de reprodução dos mecanismos de valorização do capital, quer como um novo nicho de valorização do capital, uma vez que este se tornou o ‘campo dos refugiados’ dos setores primários e secundários, segundo os reordenamentos da mão de obra trabalhadora. Se bem que, também, se considere que essas transformações estão relacionadas à superação das condições exploratórias tendo em vista a valorização da subjetividade e do conhecimento.

Dupas (2000) tem uma posição singular sobre este assunto:

O setor de serviços, apontado no início da segunda metade deste século como a grande esperança de geração de empregos, foi uma profunda decepção neste aspecto. Embora tenha aumentado inten-

49 Castells (2008) divide o setor de serviços em prestação de serviços sociais e pessoais e prestação de serviços empresariais (Cf. CASTELLS, 2008, p. 198).

samente de importância no mundo todo, esse setor foi mais sensível do que o próprio setor industrial às novas tecnologias poupadoras de mão-de-obra na área de informática, automação e teleprocessamento. É certo que essas novas tecnologias também criam e abrem novas possibilidades de emprego. No entanto, as qualificações requeridas para esses novos postos de trabalho têm pouca relação com as habilitações acumuladas pelos trabalhadores que terão os seus postos de trabalhos destruídos, o que altera o equilíbrio de força entre diferentes tipos de trabalhadores. (DUPAS, 2000, p. 75).

Os estudos asseguram o crescimento do setor terciário ou de serviços – nas instâncias privadas ou públicas; nas funções autônomas especializadas e/ou nos serviços precários e informais – acolhendo o excedente da mão de obra oriunda da produção industrial. Apesar de que, também se justifique que a crescente oferta surge de uma necessidade que se origina na própria indústria, isto é, com o aumento da produtividade no setor agrícola e secundário, geradores do aumento da renda real dos orçamentos domésticos que, por sua vez, promovem uma demanda de serviços⁵⁰ em torno do surgimento de novas ocupações para atender as reivindicações da sociedade do consumo⁵¹.

50 Pochmann (2001) classifica o setor de serviços em quatro classes: I) distribuição, responsável principalmente pelas ocupações em comunicação, transporte e comércio; II) segmento moderno da sociedade pós-industrial que envolve a ocupação dos insumos e serviços diretos à produção industrial; III) social, responsável pelas ocupações de atendimento ao consumo coletivo, com educação, segurança e saúde; IV) pessoal, ocupações relacionadas ao consumo individual, como lazer, alimentos e embelezamento. (Cf. POCHMANN, 2001, p. 57).

51 Estudo de diversas correntes considera o consumo como um momento do ciclo de produção e reprodução social: é o lugar em que se completa o processo iniciado com a geração de produtos, em que se realiza a expansão do capital e se reproduz a força do trabalho. Sob este enfoque, não são as necessidades ou os gostos individuais que determinam o que como e quem consome. [...]. O consumo, diz Manuel Castells, “é um lugar onde os conflitos entre classes, originados pela desigual participação na estrutura produtiva, ganham continuidade em relação a distribuição e a apropriação de bens”. Consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo. [...]. Uma terceira linha de trabalhos, os que estudam o consumo como lugar de diferenciação e distinção entre as classes e os grupos, tem chamado a atenção para os aspectos simbólicos e estéticos da racionalidade consumidora, [...], boa parte da racionalidade das relações sociais se cons-

As tendências teóricas não refutam sobre o crescimento no setor de serviços, porém os efeitos da atual “reengenharia”,⁵² na qual se tem presenciado a redução de empregos. Este aspecto reflete decisivamente na vida do trabalhador que diante da instabilidade do trabalho precisa conviver com a nebulosa insegurança profissional, **vis a vis**, o permanente sobreaviso de mudança e urgência do novo, desvelando, com isso, uma refiguração identitária moldada pelo reincessante mecanismo de construção da identidade em dois tempos psíquicos: autenticação de si e reconhecimento do outro. Se este mecanismo é verificável na fase inicial de formação ou de resposta ao reconhecimento social, no entanto, a permanência de desequilíbrio da estrutura psíquica pode ser desencadeadora de uma carga intensa de energia causada pelas circunstâncias do trabalho.

Os estudos sobre a (re) qualificação do trabalho apontam para reflexões feitas a partir de análises empíricas como de revisão teórica dos estudos sociológicos. Dubar (1998), Paiva (2001), Hirata (1999) apresentam um entendimento teórico quanto ao conceito de competência diferenciando de qualificação, contudo, os autores sinalizam que estes conceitos podem ser analisados sob uma perspectiva polarizada, uma vez que, estes se apresentam em acordo com a necessidade emergencial histórica e política.

trói, mais do que na luta pelos meios de produção, pela disputa em relação à apropriação dos meios de distinção simbólica. [...] Os estudos pós-modernos, [...] Consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora. Por isso, além de serem úteis para a expansão de mercado e a reprodução da força de trabalho, para nos distinguirmos dos demais e nos comunicarmos com eles, como afirmam Douglas e Esherwood, “as mercadorias servem para pensar”. [...] O consumo é um processo em que os desejos se transformam em demandas em atos socialmente regulados. [...] O confronto das sociedades modernas com as “arcaicas” permite ver que em todas as sociedades os bens exercem muitas as funções, e que a mercantil é uma delas. Nós, seres humanos intercambiamos objetos para satisfazer necessidades que fixamos culturalmente, para integrarmos-nos com outros e para nos distinguirmos de longe. [...]. (Cf. CANCLINI, 1999, p. 61 - 72)

52 “[...]. Reengenharia, em contraste, significa fazer mais com menos. Essa declaração sugere eficiência- a própria palavra “reengenharia” invoca uma operação compacta, conseguida graças a um decisivo rompimento com o passado. (Cf. SENETT, 1999, p. 56).

Dubar (1998) e Hirata (1999) apreendem os conceitos de competência e qualificação, sob bases fusionais de elementos sistematizados conferidos por uma educação tecnicista, educativa e de administração flexível. Os autores se referem ao conceito de competência como uma estratégia política do sistema econômico, de modo a se alcançar determinado objetivo, a transição do modelo fordista para o flexível em que pese a reestruturação da produção, tornando-a enxuta, rápida, de alta precisão. O modelo flexível instaura estratégias de produção e competitividade que requisitam respostas rápidas às demandas de fluxo do mercado e espírito de cooperação e gerenciamento do complexo de produção, habilidades socializadas não pontuadas nos currículos, mas, que, porventura, venham servir em situações otimizadas.

Market (2009) traz o conceito de competência com ênfase na essencialidade humana em suprir ou aplacar vicissitudes que se constroem socialmente. Os estudos na sociologia têm evidenciado uma “crescente individualização na orientação subjetiva dos homens no mundo da vida e no mundo trabalho [...] cada vez mais caracterizadas como ‘autonomia subjetiva’ e a ‘competência individualizada’” (MARKET, 2009, p. 135). Daí, surge um movimento acíclico que visa motivar o espírito de cooperação e de trabalho em grupo sob a regulação da necessidade de formação de um “trabalhador competente no mundo do trabalho e no mundo social”, através de habilidades sociabilizadas.

Admite-se, então, variáveis ou justaposições, na concepção de competência de Dubar (2004), que se aplicam eminentemente na especialização técnica e educativa que, inevitavelmente, ascendem para aspectos sociais que mobilizam as habilidades dos sujeitos trabalhadores. Assim, fundem as bifurcações que prescindem distintamente a “noção de qualificação e de competência”. O autor afirma que tanto o conceito de competência como de qualificação se adéquam as necessidades do modelo flexível com a demanda social dos sujeitos, de modo que prover a alternância das exigências na relação trabalho/produção.

Hirata (1994) traz o conceito de competência numa visão ampliada em que envolve o a dimensão de qualificação “susceptível a decomposição em qualificação real” (HIRATA, 1994, p. 128); A autora faz a distinção entre a qualificação dos empregos e a qualificação dos trabalhadores. Sendo assim, mediante as imposições do modelo pós-fordista instauram-se uma disposição de mudanças, efeito da reestruturação da produção que enseja a participação na gestão da produção ou redefinição da estrutura hierárquica da produção; ruptura da cadeia de fragmentação e individualização no cumprimento da tarefa de produção para o trabalho em equipe e de envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa. Estas inovações requisitam dos trabalhadores (re) qualificação técnica, educativa, e de habilidades sociais, apesar de que todas estas demandas de (re) qualificação atentam mais para realocação do trabalhador do que para compensação salarial.

A análise de Paiva (2001) parte de uma vertente distinta a já apresentada, uma vez que o ponto de partida para o entendimento de qualificação e competência como conceito aprimorado da realidade do mercado flexível, deve-se, primeiramente, ao fato da inadequação do sistema educativo diante das exigências de mercado, por conseguinte, a formação educacional não determina o desempenho e atuação profissional no cotidiano do trabalho.

Em um segundo momento, ela evidencia que os conceitos competência e qualificação são construções temporais espaciais que moldam uma realidade específica, seja, por isso, transitórias se deslocando tanto para experiências novas como retrocedendo em experiências “arcaicas” que são recuperadas em um dado momento. O conceito remonta a posições antagônicas espaciais no que tange ao seu entendimento na França, na Alemanha, no Brasil. Assim, as concepções teóricas do modelo flexível nem sempre correspondem as observações empíricas, por isso não pode atestar com fidedignidade se tal contexto de trabalho se organiza a partir de um conceito ou outro, uma vez que a moderação conceitual se adéqua a estratégia de política de cada país.

A autora ressalta para a aquisição de uma formação institucionalizada descolada da garantia de trabalho, pois a variante conhecimento social, disposições subjetivas dão maior peso do que aspectos técnicos. Com isso, ela desmonta o conceito de meritocracia, ao passo que o seu argumento sobre o conceito de competência remete a estratégia política de adaptação à realidade restrita, na qual o conceito restrito não requisitam elementos de mensuração e avaliação ligados aos conhecimentos – comprovação curricular, diplomas, notas, visto que o conceito de competência está relacionado as “virtudes pessoais em escalas imensuráveis”. Conclui, com isso, que o conceito de competência está assentado em uma sociedade menos democratizante do que a anterior, uma vez que o elemento de qualificação com base em formação sistemática do conhecimento não eleva o trabalhador a uma maior estabilidade no trabalho e nem a maiores salários.

AS LENTES SÓCIO-HISTÓRICAS DA INSERÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A história do trabalho docente no Brasil, paralelamente, está associado ao desafio destas trabalhadoras/es enfrentarem o desprestígio profissional e social com a inserção das mulheres⁵³ no mercado de

53 Em se tratando da História das Mulheres, destacam-se figuras femininas que vão de encontro aos ditames da realidade, lutam isoladamente na apreensão de direitos; questionam as normas e as leis discriminatórias de submissão da mulher; reivindicam posições validadas tão somente aos homens. Assim como, em contraposição a uma formação pessoal, as relações sublimadas no inconsciente e por isso, a tentativa de conciliação para que se mantivessem no contexto social em confronto. Cruz (2004) tece considerações sobre estas mulheres do Estado de Sergipe: a abordagem do objeto desvela as representações de gênero nos discursos das educadoras, as interações, os conflitos, as perdas, os ganhos, a forma como superam os constrangimentos da sociedade patriarcal no período histórico determinado, [...]. Em termos de ideias e imagens, vale ressaltar aqui um pequeno excerto de seu discurso (Quintina Diniz de Oliveira Ribeiro), expresso quando indagada sobre o seu programa: “coerente com o meu partido e com o meu chefe, o deputado Leandro Maciel, atuarei, entretanto, mais como sergipana (o grifo meu) do que mesmo como elemento do meu partido.” (CRUZ, 2004, p. 30; 34).

trabalho, mais especificamente, na inserção deste grupo de atuação profissional.

A emergência representacional das mulheres no mercado de trabalho, concomitantemente, está associado com a implantação de Escolas Normais femininas, no século XVIII, ao ser definido como instrumento de composição do sistema capitalista, ou seja, uma vertente organizada de atuação do mercado liberal⁵⁴ que sinalizou para promoção de novas posições sociais ratificadas ao cumprimento de deveres outrora designados sectariamente somente para homens e somente para mulheres – a divisão sexual do trabalho.

As lutas dos movimentos feministas no fim do século XIX e início do século XX endereçavam a ascensão dos direitos elementares de igualdade social que remetiam ao direito ao voto como instrumento para inclusão de uma cidadania brasileira à mulher, o direito emancipatório. Para tal, o ingresso da mulher na educação formal, condição basilar para qualificação ao trabalho seria a tônica das iniciativas dos movimentos feministas. Posteriormente, as lutas sucessivas pela jornada de trabalho suportável; salários dignos e igualdade de direitos de ação e de usufruto social.

O incremento industrial do século XIX promove a mão de obra feminina nas indústrias, levando-as a sair do espaço privado para o espaço público. A economia já não era mais de subsistências. As mudanças ocorridas na sociedade havia reordenado o espaço privado e o espaço público, segundo estratégias do Estado⁵⁵ com a política eco-

54 Ainda no século XVIII, com a Revolução Francesa criou-se a função de professor público, até então, a educação era feita em espaços domésticos, mosteiros, seminários, através da tutela da Igreja ou de pequenas investidas particulares, ou seja, a religião e a educação compunham uma só instância, mesmo que estes interesses ora convergissem, ora polarizassem.

55 O Estado, como uma arena de confrontação, não apenas refletem as vicissitudes das lutas sociais e das tensões inerentes as concordâncias e discordâncias entre as forças sociais, mas também as contradições e dificuldades na execução de ações unificadas e coerentes que estejam dentro dos parâmetros de um projeto político específico, como afirma Morrow (2003) “A lógica política do Estado neoliberal encerra uma mistura de teorias e grupos

nômica. Em meio a tais mudanças, as mulheres reservadas, até então, para atividades “reprodutivas” – criação dos filhos e cuidados domésticos – integrar-se-iam às atividades de “produção” de bens e mercadorias nos espaços públicos e de bonificação econômica. Assim, elas integram o quadro humano das indústrias e dos restritos espaços públicos, as escolas primárias.

As inusitadas acomodações gestadas pela população burguesa exigiam transformações expressivas no âmbito social, econômico e político. As mudanças foram substantivas em todos os aspectos sociais. Todo este novo contexto social foi condicionante para a construção de novas e sucessivas representações sociais que se amoldavam à política de estado consensualista e aos interesses do capitalismo reforçados pelas reivindicações de mulheres frente as desigualdades sociais entre os gêneros. Concomitantemente, vale ressaltar, se por um lado, havia mulheres denunciando e reivindicando os direitos por igualdade, por outro lado, havia a composição de outro grupo de mulheres em silêncio e em oposição às ideias vanguardistas do movimento feminista, de modo que se percebe uma confluência de identidades subjetivas e representações que se confrontavam em um mesmo contexto social. Logo, a cultura do “patriarcado” intervinha como força contrária e de resistência dominante sobre as mulheres inquisitoras ao direito e ao bem à cidadania.

Cabia ao Estado alocar as trabalhadoras femininas em cargos específicos, de modo que houvesse uma consensualidade entre os valores impregnantes da sociedade e as necessidades econômicas que incitavam uma abertura na admissão da massa trabalhadora: as mulheres letradas ocupavam o quadro docente do ensino primário e as

de interesse comprometidos com o problema da oferta de economia, com o monetarismo, setores culturais neoconservadores, grupos de oposição às políticas redistributivas do Estado do Bem-Estar, e setores preocupados primordialmente com o déficit fiscal e não com outros problemas” (MORROW, 2003, p. 275).

analfabetas o operariado das indústrias; enquanto os homens ocupariam outros cargos e profissões que o sistema capitalista representasse de maior notoriedade e maior retorno monetário.

Ainda sob a perspectiva sócio-histórica, pode se precisar que a inserção das mulheres na educação superior aconteceu a partir de um movimento globalizado, ascendente, para autonomia das mulheres via educação. Este seria, talvez, o “divisor de águas” propiciado por uma confluência de interesses sociais, econômicos e políticos que se difundia em todo Ocidente. Este cenário de mudanças dá-se no início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, pois surge neste período as primeiras iniciativas de convocação das mulheres em atividades especializadas com o intuito de dinamizar a vida econômica e social sob a orientação do sistema capitalista.

Em Portugal, o pequeno movimento feminista surgiu no final do século, no contexto de crise dentro da Monarquia. Principalmente, influenciado pelas feministas na América do Norte e na Inglaterra, os principais atores desse movimento compartilhavam simpatias republicanas e anticlericais e procurou conciliar essas ideologias com os objetivos feministas. Para as feministas como Ana Castro Osório ou a republicana livre-pensadora e professora Maria Velleda (1871-1955), o direito à educação e ao trabalho era uma condição essencial para uma maior igualdade entre homens e mulheres (ARAÚJO; ROCHA; FONSECA, 2010, p. 98).

Reflete sobre esta nova configuração, a necessidade de um maior contingente de capital humano⁵⁶ ocupar funções em instituição pú-

56 Do lado das formulações teóricas, Shultz e Becker retomaram a definição mais abrangente de capital sugerida por Ficher e propuseram o conceito de educação como capital humano (CASTRO, 1976, p. 02).

O ingresso das mulheres na universidade aconteceu, primeiramente, nos Estados Unidos no ano de 1837 com a criação de universidades exclusivas para as mulheres. É no estado de Ohio que surge a primeira universidade feminina, Women's College. É na segunda metade do século que as universidades femininas se espalham por boa parte dos Estados Unidos, porém o Women's College só oferecia o bacharelado para as mulheres. Por um bom tempo,

blica e privada com a criação de centros educacionais adequados à formação e qualificação da massa populacional. Para tanto, além de serem criadas instituições educativas profissionalizantes, os visionários levantavam uma bandeira pela onda revolucionária internacional em prol da educação superior, a fim de formar uma massa privilegiada de trabalhadoras/es qualificados de modo que atendessem a demanda do desenvolvimento econômico e político.

No Brasil, Rita Lobato Velho é a primeira mulher a cursar o nível superior; seu ingresso data do ano de 1887 pela Faculdade de Medicina da Bahia.⁵⁷ Entretanto, já em 1876, Augusta Generosa Estrela ingressou no curso de Medicina, em Nova York, no New York College and Hospital for Women. Ao ser diplomada, ela retornou para o Brasil, em 1879, quando tomou conhecimento de impedimento de exercer a profissão em terras brasileiras.⁵⁸

Segundo pesquisas realizadas por Blay (1991), pode-se constatar que somente em 1934 a Universidade de São Paulo unificou escolas implantadas no século XIX e início do século XX. Através dos arquivos da Universidade, se evidenciou que a primeira acadêmica de Direito foi matriculada em 1902 e somente em 1911, a segunda mulher é diplomada no mesmo curso. Em 1918, as primeiras mulheres se diplomaram em Medicina. Em 1928, é diplomada a primeira engenheira pela Escola Politécnica.

Em Sergipe, as mulheres despontaram no cenário do nível superior no início da primeira década do século XX, vencendo as difi-

os Estados Unidos foi o único país a conceder à mulher o direito de cursar o nível superior. Na Europa, este direito só foi alcançado, posteriormente, já na segunda metade do século XIX, sendo que as universidades tradicionais – Oxford e Cambridge – só abriram as portas para as mulheres no século XX..

57 Dom Pedro II, após constatar que a bolsa de estudo oferecida a Augusta Generosa Estrela não lhe permitia exercer a profissão no Brasil, aprova uma lei em 19 de abril de 1887 que libera as mulheres ingressarem no nível superior (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991, p. 51)

58 (Cf. BLAY; CONCEIÇÃO, 1991)

culdades e soerguendo-se diante das resistências sociais e políticos. Nos anos de 1910, ainda, não havia se consolidado o Ensino Superior em Sergipe⁵⁹ e para ingressar nos cursos superiores as/os sergipanas/os de família abastada precisavam se deslocar para outros estados da federação.

Os Estudos de História de Mulheres em Sergipe⁶⁰ sublinha três mulheres sergipanas que se notabilizaram como pioneiras no ingresso ao nível superior: Cesarina Regis de Amorim é considerada a primeira farmacêutica sergipana; Ítala Silva de Oliveira ingressa no curso de Medicina, em 1921, após formatura retorna para Sergipe com objetivo de exercer a profissão médica, entretanto, após constatar a inviabilidade do exercício profissional se transfere para o Rio de Janeiro no final da década de 20 e lá permanece durante a vida; Maria Rita Soares de Andrade ingressou em 1923 na Faculdade de Direito da Bahia, no qual diplomou-se em 1926, deixou Sergipe e fixou domicílio no Rio de Janeiro no final da década de 30.

A História de Vida destas mulheres é marcada por desafios e enfrentamentos aos preconceitos, uma vez que suas trajetórias de vida registram rejeição a cultura dominante, elitista e científica que ditava comportamento, atitudes, valores e mentalidades reproduzidos socialmente como, por exemplo, o entendimento de incapacidade física e mental das mulheres⁶¹ em desempenhar atividades relacionadas ao

59 Sobre a implantação do ensino superior em Sergipe, a Dissertação de Mestrado de minha autoria intitulada *Professor, uma Profissão Professada: o homem no exercício da profissão do magistério (1975-2005)* – Mestrado de Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

60 (Cf. FREITAS, 2003, p. 04) – Tese de Doutorado.

61 Alguns cientistas naturais defendiam a teoria de que existem diferenças fisiológicas entre os sexos que permitem distinções de comportamento, de aptidões e de papéis sociais. O cientista Paul Broca (1824-1880) adepto da Antropometria constatou que o peso do cérebro feminino era 14% a menos do que o peso do cérebro masculino e concluía que a inferioridade intelectual da mulher era consequência de uma inferioridade física (MORO, 2001, p. 28 e 29). Este pressuposto de inferioridade biológica e intelectual feminina levou a considerar natural que o homem se alicerçasse no poder, baseado na diferença natural entre os sexos, justificando a subordinação e a opressão feminina. (Cf. FERNANDES, 2006).

conhecimento científico. A universidade, polo de difusão do conhecimento científico, produziu e reforçou uma imagem estereotipada de inferioridade biológica da mulher, na qual decisivamente repercutiu como entrave sócio-político para inserção das mulheres nos estudos superiores e, conseqüentemente, na atuação profissional no campo das Ciências “[...] as teorias do século XIX defendidas por médicos americanos, afirmavam que dos 12 aos 20 anos não se deveria estimular o cérebro feminino sob pena de prejudicar a formação do aparelho genital e reprodutor feminino da mulher” (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991, p. 52).

Romper com forças dogmáticas como a Ciência e a Religião ainda hoje não é um empreendimento fácil. As estruturas cristalizadas da sociedade iam de encontro a todo e qualquer ato que viessem em confronto com os estigmas de divisão sexual. Diante deste contexto, retoma-se a concepção de Dubar (2005) ao assinalar o mecanismo de desestabilização das estruturas cognitivas diante do processo de socialização com a introdução e reformulação de novos conceitos e a estabilização temporária da estrutura cognitiva.

Blay (2010) ressalta para importância da chegada dos refugiados judeus no Brasil e a inserção das mulheres no mercado de trabalho nas áreas científicas,⁶² no período que antecede a segunda guerra mundial,

62 O primeiro nome que aparece numa listagem alfabética é o da famosa e precursora aviadora Ada Rogato (1920-1986). Muito conhecida como desbravadora de longas distâncias aéreas, era também paraquedista. Tendo iniciado como datilógrafa no IB, Ada combinou várias atividades e se distinguiu na aplicação dos produtos descobertos e produzidos pela instituição. Fazia a aspersão aérea de produtos contra a broca do café, salvando a produção e complementando o trabalho científico. A goiana Maria Pereira de Castro nasceu em 1921 e se bacharelou em História Natural pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo em 1942. Dedicou-se à Parasitologia Animal e estagiou em vários laboratórios no Rio de Janeiro, no Hospital John's Hopkins, na Universidade de Cornell e em Plum Island, nos Estados Unidos. A engenheira agrônoma Victoria Rossetti, pesquisadora emérita do Estado de São Paulo, é considerada uma autoridade nas doenças cítricas. Diz sua biografia: “Quando se fala em vírus da ‘tristeza’, doença transmitida por enxertia (enxerto) e por insetos, não se pode deixar de citar Victoria Rossetti”. A agrônoma e engenheira Zuleide Alves Ramiro é o quarto e último nome de mulher na galeria dos “Grandes Nomes”. Paraibana, foi professora primária no Rio de Janeiro até 1965, e com seu salário garantiu o curso de Agronomia na Universidade Rural do Brasil e depois o de Engenharia. (Cf. BLAY, 2010, p. 474-5)

segundo a autora, a estada dos judeus foi pedra de toque na estruturação e avanço científico com a presença de mulheres no Instituto de Biologia criado em 1927 em São Paulo. A restrita participação das mulheres nos espaços científicos, naquele período, deve-se, sobretudo, a difícil e combativa subversão aos ditames da própria concepção científica que viam-na como elemento sobressalente à produção científica.

Assim, afirma Blay (2010):

Grandes dificuldades foram impostas ao longo dos séculos à mulher, nunca reconhecida como ser humano dotado de inteligência e direitos. Nos últimos cinco séculos, a sociedade patriarcal, ao dominá-la, reduziu ou impediu sua atividade intelectual, política, artística. Colocá-la no pedestal da maternidade foi uma forma muito eficiente para reduzi-la a um pedaço de seu corpo: gerar filhos e eventualmente amamentá-los (não esqueçamos das amas de leite) passou a ser sua função (BLAY, 2010, 475).

A inserção das mulheres no quadro docente da educação superior aconteceu posteriormente⁶³ ou muito tardiamente no Brasil. As pesquisas apresentam as primeiras monções deste fenômeno somente na década de 50 para início de 60⁶⁴, de maneira bastante tímida, uma

63 Suely Vilela toma posse da reitoria da USP, primeira universidade consolidada no país em 1934, tornando-se a primeira mulher reitora da USP. (Barelli, Suzana. Lugar de Mulher não é na Reitoria. Folha Online Sinapsi. 17/12/2002). Na década de 50, Esther de Figueiredo Ferraz se tornou a primeira professora do curso de direito da USP. Esther foi assumindo postos mais altos. Foi a primeira reitora da Universidade Mackenzie, primeira secretária da Educação de São Paulo e, em 1982, a primeira ministra do Brasil, assumindo a pasta da Educação no governo João Figueiredo (1979-1985). Nadir Kfoury toma posse em 1976 a reitoria da PUC/SP, foi a primeira reitora do mundo da Pontifícia Universidades Católica. Ana Lúcia Almeida Gazzola foi a segunda mulher a assumir a reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais. A primeira foi Vanessa Guimarães Pinto, entre 1990 e 1994, que veio da Faculdade de Educação. Ângela Maria Paiva Cruz assume o cargo de reitora da UFRN em 2011, A UFMA elege a primeira reitora em 21/09/2011 Márcia Perales, UFPE elegeu a reitora Maria José de Sena em 21/09/2011. Na UFS, ainda não elegeu nenhuma mulher para reitoria. A Profa. Thétis Nunes assumiu, temporariamente, a Reitoria em Substituição ao Reitor (www.google.com.br).

64 Edith Mendes da Gama, primeira mulher, assumiu uma cadeira na **Academia** Baiana de Letras (ABL), foi a pioneira entre os acadêmicos e tomou posse na cadeira nº 37, em novem-

vez que somente no final da década de 70 e início da década de 80 do século XX tornou-se visível a presença das mulheres como docentes nas instituições de educação superior, quando as mulheres ativistas dos movimentos sociais adentram nas universidades para compor o quadro docente destas instituições⁶⁵, bem como passam a ocupar cargos públicos, cujos postos e funções dão continuidade a militância do movimento, através das reflexões e elucubrações discursivas de transformação dos estereótipos naturalizados socialmente com a atuação e repercussão direta na sociedade.

As questões de gênero no fim do século XX foram escopo de debates e de análise científica, criando uma historiografia de Gênero, na qual o “olhar de gênero” sinaliza para cultura patriarcal em relação a produção teórica. Para tal, se faz uma crítica aos valores e mentalidades sexistas que permeiam as produções científicas. As análises historiográficas de gênero denunciam trilhas e caminhos sinuosos em que a subjetividade da/o pesquisador/a trai os objetivos e proposições a serem alcançados dentro do campo. Assim, reforçam ambigualmente a

bro de 1938. “Na época, um dos acadêmicos se retirou da cerimônia de posse em protesto”, ressalta a pesquisadora Lole Vanin (Jornal A Tarde online, 29/03/2008). Estudar, pesquisar, tornar-se cientista é uma conquista do século XX. Rachel de Queiroz foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 1993. Nélida Piñon tornou-se a primeira mulher, em 100 anos, a presidir a Academia Brasileira de Letras.

Claro que houve várias exceções anteriores, as quais só recentemente estão sendo redescobertas. São histórias reveladoras de grandes esforços para quebrar padrões sociais e familiares que restringiam a liberdade feminina. A dificuldade de sistematização do ensino superior no Brasil, as pesquisas têm dificuldade de precisar o período que marca a inserção feminina no mercado de trabalho do ensino superior. Estudo realizado por Eva Blay ressalta que em 1940 já havia rastros isolados da presença feminina no ensino superior. (BLAY, 2010, p. 475).

65 A procura pelo Ensino Superior foi um fato que aconteceu, de forma geral, com as mulheres brasileiras na época, e pode ser evidenciado nas pesquisas de Rosenberg. Segundo a autora, este aumento das mulheres na escolaridade foi significativo a partir da década de 70 (principalmente no ensino superior), em todas as regiões brasileiras. Ao evidenciar as suas carreiras profissionais, percebemos que elas tiveram diversas opções para a escolha de profissão, mesmo porque eram profissionais de diferentes áreas do conhecimento (LUIZ, 2009, p. 15).

supremacia e o pessimismo diante da cultura patriarcal e das diferenças. Francis e Skelton (2001); Arnot (2008); Gilligan (2012) trazem questões controvertidas sobre os melindres entre o campo da pesquisa de gênero e o ativismo da luta em oposição aos valores e mentalidades incrustados nos sujeitos que reproduzem a cultura patriarcal.

Francis e Skelton (2001) assinalam:

Pode estar na moda –, bem como realista – aceitar que devemos viver com as contradições em teoria e pesquisa. Mas, se essas contradições colocam graves problemas para os grupos cujo nome lutamos, então nossos fins são meramente absorvidos em uma cultura acadêmica e política, que não é mais relevante para as pessoas que se destina servir. (Grifos meus – FRANCIS e SKELTON, 2001, p. 25).

A exclusão das mulheres em cargos de primeiro escalão, somente registrado no início do século XXI, quando, ascendentemente, as mulheres ocupam cargos ou funções, outrora, reservados majoritariamente pelos homens: presidentes e governadoras de países, diretoras de organizações financeiras, desembarcadoras e membros do ministério público, reitoras de universidade, ministras, etc.

Os dados estatísticos apontam para crescente presença de mulheres nas universidades e, por sua vez, a ocupação de cargos de chefias de núcleos e departamentos, pró-reitorias e reitorias. Se pode evidenciar uma mudança representacional no que tange a discriminação de mulheres, uma vez que a ocupação em cargos e funções de gestão nas universidades e em outros espaços públicos sinalizam para mudanças representacionais, se bem que, a inserção e consolidação de mulheres em cargos e funções de comando, ainda, não são consideradas prerrogativas para o fim do preconceito e discriminação contra as mulheres, visto que os casos de ascensão profissional ainda são compreendidos como exceção à regra da reprodução, conforme concepção de Bourdieu (1972). Além disso, esta exceção pode ser analisada como política de mascaramento ao cumprimento da política de igualdade, uma

vez que os cargos de primeiro escalões de gestão são majoritariamente ocupados por homens como, por exemplo, as cortes supremas da justiça, a composição e presidências do Legislativo, as reitorias universitárias, entre outras.

Mesmo diante das conquistas das mulheres neste percurso histórico, as análises, ainda, apontam, mesmo que disfarçadamente, o preconceito gerador de discriminação⁶⁶ sobre as mulheres no campo do trabalho por via subliminar de rejeição que se manifesta nas relações grassadas no cotidiano, através de comentários, anedotas, zombarias e xingamentos, quando estas ocupam funções ou exercem atividades tradicionalmente masculinas; reverses à maternidade e descréditos em relacionar a vida profissional à pessoal; resistência à voz de comando feminino, entre outros. Sendo assim, vigoram aspectos

66 [...] “discriminar” significa operar um tratamento diferenciado a determinados comportamentos de determinados sujeitos, porque estes sujeitos são considerados diferentes, com base em uma avaliação diferenciada dos sujeitos. (Cf. GIANFORMAGGIO, 1995, p. 274).

A publicação do artigo “Risco e oportunidade para as mulheres diante dos desafios do século 21” de autoria Katrin Bennhold alerta para emergente demanda de profissionais qualificado e habilitado nas áreas das Ciências e Tecnologias, uma vez que, a falta de profissionais habilitados nas mencionadas áreas científica deixarão países desenvolvidos e em desenvolvimento em situações delicadas. Bennhold estima que as mulheres representam 42% dos graduados em ciências nos 30 países da Organização pela Cooperação Econômica e Desenvolvimento nas Ciências da Vida – Biologia e Medicina -, isto é mais de seis entre dez graduados são mulheres. Nos Estados Unidos, as mulheres graduadas em Ciências da Computação, na década de 80, chegou a marca de 40%, logo após, verifica-se uma queda de metade deste percentual, como afirma Sue Rosser, acadêmica que escreve extensivamente sobre as mulheres nas Ciências. Nas Engenharia Elétrica e Mecânica o percentual de matrículas continua baixo, assim como o número de mulheres que são professoras de Ciências em tempo integral em universidades consideradas de “elite” estacionou em 10% nos últimos 50 anos. Gigliola Staffilani, professora de matemática no Massachusetts Institute of Technology, denunciou em publicação uma questão levantada em um evento acadêmico “se, para uma mulher, o fato de ser inteligente “torna difícil namorar?”” Ao fazerem esta pergunta salientaram que os departamentos de Matemática de várias universidades lamentam uma queda no número de mulheres matriculadas. No MIT, por exemplo, a quantidade de inscrições de mulheres no programa de graduação em Matemática caiu de cerca de 17% nos anos anteriores para 13% este ano, não obstante, diz Staffilani, a qualidade de suas inscrições foi tão alta que elas serão 22% dos alunos escolhidos. (BENNHOLD, 12 de julho de 2010, Folha de São Paulo; New York Times).

contraditórios que, particularmente, são analisados neste estudo sob a ótica das histórias de vida das mulheres docentes da UFS em que reflete a trajetória de mulheres que estão inseridas no quadro humano de uma IFES, de modo que se destaca as relações de trabalho entre pessoas do mesmo sexo e/ou sexo diferente, a fim de pontuar a reprodução da divisão sexual do trabalho no que tange a persistência de um quadro segmentado com relação a formação e qualificação pessoal e profissional, bem como na distribuição de funções e cargos atribuídos ao masculino e ao feminino.

Sobre a reincidência do preconceito sobre as mulheres Fontenele-Mourão (2006) assinala:

Cabe ressaltar, conforme Todaro, Godoy e Abramo (2002), que as imagens de gênero sobre homens e mulheres no trabalho também são elementos poderosos no processo de reprodução das desigualdades que continuam sendo observadas e vivenciadas pelas mulheres trabalhadoras. Os preconceitos relativos aos homens e mulheres no trabalho, que em geral desvalorizam a mulher como trabalhadora continua tendo forte permanência a despeito das significativas mudanças que vêm ocorrendo na realidade. Eles projetam uma imagem de mulher como fundamentalmente ligada à vida familiar e doméstica, o que limitaria a sua adequada inserção e desempenho profissional. Os preconceitos não se aplicam, indiscriminadamente, a todas as situações e a todos os setores da sociedade. Existem nuances regionais e culturais quanto às percepções do papel da mulher no mundo do trabalho. Mesmo assim, ainda persiste um quadro geral onde a inferioridade feminina pode ser verificada tanto no mercado de trabalho do setor privado quanto no setor público (FONTENELE-MOURÃO, 2006, p. 25).

Há, no entanto, aspectos que se sobrepõem e que estão diretamente relacionados tanto a divisão sexual no trabalho como às ordens impressas pelo mercado, uma vez que as desigualdades são referenciais concretos no que tange aos salários, aos postos de comando e as ativida-

des que endereçam aos estereótipos consagrados pelo universo masculino como, por exemplo, atividades de gestão, controle das máquinas, automação, exploração do tempo e da mão de obra empregatícia, etc.

Assim, as análises emergem aspectos essenciais para a discussão das relações do trabalho docente, nosso objeto de reflexão. Além disso, as análises sociológicas sobre a categoria “trabalho” têm apresentado que o trabalho docente é dinâmico sobre formas diferenciadas entre os sexos, classes, culturas, raça/etnia, etc., repercutindo em aspectos fundamentais diante das diretrizes do mercado atual: qualificação, competência, reestruturação produtiva, precarização e flexibilização. Fontenele-Mourão (2006) afirma que há muitos traços patriarcais no contexto do trabalho e nos espaços públicos, se bem que o recente desempenho das mulheres em funções gerenciais deve ser objeto de estudo e análise, de maneira que se identifique comportamentos, atitudes de ação e reação dentro do contexto relacional de gênero nas instituições públicas e privadas.

Estudos sobre as organizações de ensino no Brasil revelam como a reestruturação produtiva atingiu o trabalho docente. As análises sociológicas⁶⁷ apontam para precarização do trabalho docente associada a inserção das mulheres neste setor de serviços, conseqüentemente, a constituição do “gueto feminino” no primeiro nível de ensino; a flexibilização das relações contratuais do trabalho docente; a qualificação docente e a passagem profissional das mulheres para educação superior. Com isso, se apreende a existência de dois versos de uma mesma moeda: o acesso das mulheres a educação superior pode ser considerado uma conquista do movimento feminista, os Feminismos, endereçados à igualdade de oportunidades entre homens e mu-

67 Bruschini (1994) destaca a predominância feminina na educação dos anos iniciais, bem como sinaliza para construção ideológica de que as mulheres se adaptam melhor aos anos de ensino fundamental, visto que, não exigem uma qualificação profissional, além de poder conciliar o trabalho à vida familiar.

lheres, por outro lado, a feminilização dos espaços institucionais da educação superior enseja o fenômeno de feminização, outrora, visto com a inserção das mulheres na docência da educação básica relacionado ao declínio salarial e perdas de direitos conquistados. As análises declinam tanto para convergência das duas versões em que pese tanto ao trabalho docente da educação superior atribuídos por Marx no sentido de precarização e de desprestígio do trabalho ao segmento docência da educação superior, bem como ao processo de ascensão e consolidação das mulheres no mercado de trabalho em espaços outrora imaginados para os homens.

Novos traços identitários são demandados para qualificação do trabalho, de modo que prover a criação de novas técnicas que atendam às exigências de perfis de competência profissional colocada também para as/os trabalhadora/es docentes a partir do paradigma de produção emergente. As tendências recentes mostram a evolução das qualificações nas novas organizações institucionais compreendidas como mudanças que configuram ao longo dos anos, ou seja, a emergência de um novo paradigma produtivo considerado alternativo ao pós-fordismo. Neste sentido, se faz necessário analisar com maior profundidade as perspectivas e impactos colocados para o emprego e salário, a qualificação de um novo profissional diante da flexibilização da mão de obra com a instrumentalização das novas tecnologias no trabalho.

Surgem, também, novas transformações nas relações horizontais e verticais sob uma matriz organizacional inovadora. É cabível dizer que o modelo neoliberal possibilitou essa mudança, através da reconfiguração das questões concernentes ao gênero, já que as relações sociais, de modo geral, já vinham sofrendo transformações. As maneiras de situar o mercado de trabalho; o acesso a novas experiências ocupacionais; os desafios e a criação de novos discursos proferidos pela gerência e pelo sindicalismo ao articular vida no e fora do trabalho, estes aspectos são alguns dos temas que pautam o debate das

pesquisas acadêmicas no decorrer da segunda metade do século XX, cuja abordagem, os estudos feministas se debruçam em uma revisão da literatura desde o primeiro momento em que se institucionalizou a sociologia do trabalho, a fim de denunciar a omissão e sujeição das mulheres no mundo do trabalho.⁶⁸ Parte, portanto, da concepção de Bourdieu (2008) a investigação do objeto de estudo, uma vez que, como já foi dito anteriormente, as transformações sociais refletem diametralmente o cotidiano no que tange as concepções pedagógicas das instituições educacionais. Se bem que, o caminho não seja uma via de mão única, posto que as instituições educacionais, seguramente, rompem com as mentalidades, valores, comportamentos e atitudes da sociedade. Para tanto, se intenta construir uma tese que conjugue um pensamento novo a partir de conceitos já consagrados no campo científico, de modo que distinga que a conquista pela novidade nem sempre é a inflexão do antigo, mas um desafio pela continuidade reflexiva do processo histórico.

A TRANSVERSALIDADE DO APORTE TEÓRICO: TRABALHO E GÊNERO

O subsídio teórico adotado neste estudo é reconhecido pelas Ciências Sociais no que se refere ao arcabouço teórico dos Estudos de Gênero, da Sociologia e da História. Este fato, entretanto, não assegura a eficiência do trabalho da pesquisa nem tão pouco a fragiliza tendo em vista o alcance de circulação e o respaldo científico adquirido historicamente na academia, ao passo que se faz presente a motivação subjetiva de (re) criar um olhar novo para o antigo, para o dito, para o posto como verdade, feito pela busca incessante para modernização da pesquisa científica.

68 (RAMALHO e SANTANA, 2009; VATIN, 1999; ANTUNES, 2009).

Segue, assim, o pensamento de Touraine (2007):

Inversamente, uma modernização, qualquer que seja, não é a condição necessária e suficiente para chegar à modernidade. [...]. Não se faz algo novo só com coisas novas, faz-se-o também com coisas velhas. A modernidade é uma criação que excede todos os seus campos de aplicação, pois todos têm uma outra face, a reinterpretção do pré-moderno” (TOURAINÉ, 2007, p. 89).

Assim, entende-se que o processo de continuidade tanto pode levar a repetição como para novidade. Ademais, as concepções teóricas apreciadas terão a função não só de ponte, mas, espera-se que leve ao questionamento, a dúvida, a crítica, ou seja, que permita adentrar no campo das incertezas, meio caminho para sair da estagnação da verdade. O contexto, por sua vez, favorece a emergência do novo, pois se reconhece como espaço de produção de conhecimento e de expurgação da verdade das verdades.

Estudos realizados em áreas do conhecimento como a Linguística, a Sociologia, a Psicanálise revelam que o discurso é constituído por uma autoridade e que só é eficaz quando este é legitimado para fazê-lo. Portanto, é fundamental numa análise de discurso pontuar “como” ou “quem” faz uso da palavra, pois é da posição de “quem fala” e do “lugar que se fala” a sugestão de produção de sentidos para quem o escuta. O linguista Maingueneau (1987) assinala que “da palavra, esta, tanto funciona para promoção do indivíduo como também para inibição e privação desse” (MAINGUENEAU, 1987, p. 32). As narrativas das docentes devem ser analisadas também sob a ótica do discurso, construída na instituição educacional. A UFS, instituição de educação superior não só legitima os discursos circunscritos na pesquisa como endossa o construto científico sob os pilares da relevância científica e social, bem como, legitima o discurso do seu quadro humano de trabalhadora/es com o intuito de privilegiar a persuasão

aos sujeitos em processo de formação e qualificação ao trabalho e em aquisição ao bem à cidadania.

A palavra vista sob a perspectiva de representação social torna-se produto de confinamento social assente no interior da relação entre o sujeito indivíduo e o sujeito coletivo. A palavra como artefato da linguagem, por conseguinte, a linguagem como uma representação simbólica do sujeito humano. A partir desta confluência de conceitos, intenta-se trazer a compreensão das representações das/os docentes da UFS sob a ótica do signo linguístico constituído pelas duas faces significado/significante em disposição contínua ao referente tanto ao nível da dimensão subjetiva e/ou objetiva.

Sobre representação social Fontenele-Mourão (2006) assinala:

Ao afirmar que “as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas” Abric (1998, p.28) esclarece que isto se deve a quatro funções das representações: a função cognitiva de saber, que permite compreender e explicar a realidade; a função identitária, que define a identidade de um grupo no processo de interação com outros grupos, assegurando de uma forma positiva seu lugar nas relações sociais; a função de orientação, na medida em que serve como um guia para as práticas sociais, pré-decodificando a realidade; e, finalmente, a função justificadora dos comportamentos adotados pelo grupo social (FONTENELE, MOURÃO, 2006, p. 36).

As análises não perderam de vista a sonoridade, as ambiguidades, os tropeços de vocabulário, os desvios, as repetições, todos estes elementos são entendidos como linguagem e, por isso, elevá-los ao nível de conteúdo para serem analisados como constitutivos das narrativas. Posteriormente, estes serão confrontados com os conceitos teóricos que subsidiarão os significados e sentidos produzidos. Este cuidado de observação quanto a escuta e os gestos dos entrevistadas/os são fundamentais para que se possa apreender o máximo de material investigado.

Louro (2010) afirma que a linguagem além de ser um veículo de comunicação é mais um artefato constitutivo das representações onde se manifestam as relações de “poder” que formam/modelam os sujeitos:

Dentre os muitos espaços e as múltiplas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos das expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2010, p. 65).

O pensamento de Louro (2010) se adéqua ao conceito de representação de Hall (1997) que subsidia teoricamente este estudo no que tange a acuidade dos conteúdos e a posição ativa da investigação no que se refere a observação atenta e minuciosa no processo de significação – significante/significado – traços que caracterizam e envolvem-no.

O discurso universalista das ciências⁶⁹ propagado no espaço educativo conferido pelos ideais burgueses, mais recentemente, ao pensamento neoliberal ora articulado direta ou indiretamente, através dos conteúdos informacionais para formação e qualificação técnica ao trabalho, mas, sobretudo, nos comportamentos, atitudes, valores e mentalidades arraigados pela cultura capitalista, na qual valoriza a lucratividade, a competição, a produção e o consumo. Estes elementos são agregados à construção das identidades dos sujeitos do século XXI, considerada como a era do consumo e do descartável. Parte-se, portan-

69 Poder Panóptico de Foucault (1975) coaduna-se a força Simbólica de Bourdieu (1999). Este último afirma “a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, nas zonas mais profundas dos corpos” (1999, p. 50).

to, da concepção de modalidade de poder panóptico de Foucault, que introduz o jogo representacional em emergência às forças micro que se estabelecem nas relações interpessoais no que tange ao olhar do outro sobre si e o que eu quero que o outro reconheça em mim no sentido de busca e apreensão de pertencimento a determinado grupo.

Em Foucault (1975) apreende-se a consensualidade da representação pela via da mudança de mentalidade edificada pelos campos epistemológicos que inoculam o sentir, o agir e o posicionar-se diante do contexto social:

Ao nível elementar, técnico, humildemente físico em que se situa – não está na dependência imediata nem no prolongamento direto das grandes estruturas jurídicas e políticas de uma sociedade ela não é, entretanto, absolutamente independente. [...]. As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas (FOUCAULT, 1975, 182).

Portanto, um poder⁷⁰ desvencilhado da força e da coerção corporal, mas que, sobretudo, condiciona os corpos para incorporar comportamentos, atitudes, valores e mentalidades, por conseguinte, delinea trajetórias “até um nível infinitesimal das existências singulares”. Por sua vez, a apropriação deste conceito conflui aspectos construtores da identidade do “indivíduo disciplinado”, que transita socialmente como modelo para o “outro” ao constituir-se sujeito relacional do espaço civilizado, mais especificamente, na instituição educativa. Precisa-se, portanto, as relações entre os/as docentes sob a perspectiva formativa disciplinar destes sujeitos, através do emaranhado de

70 Couto (2008) assinala a partir de Foucault (2004) que “o conceito de poder não está apenas ao âmbito da esfera macro política de confronto entre classes sociais ou entre elas e o Estado, compreende-se que a sociedade humana é atravessada por tramas de poder nas quais os sujeitos individuais não estão postos uns ao lado dos outros, de modo simétrico e igualitário, e sim, dispostos hierarquicamente uns sobre os outros, numa relação de dominação que marca as relações sociais e a prática dos indivíduos na esfera do poder, nos micropoderes” (COUTO, 2008, p. 30).

traços identificatórios que endereçam a construção social de posições e papéis em relação a classe, gênero, etnia, geração, cultura.

A partir da concepção foucaultiniana reporta-se a afirmação de Cruz, quando a autora faz uma reflexão sob o ponto de vista do trabalho associado à educação, uma vez que estes conceitos convocam a suplência da demanda populacional para com a profissionalização e qualificação de mão de obra que atende ao mercado globalizado, sobretudo, na região Nordeste do Brasil, região considerada com os mais baixos índices de escolaridade e de desigualdade social “Em um mercado de trabalho simultaneamente mais restritivo em termos de abertura de novas vagas e mais seletivo em termos de perfil de força de trabalho com nível de escolaridade e capacitação dos trabalhadores é fundamental para aquisição de emprego [...]” (CRUZ, 2005, p.185). Ademais, referencia-se mais uma vez ao conceito de espaço criado por Bourdieu (2008), nele, o autor afirma o reconhecimento do “agente” naquilo que faz em consonância ao espaço social que emerge sobre o espacial. Sob este ponto de vista, a relação de poder que perpetua valor e força de mão de obra especializadas oriundas das regiões Sul e Sudeste do Brasil em detrimento das regiões Norte e Nordeste, de modo que a conjectura política e econômica legitima a concepção de espaço na liberação de verbas para as universidades em regiões privilegiadas do país, bem como as expectativas profissionais relacionadas ao espaço de formação e qualificação do trabalhador.

Bauman (2005) reporta a categoria de espaço público, sob o ponto de vista de comunidade, que sinaliza para o aspecto de pertencimento, ausência de diferença, portanto, o sentimento de espaço “purificado” longe da competição e da negociação, uma vez que todos têm um projeto em comum. Entretanto, a ideia de comunidade consagrando a posição de estar juntos por semelhança, elide a presença de vigilância ou esforço de tornar-se um espaço de “consumo” e de equilíbrio entre liberdade e segurança. Segundo conceito de Bauman

(2005), o espaço docente da UFS pode ser analisado sob o vértice designatório de comunidade, a comunidade universitária em que privilegia os interesses individuais e coletivos, não obstante, a autonomia da vigilância e supervisão do poder estatal aponta para o contexto político, com ênfase nas bases constitucionais de direito às liberdades individuais em que os direitos e deveres são postos pela ordem da igualdade, através da inserção via seleção do concurso público.

O entendimento de espaço, a partir da concepção de Bauman (2005) e de identidade nacionalista de Hall (2009) reporta para condição do sujeito exilado, efeito de uma exigência econômica e de suplência às necessidades humanas. A distância da origem familiar e social entra em questão como vertentes a ser analisada, ao passo que torna traço distintivo entre os sujeitos docentes da UFS. Os dados apontam para um quantitativo superior de docentes de outras regionalidade, por conseguinte, traz implicações na construção do perfil institucional e organizacional da UFS, bem como nos traços de singularidades do perfil da docência.

Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto local, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. [...]. A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (HALL, 2009, p. 17).

Bauman (2005) e Hall (2009), mais especificamente, Hall (2009) define o “multiculturalismo” na constituição da identidade híbrida, efeito do processo de produção de identidade decorrente da mistura, da conjugação, do intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças. Hall (2009) afirma “a identida-

de que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (HALL, 2009, p. 87).

Nesta linha de reflexão, a concepção de Identidades de Hall contribui para o diálogo entre os conteúdos narrativos e a teoria utilizada neste estudo, se bem que, as identidades compreendidas pelo autor não são estanques, construídas ou acabadas, elas estão em processo subjetivo e objetivo; em plena dinâmica e de confluência de tensão e conflitos. Esta linha de raciocínio remete ao pensamento de Hall (2006) quando assinala “[...], a identidade não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Esse processo é, às vezes, descritos como constituindo uma mudança política de identidade (de classe) para uma política de diferença.” (HALL, 2006, p. 21).

Ainda sob esta perspectiva, Castells (2008); Saffioti (2009) trazem a discussão sobre a inserção das mulheres em lugares anteriormente reservados aos homens e a inclusão das mulheres em espaços de domínio do “discurso androcêntrico”. Segundo entendimento dos autores, esta mudança no cenário político econômico e social não erradica o conceito de patriarcado, pois as análises comprovam um ‘remolduramento adaptativo’ das necessidades atuais implementadas pelo poder institucional. Castells (2008), após apresentar os desafios e conquistas do feminismo moderno, conclui que apesar de todos os avanços há uma (re)configuração da família patriarcal na sociedade, berço propício para ascensão de uma cultura de resistência. O autor denuncia o surgimento, de maneira intensa e em proporções semelhantes, de ação reativa em defesa ao “patriarcalismo”, no qual se pode evidenciar através dos movimentos fundamentalistas religiosos, nas normatizações e cotidiano das instituições educativas, culturais e de entretenimento que incitam uma atmosfera de embates no rol das representações “antipatriarcais”.

A superficialidade da dimensão simbólica em que preza as representações emergentes sob o crédito de que mulheres e homens são

portadores das mesmas condições igualitárias no mercado de trabalho não afasta, contudo, a pertinência teórica de que “alhores” subjaz uma estrutura de resistência, através de um conjunto de códigos conservadores e estruturantes para manutenção da ordem patriarcal. Com isso, entende-se que há uma oposição entre as expectativas e as promissoras especulações do movimento feminista.

Saffioti (2009) alerta para as possíveis exaltações conceituais que deflagram o fim do “patriarcado”:

[...], não basta que uma parte das mulheres ocupem posições econômicas, políticas e religiosas, etc. tradicionalmente reservadas aos homens. Como já se afirmou, qualquer que seja a profundidade da dominação-exploração da categoria das mulheres pela dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma [...]. Ela é passível de superação, o que exige transformações radicais no sentido da preservação das diferenças e da eliminação das desigualdades, pelas quais é responsável a sociedade (SAFFIOTI, 2009, p. 14).

A referência ao conceito de “Patriarcalismo” sinaliza para aspectos configurativos que reforçam uma posição estereotipada da cultura masculina em posições aparentemente inovadoras, uma vez que a ascensão social e econômica não são prerrogativas para autoafirmação da cultura, tão pouco, condição a **fortiori** de autonomia nas relações pessoais e profissionais sob a visão de equidade. Assim sendo, as análises versam sobre pontos em que o legado patriarcalista se apresenta revestido de novos adereços de modernidade confinados a uma essência fundamentalista de poder e de domínio masculino no lócus social representado, ou seja, a lógica do poder irmanado ao poder econômico e político nem sempre se harmonizam com a lógica cultural de manutenção da ordem patriarcal.

Sob esta perspectiva, Fontenele-Mourão (2006) ressalta para necessidade de capacitar as mulheres que já vinham exercendo atividades asseguradas pelos novos modelos de gestão pública, mas que não eram portadoras de conhecimentos técnicos, sociais e políticos que

respaldassem ações de acordo a ordem de mercado, até então, preconizada pela figura masculina como apta a realização de determinadas funções e ocupação dos cargos de gestão nos primeiros escalões das instituições privadas, bem como da gestão em instituições públicas.

Fontenelle Mourão (2006) assinala:

Após essa constatação, iniciou-se em 1999, no governo federal, uma política de inclusão e de estímulos para que as mulheres participassem mais ativamente nas instituições públicas e ocupassem postos gerenciais. Na ENAP teve início um programa de capacitação voltado exclusivamente para mulheres, visando promover o aprimoramento da capacidade gerencial e comportamental destas profissionais e favorecer a sua ascensão na organização pública. Buscou-se com esse programa minorar a baixa participação feminina (13%) em 1998 nos postos de alta hierarquia (FONTENELE-MOURÃO, 2006, p. 12).

Segundo a autora, as mulheres nesses treinamentos tiveram a oportunidade de discutir questões que as inquietavam, como, por exemplo, os preconceitos⁷¹ com relação às mulheres gerentes; as dificuldades na administração do tempo entre família e trabalho; a defasagem salarial; o “matar um leão” todos os dias para comprovar competência profissional já que o fato de ser mulher implicava transpor maiores barreiras; ser “machona” para mostrar autoridade ou não demonstrar sentimentos; percepção generalizada de que as mulheres que adotam comportamentos dominantes são mais apreciadas pela organização do que aquelas que agem com delicadeza e gentileza; questões ligadas à discriminação racial e de gênero; percepção de que

71 As barreiras de acesso aas esferas da sociedade favorecem formas de discriminação – conceito mais amplo e dinâmico do que preconceito. Ambos têm agentes diversos, sendo que a discriminação pode ser provocada por indivíduos e por instituições e o preconceito só pelo indivíduo. A discriminação possibilita que o enfoque seja do agente discriminador para o objeto da discriminação. Enquanto, o preconceito é avaliado sob o ponto de vista do receptor. (CRUZ, 2009, p. 103)

os tradicionais modelos de gerenciamento masculinos ainda são predominantes; percepção da emergência de novos paradigmas de gestão que preconizam um estilo de maior humanização das estruturas organizacionais ou como é chamado por alguns autores, “feminização⁷² gerencial”, no qual significa atenção ao outro, intuição, empatia, flexibilidade, cooperação grupal, que são qualidades tradicionalmente atribuídas às mulheres.

No caso da docência das mulheres há uma relação de reivindicação ao provimento de sua família e ao crédito à liberdade na constituição do cidadão livre. A aquisição de direitos e deveres, através da garantia à cidadania do sujeito entra em confronto ao ser associada a herança do patriarcado por meio da figura do homem como provedor da sua família e o seu papel social assegurado, historicamente. Assim, surge a figura metafórica do senhor e do servo ou da dominação e do oprimido. Este quadro representacional reverberado ao longo do processo civilizatório justifica o grau de tensão psíquica na representação relacional da docência da UFS na contemporaneidade.

Bauman (2005) assinala que o indivíduo da “modernidade fluída” não se apresenta mais engajado pelas lutas e conquistas coletivas a ideia de “interesse coletivo” fica cada vez mais nebulosa e perde todo o valor prático” (BAUMAN, 2005, p. 170), efeito das incertezas e inseguranças ocasionadas pelo mercado econômico. Portanto, o espírito reivindicatório em prol de uma classe ou de uma ideologia associa-se

72 A inserção predominante das mulheres em determinados setores e ocupações é explicada pelos fenômenos: a feminilização e sua transformação qualitativa (feminização). A questão da feminilização e da feminização aparece na literatura com dois significados; a que correspondem metodologias e técnicas diferentes para a coleta e análise de informação. A feminilização das profissões expressa significado quantitativo ou se refere ao aumento do peso reativo ao sexo feminino na composição de uma ocupação, sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos; enquanto que a feminização aparece com significado qualitativo, alude as transformações de significado e valor social de uma profissão ou de uma ocupação, originados a partir da feminilização e vinculados a concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado por meio da análise do discurso (idem, p. 111).

ao aspecto de satisfação e realização imediata também característica deste período. Com isso, não há um investimento em longo prazo para obtenção de um bem maior. Bauman (2005) assinala “Na falta de segurança em longo prazo, “a satisfação instantânea” parece uma estratégia razoável. O que quer que a vida ofereça, que o faça *hit et nunc* – no ato.” (BAUMAN, 2005, p. 185).

O fato do trabalho docente se tornar um aporte para assumir cargos ou funções governamentais, levando-os a se confrontarem com suas próprias concepções no que tange ao trabalho educativo e a prática docente. As/Os docentes passam a conviver com uma realidade ambígua, ou seja, transita entre os que realizam o trabalho pedagógico e os que dirigem as ideias pedagógicas. Esta posição pode tanto privilegiar a realização de um projeto individual mediado pelo coletivo, senão limitar-se para uma realização pessoal de ascensão no contexto social e político.

Historicamente, a docência em todos os níveis de ensino atua(ra) m no cenário político trazendo propostas inovadoras para educação no nosso país. Por sua vez, a inserção da docência no cenário político está sempre relacionado há uma postura adversa ao conservadorismo das ações políticas com o objetivo de fortalecer ou defender uma ideia ou concepção inovadora. Assim, o discurso sobre a educação é tradicionalmente um instrumento para se alcançar cargos políticos e funções na administração pública, através da política bipartidária. Ainda, sob esta perspectiva, a profissão docente norteia vicissitudes que transitam em objetivos para-além da sala de aula, conseqüentemente, os comportamentos e atitudes favorecem a aquisição e nomeação em funções políticas de relevo nacional.

De acordo com Matos (2008) as diferentes perspectivas entre as pesquisas privilegiam a riqueza e oportunidades para encontros culturais. Em contraposição aos aspectos abordados, as análises ressaltam elementos geradores da categoria igualdade versus diferenças de gênero e classe,

de modo a se acentuar posições que remontem à história de exclusão ou conservadorismo em que a figura masculina detém o poder mesmo em um contexto que **vulgata** a igualdade é um dado proeminente.

O desafio deste estudo consiste em sublinhar a emergência de novas identidades, sem se deixar impressionar com uma possível igualdade social, e, paradoxalmente, sem se deixar enrijecer diante das novas proposituras com que o momento atual oferece. Para desvendar as relações (des)integradoras na sociedade Bourdieu (2008) aponta para o processo de descontinuidade em que o conceito de reprodução decai, remetendo para um novo aprendizado em que a escola premia a teoria em detrimento da técnica. Com isso, a análise busca evidenciar e confrontar as concepções teóricas de construção identitária pela via da transmissão e apropriação da cultura mediante transformações dos referenciais de aprendizado e de transformação da sociedade.

O conceito Cultura, segundo Bourdieu (2005) assinala:

[...] a relação que o indivíduo mantém com sua cultura, depende fundamentalmente, das condições nas quais ele adquiriu, mormente, porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, uma atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura, uma vez que ela (a cultura) não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. [...] (BOURDIEU, 2005, p. 230).

Sobre a cultura, Bourdieu (2005) afirma “Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, [...], uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares” (BOURDIEU, 2002, p. 231). Assim, não se pode pensar numa cultura estática, mas fluente de maneira que as relações se estabelecem de acordo com as posições, espaços e tempo em que os sujeitos estão situados.

O conceito de identidade entrelaçado com conceitos de trabalho e qualificação aponta para o contexto em análise, segundo a perspec-

tiva unitária do sujeito – físico, psíquico, espiritual. O conceito de Sujeito consiste em sublinhar os determinantes psíquicos dos indivíduos e coletivo, além dos traços subjetivos que delineiam a construção da identidade do sujeito pela via da relação com o/s outro/s. Segundo Touraine (1987) o sujeito está em busca contínua de completude, de modo que a constituição dos laços sociais tende a realização subjetiva de completude – satisfação objetiva e subjetiva das experiências vivenciadas tendentes ao fracasso; a privação e a satisfação parcial das suas reivindicações. Portanto, o autor sublinha um sujeito ambíguo marcado pela cisão da incompletude. A pontuação deste conceito fundamenta os aspectos subjetivos que determinam as escolhas individuais na relação com o campo identificatório, a fim de enlaçar o elemento desencadeador da formação inserido no campo relacional da convivência social. Este conceito será fundante para orientação das análises relacionadas a traços singulares de identificação dos sujeitos individuais e coletivo.

A Educação em si se justifica socialmente como instituição formadora sob dois princípios: o primeiro pela aquisição da cidadania; um conceito amplo que busca atingir os sujeitos de maneira pontual, através da igualdade de direitos e deveres individuais: a aplicação da cidadania no campo da individualização sob a visão democrática em defesa da participação referenciada no interior do grupo; o segundo princípio se destina a formação instrucional na aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de prover a capacitação técnica dos sujeitos para inserção no mercado de trabalho. Estes dois princípios articulados são analisados como dado de evidência da cidadania possível se articulado às condições reais de sobrevivência econômica, social e política resguardada pelo trabalho como um direito adquirido pela cidadania.

Touraine (2007) afirma que houve um processo de descontinuidade nas mais diversas dimensões da sociedade de grande dimensão, de modo que a escola passa por um processo de mudança na sua con-

cepção e finalidade em atenção às demandas conjecturais de base política e econômica. O autor afirma que as práticas escolares não mais objetivam a sociabilização do seu alunado “a sociedade já não mais oferece a solidez de outrora e a individualização da aprendizagem, e, portanto, a ajuda trazida às iniciativas de cada aluno, [...]” (TOURAINÉ, 2007, p. 81).

Touraine (2007) defende o fim de uma sociedade homogênea movida pelo espírito de pertencimento:

[...], é o esgotamento da política social centrada na sociedade, nas suas funções em sua integração. Já estamos todos empenhados na passagem de uma sociedade fundada sobre ela mesma à produção de si pelos indivíduos, com a ajuda de instituições transformadas. É isto que significa este fim do social de que estou falando aqui. (TOURAINÉ, 2007, p. 81).

Ao tratar das mudanças ocorridas na sociedade, ressalta-se o pensamento de Touraine (2007), na qual defende a falência do conceito de reprodução⁷³. O autor assinala que a sociedade tem autonomia própria para legitimar-se e promover mudanças que lhes são necessárias, ou seja, há um critério de liberdade para (re) construção dos valores e atitudes que permeiam a história. A eminência da subjetividade⁷⁴ propicia a (re) criação de realidades imposta sobre os sujeitos e os grupos à luz da autonomia e da liberdade individual “caráter puramente social da sociedade, esta autofundação da sociedade manifestam uma

73 Este ponto de vista “sociologista”, na verdade, nunca triunfou completamente na sociologia, mas quase sempre ocupou uma posição dominante desde Durkheim até Parsons. [...]. Mas a dominação da sociologia “clássica” foi finalmente destruída, menos ainda sob o efeito da crítica intelectual do que em virtude da decomposição das instituições e das normas (Cf. TOURAINÉ, 2007, p. 65).

74 À medida que os movimentos sociais enfraqueceram as dominações, os dominados reencontraram uma subjetividade libertada da sua inferioridade. Hoje, esta subjetividade já não é mais apenas vivida, mas reclamada, reivindicada como um direito. (Idem, p. 113).

crença ilimitada na capacidade destas sociedades de elas próprias se transformarem” (TOURAINÉ, 2007, p. 57).

Entende-se que o sistema capitalista exige uma sociedade que detenha o capital para o acesso de bens de produção, concomitantemente, motiva a corrida exacerbada pelo capital, pela competição desleal e pela derrocada das relações sociais. Cruz (2005) afirma sobre o papel do Estado na formação da cidadania:

Nesse contexto, vários teóricos discutem a ideia de cidadania e sua relação com os diversos fenômenos contemporâneos, que estão redefinindo os alcances e os limites da participação e da cidadania, tal como foram vividas pelas sociedades modernas, até agora. Produz-se uma expansão da aspiração do cidadão, em contraste com a ausência de instituições que a tornem efetiva (CRUZ, 2005, p. 98).

Ainda sobre a categoria cidadania retoma-se Mouffe (1994) ao apontar que o pensamento liberal moderno acentuava as diferenças, pois reforça aspecto de exclusão manifestado pela dualística privado/público, ao passo que favorecia contextos diferenciados em que o exercício da cidadania se via aprisionado pela própria definição em que comportava o universo masculino e feminino. Entretanto, mais recentemente, feministas e adeptos à crítica liberal apreendem a partir da política democrática a proposição de uma cidadania concatenada com a identidade política individual que consiste na “identificação com os princípios políticos da democracia pluralista”. Com isso, o exercício da cidadania não se dará pelo âmbito dualista de inclusão/exclusão, mas fundamentalmente, edificado pela identidade dos grupos e dos indivíduos pertencentes a estes grupos.

Cruz (2009) pontua questões de tensão entre os direitos individuais e direitos comunitários produzidos pela política atual de mercado neoliberal em que instala a passagem da exclusão para inclusão e, conseqüentemente, a ambivalência entre o estatuto da cidadania e o estatuto de membro comunitário, ou seja, o pertencimento a um de-

terminado grupo não é prerrogativa para o entendimento que todos têm os mesmos direitos ou almejam os mesmos benefícios, via de regra, têm as mesmas expectativas. Portanto, se verifica a inviabilidade de se analisar os atributos da cidadania, se estes não forem centrados sob o aspecto das diferenças, conforme concepção da autora “a análise de gênero permite considerar as diferenças como potencialmente inseparáveis da capacidade de cidadania, historicamente, construídas e questionadas como norma de igualdade”. (CRUZ, 2009, p. 93).

A partir do entendimento de cidadania, adota-se a concepção de Patriarcado revista por Saffioti e/ou Patriarcalismo de Castells⁷⁵ no que tange a sexualidade e as posições assinaladas pelo masculino e feminino dentro de uma visão relacional da concepção fálica construída pela Psicanálise em contraponto com as estruturas norteadoras do poder criadas por Foucault (2010). Além disso, aponta para categoria tridimensional – reconhecimento, redistribuição e representação – trazidos à luz através do debate teórico de Young/Fraser em uma revisão da literatura realizada por Matos (2008). A autora verte o olhar sobre o aspecto de autonomia tanto da figura feminina e masculina circunscrita na contemporaneidade como um campo de igualdade de direitos e deveres. Para tal, as representações da sociedade são apreendidos através dos construtores do conhecimento envolvidos na formação e prática docente: docente, pesquisador/a e intelectual da UFS.

A opção, por certo, de um estudo teórico-empírico não sinaliza a visão dissociada entre teoria e empiria, mas privilegia o entrelaçamento destas duas dimensões de modo que a unidade seja escrita de maneira envolvente em que não necessariamente comungue da mes-

75 Manuel Castells assinala “[...]. É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na estrutura sócio-biológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente” (CASTELLS, 1996, p. 169).

ma realidade, mas que se possa, porventura, apresentar um *vim à ser* de novos pensares ou de novas apreensões da realidade.

MERCADOS DE TRABALHO NO SÉCULO XXI

A inserção das mulheres nos espaços de trabalho – da produção ao operariado – representou um desafio aos padrões, até então, concebidos pelas estruturas biologizantes entre os sexos, no qual segregavam os espaços de transição dos homens e mulheres. As mulheres, antes excluídas à cidadania e aos espaços públicos passam a integrar esses espaços, de modo que prenunciam sucessivas mudanças desde a sua inserção, consolidação e ascensão no mercado de trabalho.

As lutas e conquistas dos movimentos feministas constituíram, a partir da década de 80 do século XX, um salvo-conduto diante da exploração e desigualdade de gênero no sentido de combater, historicamente, a expropriação ao direito da outra metade da população ir ao encontro da imagem do poder masculinizante no mercado de trabalho, segundo afirmam Hirata (2002); Kergoat (2008); Abramo (1998); Saffioti (1994).⁷⁶

Neste contexto, observa-se um crescimento da participação de mulheres no mercado de trabalho, tanto nas áreas formais quanto nas informais da vida econômica, assim como, nos setores de serviços, particularmente, no campo da educação, saúde e serviços sociais (SEGNINI, 1996; CRUZ, 2005). Contudo, segundo as autoras, a participação das mulheres no mercado de trabalho, ainda, se traduz em desigualdade, sobretudo, na concentração de empregos particularmente vulneráveis caracterizados pela precariedade (trabalho informal, emprego de meio período) e pela instabilidade (trabalho sazonal,

76 Saffioti (1994) na obra “Do Artesanal ao Industrial, a exploração da Mulher: um estudo de operárias têxteis e de confecções no Brasil e nos Estados Unidos” trata sobre a exclusão da mão de obra feminina no trabalho operariado.

temporário e intermitente). Ainda, permanecem pontos de conglomerados dos sujeitos femininos, no qual a questão de gênero é realçada por Lavinás (1996). A autora afirma o estabelecimento preciso da discriminação e segregação ocupacional majorada pela problemática do mercado de trabalho diferenciado por sexo, invariavelmente, desfavoráveis às mulheres.

Em virtude dos termos colocados pelo debate atual acerca das mudanças no mundo do trabalho, principalmente, através de estudos no campo da Sociologia do Trabalho e da Sociologia da Educação surgiram outros olhares sobre questões e redimensionamento analítico acerca do trabalho. Hirata (1994) critica os estudos realizados sobre as questões de qualificação de mão-de-obra, precarização e desemprego, além da evolução tecnológica e as consequentes modificações do trabalho. Para a autora, a Sociologia e Economia do Trabalho ao tratar das condições de trabalho têm como “referencial explícito ou implícito o trabalhador homem como encarnando o universal” (HIRATA, 1994, p. 124), de modo que a omissão de dados mais precisos sobre questões relevantes como a taxa de desemprego; o aproveitamento da mão de obra especializada entre os sexos; a segregação sexual no trabalho não são analisados com efeito de diferença ou semelhança entre os sexos, assim, se constata no plano epistemológico uma omissão ou rejeição crítica de aspectos anteriormente até compreendidos como pontuais, mas que já não mais corresponde com a realidade, uma vez que as mulheres integram o mundo do trabalho, apesar de que resistam as desigualdade de oportunidades e recursos no que tange as questões de gênero.

As mudanças ocorridas na realocação da massa trabalhadora não invalida(ra)m a cultura da divisão sexual do trabalho: habilidade e capacitação técnica profissional dirigida a formação e qualificação dos homens; enquanto as mulheres “prendadas” para serviços considerados naturais ao feminino. Deste modo, cabe aos homens o manejo dos grandes maquinários; o acesso a informatização e as funções de gerência, de

modo que distribuem-no para setores de inteligência do maquinário e equipamentos e uma outra parte deste segmento para sua operacionalização, o operariado. No outro segmento, as mulheres são alocadas para funções de produções manuais ou de controle das pequenas máquinas; as funções que requerem intensa repetição e rapidez.

Com o incremento das novas tecnologias eletroeletrônicas e de automação na década de 80 do século XX se percebeu que as mulheres continuaram investir no campo profissional buscando a qualificação, inserindo-se em cursos de formação e especialização no trabalho; perseguiram a ascensão aos postos de trabalhos e transitaram em setores que eram preponderantes à figura masculina, especificamente, o setor secundário da indústria e da construção. Elas enfrentaram o preconceito e os desafios dos empregos precarizados, as desigualdades salariais e os impactos da crise; espaços restritos de gestão, alcançando cargos e funções com estereótipos masculinos; enfrentaram os impactos do desemprego formal e transitaram na informalidade e remanejaram para setores de serviços especializados.

Lombardi (2010) diz algo a este respeito:

No mercado formal, a atual crise afetou, em primeiro lugar, o emprego masculino, com maior perda dos postos na indústria de transformação e na construção civil. Os setores do comércio e dos serviços foram os que mais empregaram entre outubro de 2008 e abril de 2009, sendo que a maioria dos empregos na sua maioria destinou-se às mulheres. Sob o ponto de vista do mercado formal do trabalho, portanto, a crise vem facilitando o ingresso e a manutenção das mulheres nos empregos, o que não deixa de ser positivo (LOMBARDI, 2010, p. 53).

Mesmo diante deste quadro transitório, não se pode pensar no fim da divisão sexual do trabalho e nem sob o ponto de vista acabado de raiz democratizante, uma vez que o imperativo persiste de ascensão de uma categoria em detrimento de outra, além disso, outros

fenômenos precisam ser analisados no tocante a subversão ocorrida nos espaços de trabalho, de modo a contemporizar os efeitos decorrentes desta nova configuração deflagrada na família e nos contextos sociais. O mapeamento dos dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - referentes ao ano de 2012 aponta um contingente populacional de 94.712.886 milhões de habitantes ocupando atividades economicamente produtivas (número correspondente ao índice de 100%). Deste grupamento 54.597.433 (57,6%) são homens e 40.115.453 mulheres (42,3%). Ainda deste total, 14% perfazem a atividade agrícola; 27,4% na atividade industrial e indústria de transformação; 8,7% na construção; 17,7% comércio e reparação; 32,1% na atividade de serviços.

Em Sergipe, segundo dados das agências de pesquisa citadas, os números apresentam um contingencial de 980.062 mil trabalhadora/es em atividades produtivas nos setores primários, secundários e terciários. Deste total, 571.442 são homens em um percentual de 58,3% e 408.620 são mulheres, respectivamente, 41,6% em números percentuais. As/os trabalhadoras/es estão distribuídos 234.903 mil trabalhadora/es agrícolas (23,9%), sendo que 157.733 (67,1%) são homens e 71.170 (30,29%) são mulheres; na indústria e na indústria de transformação congregam 176.098 trabalhadora/es (17,9%), distribuídos em 104.704 (59,4%) de homens 71.394 (40,5%) são mulheres; na construção agrega um contingente de 70.719 trabalhador/es 7,3%, sendo que 69.010 (97,5%) são homens e 1.700 (2,4%) são mulheres; no comércio e reparação há um quantitativo de 192.744 (19,6%) trabalhadora/es distribuídos em 114.219 (59,2%) homens e 78.525 (40,7%) mulheres; no setor de serviços em diferentes modalidades da instância privada e pública apresenta um quantitativo de 388.556 (39,64%) trabalhadoras/es distribuídos em 173.368 (44,6%) homens e 215.188 mulheres (55,3%) na atividade de serviços.

A partir dos dados cedidos pela PNAD referente ao ano de 2012, em atividades pontuais, as mulheres representam um quantitativo

superior no setor de serviços, no qual a área doméstica apresenta um quantitativo de 44.192 para 2548 homens; no transporte, armazenagem e comunicação os homens apresentam um quantitativo superior equivalente a 37.731 homens para 4.080 mulheres. Na construção apresenta um quantitativo proeminente de homens ao de mulheres. Estes dados confirmam análises de pesquisas que salientam para perpetuação da divisão do trabalho por gênero, não obstante os discursos⁷⁷ apontem para mudança de valores e mentalidades no tocante a igualdade de direitos e deveres no que envolve ao direito ao trabalho.

Os dados refletem o investimento da política econômica do país em interface a política de inserção ao mercado de trabalho de homens e mulheres, na qual pesquisas já não mais se ancoram na imagem universalizante do homem, uma vez que os números apontam para o processo de estabilização na coexistência de gêneros no espaço de trabalho como um fato inquestionável, se bem que, ainda destaquem ‘questões gargalos’ para não efetivação da igualdade de gênero no trabalho: as diferenças salariais entre homens e mulheres em posições e cargos semelhantes; as diferenças e diferentes processos de ascensão na carreira; as políticas públicas e sociais que impedem o exercício profissional feminino pela carência de instituições de suporte aos cuidados da família; a discriminação do trabalho doméstico como uma atribuição feminina; a pequena participação das mulheres em cargos e funções de gerência e de tomadas de decisão política e judiciária como, por exemplo, no poder legislativo, nas cortes da justiça e nas funções de primeiro escalões da administração pública e privada.

77 Os artigos 198 e 390 a 392 da CLT prevêm dois princípios diferenciadores à constituição fisiológica e cultural, os quais apontam para critérios discriminatórios no trabalho das mulheres e dos homens: o peso de 60 kg para os homens ressalvados para as mulheres e crianças; a gravidez e as relações matrimoniais e consequentes, uma vez que, reflete, nas desigualdades e diferentes oportunidades e recursos. Estes artigos apresentam divergências jurisprudenciais, que buscam reexaminar os fatos e provas.

Entende-se que ao final da primeira década do século XXI, houve uma maior demanda/oferta para o setor de serviços que se repete em termo de crescimento desde o final da década de 80, conforme estudos já realizados sobre esta temática, no qual se atribui uma excedente mão de obra no setor industrial e de bens primários com as inovações tecnológicas, em consequência, surge a necessidade de aperfeiçoamento e requalificação técnica continuada e de formação pessoal e profissional, ressaltado pelo conceito de competência, conforme concepções de diferentes autoras/es: Market (2009); Hirata (1999); Dubar (2005); Paiva (2001).

Este crescimento no setor de serviços reflete a política de democratização dos espaços de trabalho, no qual as mulheres são as maiores privilegiadas no sentido de preenchimento de vagas, uma vez que um maior investimento na formação e qualificação educacional levam-nas a se tornarem mais capacitadas ou habilitadas para o exercício destas funções⁷⁸. Neste setor, as atividades administrativas dos serviços públicos e privados, as atividades de cuidados na saúde e na educação agregam um maior contingente populacional de mulheres. Ao contrário desta perspectiva, os serviços de automação e de criação tecnológica são excluídos dos projetos profissionais das mulheres, uma vez que as pesquisas científicas⁷⁹ nas áreas de computação ressaltam o

78 Definições de cuidados não são simples e têm-se revelado controversa. Uma razão é que as fronteiras do conceito de cuidado não são nem claras e nem estabelecidas. Além disso, os limites, por exemplo, entre o cuidado e educação para as crianças e entre situações de cuidados na saúde de adultos, estão se movendo e se tornando menos distinta no contexto da política de cuidados e bem-estar, sinônimos e que se estende da saúde para contextos sociais. Cuidado, também, transita no formal, por exemplo, em contextos profissionais e em contextos informais da família, com diferentes valores e status associados a cada domínio, apesar de tarefas semelhantes e papéis que estão sendo executadas em cada um. (Grifos meus – PHILLIPS, 2007, p. 16).

79 Mulher, Política e Educação – SBC – Sociedade Brasileira de Computação. (BORIN, J. F. Mulheres na Computação: iniciativas internacionais. Veja como o mundo está mobilizado em trazer as mulheres para a Computação. vol. 2, nº1 – abril 2009/SBC Horizontes/14)

declínio sucessivo da presença de mulheres se comparado com as décadas de 80 e 90 do século XX em que constatou um crescente quantitativo de mulheres nestas áreas. Este fenômeno de esvaziamento de mulheres nestas áreas de automação, tecnológicas e da computação leva tanto as empresas como as instâncias governamentais criarem prêmios de estímulo, a fim de que elas se insiram ou permaneçam no mercado nestes serviços.

Os dados estatísticos do censo do IBGE⁸⁰ referente ao ano de 2010 evidenciou um total 86.353.839 trabalhadoras/es, deste quantitativo 49.823.312 (57,6%) são homens e 36.530.527 (42,3%) são mulheres. Se compararmos os dados do censo de 2010 com os últimos números do PNAD de 2012, percebe-se que houve um crescimento de oferta e demanda de trabalho nestes últimos três anos e que se mantêm em números proporcionais uma estabilidade entre o quantitativo masculino e feminino em uma diferença de 5,3% superior para os homens no mercado de trabalho remunerado. Os dados do IBGE expressam pontualmente as diferentes atividades, as quais ratificam a divisão sexual de trabalho e a distribuição de gênero, cujos números apontam para a concentração superior de homens nas diferentes modalidades dos setores de serviços, apesar de se evidenciar atividades em que a presença de mulheres é maioria, de modo que uma leitura geral assinala o setor de serviços como um campo de atuação feminina, especificamente, nas áreas da educação, saúde humana e serviços sociais; serviços domésticos. Os homens se encontram preponderantemente superior nas atividades da agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e agricultura; construção; indústria de transformação;

80 Os índices apresentados neste estudo correspondem as seguintes atividades e os respectivos setores: setor primário – atividade agrícola; setor secundário – atividade industrial e industrial de transformação, construção; o setor terciário compreende as atividades de serviços – atividade do comércio reparação, alojamento e alimentação, transporte, armazenagem e comunicação, educação, saúde e serviços sociais, serviços domésticos, outros serviços coletivos, sociais e pessoais, outras atividades e atividades mal definidas de serviços.

atividades financeiras, defesa e seguridade social; comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas. Nas atividades de transporte, armazenagem e correio os números apresentam uma certa estabilidade entre os sexos. Atividades em que os homens somam um número superior: indústrias extrativas, água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação; informação e comunicação; artes, cultura, esporte e recreação, entre outros.

O TRABALHO DOCENTE E A POLÍTICA NEOLIBERAL

O trabalho docente visto como uma atividade no setor de serviços com um quantitativo elevado de mulheres em todos os níveis de ensino – educação básica e superior – é pensado como uma atividade reguladora em que segue cânones legais e formais (as leis, as normas institucionais, os planejamentos e grades curriculares) em consonância com a relação informal que se estabelece na relação contingencial com outros sujeitos – os gestores administrativos, o colegiado, a equipe técnica, administrativa o alunado –, cujas impressões subjetivas, as identidades e representações emergem nas relações que se constituem nos limites da instituição educacional.

Tardif (2009) designa o trabalho docente como “trabalho interativo”, pois neste o exercício do ofício ocorre com o material eminentemente humano, seja em relação com o objeto, o aluno; seja na relação com os colegas de trabalho – docentes, equipe técnica, gestores, entre outros. O dito autor estabelece dois aspectos que dão sustentação ao trabalho docente, cuja confluência com o outro merece ser analisada. O primeiro, a docência como trabalho “codificado”; o segundo, a docência como trabalho “flexível”. O primeiro, o autor assinala “a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específico, que possui uma formação longa e especializada” (TARDIF, 2009, p. 42). Ainda sobre este as-

pecto, o autor assinala que o profissional docente é orientado por normas, condutas, e compromissos, uma vez que o trabalho é “temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, avaliado, etc.”. O segundo aspecto a “docência como trabalho flexível” o autor afirma que o campo da docência envolve diversas ambiguidades, diversos elementos “informais” permeiam as ações destes docentes ocasionadas pela indeterminação e pelos imprevistos.

Diante desta perspectiva, o trabalho docente emerge como uma representação ambígua e contraditória em que tangenciam duas realidades distintas das quais se manifestam os conflitos e tensões dentro do espaço institucional. Assim, as imposições institucionais, as regulações e avaliações vão de encontro com a versão de autonomia, de improvisação efeito da própria natureza inusitada que regem as relações humanas – docente/aluno, docente/docente; docente/direção. Ademais, os postulados instituem as legislações do sistema que validam concepções dinâmicas, informais e cotidianas, na qual o autor assinala “o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização. Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho” (TARDIF, 2009, p. 45).

Se a concepção de Tardif (2009) for acatada, há de se pensar sobre a atuação do docente consubstanciada mais sob a ordem ontogênica do que pela apreensão da técnica. Assim, leva-se em consideração a formação docente, palco de contradições teóricas e políticas, haja vista, haver correntes que defendem a formação das/os docentes em cursos superiores de Pedagogia e Licenciaturas; outras correntes acreditam ser dispensáveis a formação docente para o exercício à profissão, uma vez que julgam que a eficiência profissional em sala de aula

independe de uma formação específica, mas, sobretudo de uma formação continuada a partir dos horizontes experienciais do sujeito⁸¹.

Ainda, sob este ponto de vista, retoma-se o aspecto biologizante criticado pelas feministas que refutam a ideia de que a escola é um universo adequado para atuação da docente, efeito do processo de constituição do sujeito feminino. Carvalho (1998) sublinha que a prática do cuidado que fundamenta a relação docente/aluno deve ao processo de formação profissional da docência, na qual independe do sexo, uma vez que não é regra para determinado sexo a manifestação afetiva que sustenta o laço ensino-aprendizagem.

Carvalho (2008) faz a seguinte referência:

Para ambos os sexos, podemos considerar os referenciais construídos nos cursos de formação de professores, seja como socialização difusa, seja nas disciplinas ligadas a psicologia; ou o aprendizado de uma cultura profissional transmitida entre colegas no próprio exercício da docência (CARVALHO, 1998, p. 406).

Tardif (2009) sublinha aspectos que configuram a organização da instituição educativa, de modo que as relações entre sujeitos diferentes se constituem dentro de um processo planejado com alcance a uniformidade coletiva. Para tal, implementa os meios de instrumentos burocráticos – objetivos precisos, claros com conteúdos orientadores; divisão hierárquica entre os agentes; funções hierárquicas; sistema formal de controle – em conjunção com a organização do tipo cliente/serviço – as matérias são seres humanos, os objetivos são problemáticos e ambíguos, realidades intangíveis e difíceis de definir operacionalidade; os serviços são caracterizados por um alto grau de incerteza e indeterminação; a interação dos sujeitos não é transparente; ambivalência nas

81 Retoma-se o conceito de habilidade de competência e a aplicação da classe docente sob a visão condicionante de apreensão da técnica. As correntes que elidem a formação do docente em cursos específicos justificam que a formação formal profissionalizante é independente da área de atuação, uma vez que é respalda pelo exercício profissional do docente.

habilidades dos profissionais; ausência de medidas confiáveis e válidas de eficácia. Pode-se dizer, no entanto, que há uma intensificação nas atividades docente, haja vista, cada vez mais se tornar presente no cotidiano do trabalho das instituições de ensino no país remissivas exigências por parte dos órgãos oficiais encarregados de fiscalizar e avaliar a produção da equipe docente, de modo a se estimular a competição, além de refletir na qualidade da produção científica.

Chauí (1999) denuncia as condições inapropriadas em que as/os docentes estão submetidas/os, reflexo da política imposta pelos órgãos fiscalizadores e dos mecanismos de avaliação, a fim de serem cumpridas diversas atividades. Segundo a autora, há um movimento dentro das universidades públicas de valorização ao ativismo improdutivo em detrimento a produção racional com efeitos positivos de alcance social:

[...] aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestradados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc., virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. [...]
(CHAUÍ, 1999, p. 03).

Na mesma linha de raciocínio, Oliveira (2004); Sguissardi (2004; 2008); Sguissardi & Bianchetti (2009); Sguissardi & Silva Jr. (2009); Mancebo & Fávero (2004) têm apontado para a intensa jornada e precarização do trabalho docente no interior das universidades, particularmente, provocada pelos mecanismos de avaliação da produtividade e o projeto de política educacional, em execução, no Brasil, assentes aos acordos de órgãos internacionais.

Sob essa perspectiva, o trabalho docente tem como produto o saber, assim como, pode ser compreendido como trabalhador imaterial. Conforme afirma Saviani “[...] em razão da característica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão

em algumas esferas.” (SAVIANI, 1984, p.81). Por sua vez, os critérios de avaliação e mensuração do tempo de trabalho necessário tanto para dar aula, fazer palestras, organizar debates, seminários, ou seja, intensas atividades pedagógica e de produtividade científica inviabilizam a reflexão necessária para “equilíbrio psíquica” do conhecimento, conforme entendimento de Dubar (2005).

Há, portanto, uma extensão do tempo produtivo e tempo livre intermediado pelo interesse comunicativo que permeiam as ações pedagógicas nas universidades, sendo somente possível a mensuração da substância da produção pelas horas institucionalizadas. Deste modo, a exploração do trabalho docente universitário se apresenta exponencialmente sob um fluxo de retenção do capital na transação salarial, marca da lógica da mais valia. Esta, mais intensa, sob as condições objetivas e subjetivas de produção intelectual

Saviani (1985) afirma:

O debate e a compreensão dos elementos constitutivos da prática docente não podem deixar de ser analisados a partir de uma perspectiva abrangente acerca do fazer, pensado na forma de uma ação objetivada, marcada pelas condições socialmente postas. [...]. A libertação sócio-histórica se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior da nossa própria estrutura orgânica (SAVIANI, 1985, p.19-20).

Neste sentido, limita-se a educação superior como espaço de trabalho educativo sustentado por um só pilar, a inserção do mercado de trabalho, em consonância emerge a possibilidade das camadas populares acender a apropriação do conhecimento científico, erudito e sistematizado. Esta visão embora positiva é muito restritiva, uma vez que a educação superior tem finalidades que transcendem a ordem do mercado e ao objetivismo da ascensão de classe. Há de se pensar o ensino superior para-além, sob o olhar filosófico de consciência em bus-

ca da liberdade, exercício pleno do ser humano, encontro do sujeito com a cidadania.

Diante do exposto sobre o conceito de competência e qualificação no trabalho docente, sem dúvida se pode afirmar que o trabalho docente está assentado nas bases do saber especializado; na divisão de tarefas estabelecidas pelas regras dos programas fragmentados e direcionados a áreas específicas do conhecimento; incentivo à produção individualizada no sentido de privilegiar a competição e a notoriedade da/o trabalhador/a; o isolamento e a competitividade assentes elevam a “autonomia subjetiva” em detrimento às “motivações de cooperação e de manejo ao trabalho em grupo”; a precarização da vida tanto na dimensão material como imaterial do/a trabalhador/a. Surge desta configuração do trabalho um paradoxo dentro do interior da organização da produção sobre o objeto (aluna/o), cujas exigências norteiam a estruturação subjetiva da qual a docência não tem experiência, ou seja, a passagem do conceito passa pelos interstícios da teoria com a prática, reduzindo-os a ‘teoria pura’ desvinculada de sua vivência ou prática.

A conjunção do ensino, pesquisa e extensão só tem sentido no mundo moderno se estes enquanto pilares de transformação da sociedade visem a estagnação das forças dominadoras que legam o aprisionamento dos sujeitos pelas teias da alienação e da subjugação. Com isso, pode perceber que a finalidade da educação superior universitária se reveste na contradição da sua própria incorporação no sistema capitalista, uma vez que nele encontra todo o ambiente de produção, contudo, ao mesmo tempo, a educação superior não deixa se influenciar ou totalmente ser subsumida pelo capitalismo, haja vista, o conhecimento e a autonomia serem faces de uma mesma moeda, portanto, caminho para conscientização de sujeito situado. Saviani assinala “[...] o risco de uma polarização enviesada que contrapõe, de um lado, a competência técnica e, de outro, o compromisso político. Ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso [...]” (SAVIANI, 2008, p.53).

As transformações da sociedade, concomitantemente, enseja um processo de reavaliação das práticas docentes no que tange a inovação da produção e do discurso educacional, a fim de atingir as finalidades propostas pela política educacional do país. Assim, as novas configurações do país associada às novas exigências de ajustes políticos em direção ao crescimento econômico e ao atendimento às reivindicações dos mais diferentes movimentos sociais são diretrizes para elaboração das leis e regimentos regulamentadores; os planejamentos curriculares e as práticas pedagógicas devem estar harmonicamente sintonizados, de modo que se tornam instrumentos para execução do projeto político em vigência. Nasce, portanto, conjuntamente ao crescimento econômico iniciativas para o fortalecimento da democratização do espaço educacional em que pese a inserção de novos grupos nas instituições educacionais – demandas e ofertas pela educação. Com isso, as instituições sofrem intercorrências entre a sua funcionalidade no atendimento das demandas e os objetivos institucionais em ofertar à população condições que venham assegurar, na prática, o que os discursos exaltam como um dever do estado a ser prestado para população. Esta posição ora defendida ora criticada, historicamente, por intelectuais e educadores entra em confronto com o pensamento da sociedade, uma vez que as universidades têm sofrido revezes ideológicos ao longo da história, efeito das mudanças ocorridas no cenário político-econômico.

O projeto político-partidário de quem o poder público gerencia ao traçar os caminhos a serem seguidos em detrimento ou na refutação de outros instrumentos de formação social e de apreensão de direitos e deveres democráticos apontam percalços na administração organizacional das IFES⁸². Em correspondente relação com o cotidia-

82 A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem da sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo

no da população no sentido da política de educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em que premiam a política de autonomia, flexibilização e descentralização do ensino, ao passo que privilegia a abertura de caminhos e conquistas ao se estabelecer uma relação direta entre os investimentos do setor público e privado e o retorno dos investimentos pela população.

Dentre as formas e os meios de fortalecimento do setor público federal, além da promoção da autonomia administrativa e de gestão financeira, nos termos constitucionais (orçamento global e repasse de recursos por duodécimos, entre outros), prevê um novo modo de sustentabilidade financeira, deveria possibilitar inclusive a consecução de metas definidas de expansão, para atingir no médio prazo índices de 40% do total de matrículas no sistema, contra os menos de 30% atuais em processo de acelerada diminuição. [...] (SGUISSARDI, 2009, p. 235).

Toma-se como tese central a compreensão dos homens e mulheres docentes como sujeitos, históricos em processo contínuo de transculturação. Ou seja, as relações sociais são, portanto, dialógicas entre os sujeitos e os diferentes processos históricos, os quais permitem desvendar as representações do trabalho docente em diferentes contextos: em espaços particulares de trabalho nas IFES em interlocução com outros contextos em que o elemento cultura ora reproduz, ora questiona e ora aponta novas matrizes a serem interceptadas no cotidiano da vida profissional e pessoal. Nesta linha de reflexão, parte-se da suposição de que as identidades docentes, particularmente,

de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder as contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim, vencer a competição com seus supostos iguais. (CHAUÍ, 2003, p. 06).

norteadoras das relações entre as/os trabalhadoras/es docentes também sofrem fortes repercussões diante das transformações do mundo (do trabalho). Esta concepção, por sua vez, está relacionada a uma definição do trabalho docente na educação superior condicionada a concepção de organização dentro de um projeto educacional onde são acionadas verbas e investimento humano, a fim de atingir metas pelo estado em conjunção com os interesses econômicos, as reivindicações dos movimentos sociais e a sociedade civil.

Participação democrática da educação superior na UFS

UM SONHO DE HOMENS E MULHERES

Em sintonia com o mundo globalizado e a crise do capital financeiro, o Brasil, diante dos impactos econômicos, tem se apresentado como um país fortalecido capaz de enfrentar as ondas de instabilidade econômica insurgentes pela crise de 2008: a desestabilidade e falência de grandes conglomerados financeiros e imobiliários; alto índice de desempregos, em consequência, a intervenção política expansionista dos Estados Unidos e a austeridade econômica da União Europeia. Passado cinco anos, apreendem-se os primeiros resultados da política econômica, através da política do estado, de modo que se pontua aspectos positivos na intervenção estatal, pois tanto a Europa como os Estados Unidos começam a dar indícios no equilíbrio das contas públicas e ao retorno do crescimento econômico.

Neste contexto, o Brasil mantém-se como uma das grandes economias no cenário mundial, embora não tenha ocorrido um crescimento que o consolide como país de economia estável, efeito do não enfrentamento para com a reforma nas estruturas das políticas de estado – economia, educação, transportes, saúde – elementos fundamentais para baixa dos juros e do redimensionamento da competitividade do mercado na produção neoliberal.

As deficiências encontradas na educação, na saúde, no transporte, na previdência atingem diretamente a economia, uma vez que a falta de uma mão de obra qualificada é reflexo da precariedade nos

investimentos com a qualidade da educação aliado às condições de trabalho insatisfatórias mediante as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador/a no sentido de prevenção da saúde desencadeada pelos altos níveis de gasto energético e stress por falta de um serviço de transporte público; redes de apoio especializadas que favoreçam o bom desempenho do/a trabalhador/a; sanção e execução de políticas asseguradoras que enalteçam o reconhecimento da mão de obra trabalhadora, através da aquisição dos direitos previdenciários que venham beneficiar o/a trabalhador/a e seus familiares.

A população, por sua vez, se ressentida das condições reais oferecidas ao se defrontar com a intensa carga de contradição entre a classe rica e pobre, no qual aponta para extrema desigualdade social, econômica da população brasileira evidenciada em pesquisas internacionais em que aponta o Brasil no ranking entre os seis maiores países promotores da desigualdade social, bem como o registro no ranking entre os dez países promotores da desigualdade entre ricos e pobres. Paralelamente, Philips (2010) e Sguissardi (2008) questionam o crescimento e a visibilidade do Brasil no contexto internacional, de modo que aponta para contradição discursiva e a inércia do Estado diante da política de mercado:

A “mão livre do mercado” é uma metáfora esperta para disfarçar os objetivos reais do mercado livre, que não são, como universalmente reconhecidos, nem a preservação ambiental, nem as dignas condições de trabalho dos trabalhadores, nem a qualidade dos produtos, nem a ética na prestação dos serviços e, em última instância, o bem universal da sociedade (SGUISSARDI, 2008, p.1012).

Diante deste contexto diametralmente adverso, senão o docente para ‘clamar no deserto’ mesmo que este clamor parta de uma ou de um conjunto de vozes considerada, socialmente, privilegiada, de-

tentora de uma posição elitizada, qualificada e competente:⁸³ O docente universitário – professor/a e pesquisador/a – alcança através da carreira o mais elevado posto da categoria, de modo que transcende a faixa da classe social da maioria da população que está em processo de formação e/ou em busca deste reconhecimento social. Senão este, que circunda às diversas realidades tanto como elo utópico de hegemocratização e ascensão social como também de elemento de composição entre a linha fronteira das classes abastadas e populares.

Dubar (2005) adverte para a divisão de classe:

[...]. É nessa **transação** entre o reconhecimento, pelo empregador, de uma **competência** apoiada em um título e a **mobilização** (*commitment*), pelo profissional assalariado, dessa competência a serviço da empresa que repousa o “novo (?) modo de gestão de mão de obra”, que preserva os profissionais da proletarização e mantém uma cisão entre eles e os assalariados que não empreenderam ou que não tiveram uma “profissionalização. (DUBAR, 2005, p. 204).

Não pode ignorar o papel social das/os trabalhadoras/es da educação superior que se distingue na promoção da formação e qualificação da população, de modo que a capacitação é sustentada sob os pilares da produção do conhecimento: “educação escolar, formação técnica, formação profissional”⁸⁴ (HIRATA, 1999, p. 128). Estes, por

83 A “formalização” legítima dessas categorias constitui um elemento essencial desse processo que uma vez concluído se impõe coletivamente, ao menos uma forma variável de rotulagem, produzindo o que Golfman denomina identidades sociais “virtuais” dos indivíduos assim definidos (DUBAR, 2005, 139).

84 [...] qualificação do trabalhador mais ampla do que a primeira (qualificação) por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a qualificação do emprego não considera – essa dimensão da noção de qualificação sendo, por sua vez, suscetível de decomposição em “qualificação real” (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais e qualificação operatória (“potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação do trabalho”, CF. M. Saily in A. Lerolle 1992;7); finalmente, a dimensão da qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (cf. D. Kergoart, 1984: 27). (HIRATA, 1994, 128-9).

sua vez, tornam-se prerrogativas para elevação da produção e consumo de maneira a atender as necessidades de mercado⁸⁵. Sob esta perspectiva, o conceito de competência aparece como matriz do saber docente universitário, de modo que possa ser reproduzido para gerações futuras, a fim de que a formação alcance êxito, por conseguinte, a prática docente corresponda às expectativas organizacionais da educação superior.

Tardif (2010) tem algo a dizer:

Noutras palavras, essa profissão presta um serviço que implica, no tocante aos profissionais, um *corpus* prévio de conhecimentos – adquiridos quando da formação profissional na universidade – no qual eles se apoiam para julgar o agir, mas esse serviço por ser educativo, implica também um corpus de conhecimento a serem transmitidos e adquiridos pela clientela da instituição. [...] De fato, como vimos, a tendência dominante atualmente é de reconhecer que os práticos do ensino (os universitários e os professores) possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão, que chamamos, conforme o caso, de “saber experiencial”, “saber prático”, saber de ação”, “saber pedagógico”, saber de ação pedagógica”, etc. [...] (TARDIF, 2010, p. 296-297).

Os tempos evocam estudos sob o olhar das novas demandas reivindicatórias do feminismo concatenadas ao trabalho docente da

85 Fica evidente, demonstrará o autor, que os empresários da educação tenderão, por todos os meios, a buscar a valorização e o controle sobre a educação-mercadoria, sob todas as suas formas; do mesmo modo, os empresários industriais, comerciais etc. tenderão a exercer sobre o sistema de educação superior, público ou privado, toda a forma de pressão que lhes garanta os insumos – a mercadoria-educação – que melhor sirvam aos objetivos de valorização de seu capital. Neste sentido, e porque são distintos os interesses imediatos de ambos os tipos de empresários, os industriais, comerciais ou outros, em geral, tendem a valorizar mais a educação superior estatal pública, pela muito maior possibilidade, revelada pela história e pelas “avaliações”, de produzir os profissionais que lhes interessam como instrumentos de valorização de seus produtos, de seu capital. Diversamente ocorreria com os empresários da educação, que precisam garantir seu negócio – a educação-mercadoria – e no máximo valorizariam as instituições públicas como formadoras de bons professores – mão-de-obra, insumo, mercadoria- educação – que propiciem a mais ampliada extração da mais-valia da acumulação. (SGUISSARDI, 2008, p. 1014).

educação superior na efetivação de um cenário mais democratizante, de maneira que os ditos e não-ditos sejam reticidos pela nuance das mãos que cantam as suas dores, expectativas, desesperança e contradições. Com isso, desenha-se o perfil de uma classe trabalhadora também convocada a estar anuente às mudanças históricas “Assim, afirma Fraser, foi uma espécie de astúcia da História que aproveitou o movimento feminista para legitimar toda uma série de diferentes situações negativas, as quais são características do capitalismo neoliberal” (HIRATA, 2010, p. 20).

Em consonância ao pensamento citado por Hirata (2010), Paiva (2001) aponta mudanças institucionais para melhor se adequar ao atual espectro social. A autora abre parênteses para ressaltar, também, as motivações institucionais de direito e reivindicação popular, os Feminismos, estes grupos instigam a reformulação discursiva para que venham romper com a reprodução e estagnação no processo de (re) democratização da sociedade.

Conforme Paiva (2001):

O século XXI se encontra, exatamente diante do desafio de construir novas e contemporâneas instituições, regras, consensos em torno das questões sociais e políticas que não poderão encontrar respostas capazes de serem lidas pela “chave” das relações de forças sociais derivadas diretamente da esfera produtiva (PAIVA, 2001, p. 54).

A autora ressalta para ineficiência do sistema educacional que não concorre com a velocidade dos novos tempos ao se apresentar como um fenômeno lento e incapaz de lidar com as novas exigências das linguagens de produção: exatidão, eficiência e rapidez de respostas. Ademais, a análise das autoras privilegia uma reflexão indireta e aproximativa com a realidade da UFS no sentido de pontuar a dualidade entre o lastro das demandas de produção de mercado em conexão com a organização e finalidade do campo educacional, na qual consis-

te em suprir as controvertidas reivindicações sociais concernentes ao cumprimento da formação e qualificação⁸⁶ da mão de obra trabalhadora sob o reflexo da instabilidade do mercado somado ao desmantelo estatal, no qual repercutem nas políticas asseguradoras de proteção social, bem como na complacência da ordem do capital em detrimento à asfixia das necessidades sociais.

Market (2009) afirma:

A crise da pedagogia científica se explicaria pelo fato de que ela se ocupa mais com universos formativos desejáveis do que com universos escolares realmente possíveis. [...]. Os problemas próprios à ciência da educação se definiriam, contudo, pela tarefa que compete à construção e ao desenvolvimento de um sistema educacional moderno. Metadebates sobre a dialética entre sistema e sujeitos reproduzem apenas as formas modernas de pensar da antiga tradição europeia e não passam, na prática, de uma crítica sem consequências, da ideologia (MARKET, 2009, p. 20-1).

Vale ressaltar, que a educação superior transcende a ordem de mercado e do capital – os índices de (des)emprego e as necessidades sócio-econômicas dos indivíduos – já seriam por si suficientes para justificar sua função social, mas, perscrutar os recônditos das estruturas organizacionais da educação superior, mais especificamente, da UFS, através do seu quadro de trabalhadoras/es docentes que ambicionam desvencilhar as armaduras de resistência que envolve o processo educativo, no qual aponta para o anacronismo entre estado e cidadania, sujeito e poder, público e privado, econômico e social.

As teses acerca da transformação do capital no final do século XX se apresentam, particularmente, no ambiente acadêmico, de modo bastante distinto e diverso. Pode-se afirmar que as contraposições acirradas sobre a categoria trabalho, por exemplo, são indicadores, por

86 A partir do conceito de Competência, segundo a visão controversa de (DUBAR, 1998); (HIRATA, 1999) e (PAIVA, 2001). Vide capítulo I desta pesquisa.

um lado, de mecanismos de superação do modelo fordista e de transição para o modelo flexível, por outro lado, as formas desiguais desta superação trazem à tona contradições inerentes aos mecanismos do capital, as rupturas e continuidades que visam assegurar os mecanismos de valorização da economia.

São estas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito que o número de docentes aumente. [...]. Este é o principal fundamento histórico do processo que atravessamos. É nesse “Espelho de Próspero” às avessas que, por exemplo, os docentes considerados trabalhadores “formais” começam a serem refletidos, sem necessariamente conseguir entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão de dominação capitalista. (BOSI, 2007, 1511).

Dubar (2004) reflete acerca do processo da estruturação cognitiva em relação a socialização, no qual retoma conceitos de Piaget e de Durkheim para articular os processos internos da vida psíquica em sintonia com os processos externos reflexo das ações que se estabelecem no contexto social e como estas incidem intersubjetivamente nos sujeitos.

As mudanças contemporâneas no cotidiano do trabalho instigam transformações identitárias importantes para as/os sujeitos-trabalhadoras/es. Conforme Dubar (2005), a dimensão da formação profissional constitui um dos principais componentes da identidade dos indivíduos, isto se deve ao fato de que o emprego além de ter se tornado um bem raro passa por um processo de (re) configuração gerencial, adaptação e criação de novos postos de trabalho, de modo que, as práticas profissionais não mais refletem o cumprimento de tarefas repetitivas atributivas ao conhecimento prático operacional, sobressalente, a restituição subjetiva mediante a produção.

Dubar (2005) traz à baila a questão da identidade relacionada ao cotidiano profissional no que tange a trajetória de vida da/o trabalhador/a:

[...] o que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos mais autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, 143).

Diante da configuração mencionada, o/a trabalhador/a não consegue atingir o êxito da carreira a estabilidade do trabalho, uma vez que, exigem-no um contínuo processo de ruptura com as relações duráveis e estáveis, ocasionando, por sua vez, desconforto social, além de patologias de ordem física e psíquica devido a intensa pressão operada pelo modelo em consecução, o pós-taylorismo.

Historicamente, pode se perceber, uma dissociação entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo que marcou o *status* do trabalhador/a⁸⁷ em relação ao seu saber fazer. Tardif (2010) traz esta questão ao se reportar para a divisão do trabalho universitário: de quem produz o conhecimento e de quem transmite o conhecimento, de modo que estabelece a organização de grupos designados para determinadas funções de acordo com as especializações. Por outro lado, o autor atenta para a questão do saber que se produz sob a luz das relações interativas – com o cliente, o aluno, o colega e o chefe – que passa a ser constitutivo da “epistemologia prática profissional” por ser um saber simbolizado, não-institucionalizado e não incorporado

87 A Bibliografia utilizada ora opta pela designação trabalhadora ora por profissional a depender da temática a ser trabalhada. Neste estudo, precisamente, trabalhador e profissional tem a mesma função semiológica, uma vez que o objeto do nosso estudo está enquadrado na categoria tanto de trabalhador liberal como de profissional.

pelo trabalhador, mas que assume função mediadora no saber fazer e no saber-ser do cotidiano profissional⁸⁸.

Se no cotidiano do trabalho na UFS os docentes não precisam mais o reconhecimento social em vista do posto que ocupam na instituição e a representação que ela tem na sociedade, no entanto, eles não escapam à contínua tensão para manutenção do *status* que os distinguem entre outros grupos e classes profissionais que compõem ou não a categoria docente: reflexo das perdas salariais; as propagandas críticas quanto a qualidade da educação superior; acirramento entre as políticas internas e externas que delineiam as relações entre os alunos, colegas, e sociedade e, sobretudo, as exigências da política de mercado que adentram no sistema organizativo da instituição pública do ensino superior endossadas pelo Estado para demarcar políticas de produção do mercado capitalista.

As concepções se baseiam nas transformações provocadas por um novo padrão de organização do trabalho centrado na tênue fronteira entre concepção e execução, outrora, mais precisas e com forte fluência no estabelecimento de uma ordem sectária e homogeneizante. A cooperação, o aumento da qualificação pressuporia a diminuição da exploração do trabalho humano; a democratização das relações sociais e o indício de um padrão societário cujas bases estariam norteadas pelo espírito da igualdade, parceria, autonomia e aumento do tempo livre. Estes seriam elos de adequação para, então, se construir coletivamente as bases políticas capazes de assegurar o aumento da produtividade, competitividade e dos processos de gestão mais participativa.

Pode-se corroborar que os desdobramentos ocorridos no capitalismo sob a égide da transição do modelo econômico fordista para o pós-fordista tem como finalidade a melhoria e/ou acomodação das

88 Dubar (2005) distingue ofício de profissão: o ofício entendido como prática individual, e, profissão se refere a um conjunto de técnicas coordenadas por determinado grupo social. (Cf. DUBAR, 163-172).

novas demandas de mercado como meta de fortalecimento do próprio capital. Assim, o olhar sentencioso sobre as novas estruturas não permite ser avaliado pela aparente divisão do tempo de trabalho e não-trabalho, conforme Marx (1985). Na divisão do tempo de trabalho e do tempo livre, mas, sobretudo, na concepção regular de trabalho como fonte de subjetividade que transcende o tempo e o espaço surgem outras variáveis, bem como novas lógicas vão sendo introduzidas no intuito do bem de produção ser o próprio trabalhador/a posto, então, como categoria de mais valia. As transformações ocorridas na sociedade,⁸⁹ de um modo geral, apontam para o novo modelo de produção⁹⁰, ao passo que instaura uma refiguração nas atitudes, posições, funções e modo de ser dos trabalhadoras/es no que tange a subjetividade, a interlocução e a intelectualização ⁹¹no cotidiano do trabalho. Diga-se de passagem, este perfil se coloca a serviço da própria engrenagem de circulação do capital mediante crescimento dos

89 Claus Offe (1989) discorre sobre a teoria sociológica desde o final do século XVIII, ao passo que apresenta as perspectivas teóricas sob o trabalho apreendido na sociedade, de modo a enfatizar a descentralização da categoria trabalho sob o ponto de vista da necessidade e da interação social. [...], tornou-se altamente enganoso equiparar o desenvolvimento das forças produtivas e a emancipação humana – todas estas afirmações e convicções, encontradas especialmente entre teóricos franceses, como Foucault, Touraine e Gorz, penetram tão fundo no nosso pensamento, que a “ortodoxia” marxista não desfruta mais de muita respeitabilidade nas ciências sociais. (Cf. CLAUS OFFE, 1989, p. 5-20)

Harvey (1996) se contrapõe a concepção teórica de esgotamento do modelo fordista, pois afirma que a mudança do modelo para o Pós-fordista como um processo de continuidade “A insistência de que não há nada essencialmente novo no impulso para a flexibilidade e de que o capitalismo segue periodicamente esses tipos de caminhos é por certo correta” (Cf. HARVEY, 1996, 178).

90 Bourdieu (2008) “Bem, “eles têm diplomas, eles têm a técnica, mas eles não têm a prática, é isso que está em falta, no momento atual, na fábrica. [...], a ambiguidade do privilégio que representava uma tal continuidade, o perfeito ajustamento dentro do posto ocupado, que não andava sem uma forma de orgulho, implicando também uma profunda submissão a necessidade; [...] (Cf. BOURDIEU, 2008, p. 19)

91 Harvey (1996) assinala “[...] A estética relativamente estável do modernismo fordista ce- deu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidade fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (HARVEY, 1996, p. 148).

setores de serviços especializados voltados à formação contínua e (re) qualificação do trabalhador/a. A/O trabalhador/a frente à instabilidade do trabalho e pela dispersão da cultura obsoleta⁹² é induzido a permanente sensação de ultrapassado e, por sua vez, excluídos das novas exigências de mercado, em causa, leva-o a incessante busca pelo conhecimento, alvo e campo propício da indústria cultural.

Dejours (1980) trata sobre as consequências subjetivas na relação homem-trabalho:

A subjetividade da relação HOMEM-TRABALHO tem muitos efeitos concretos e reais, mesmo se eles são descontínuos: encontramos a marca no absenteísmo, nas greves ou naquilo que alguns nomeiam de “presenteísmo”, isto é, um engajamento excessivo a uma tarefa por certos trabalhadores, do qual ninguém seria capaz de atenuar o ardor desencadeado (DEJOURS, 1980, p. 23).

As universidades consideradas centros disseminadores do conhecimento e de promoção à pesquisa em vista a relevância social dos seus serviços são convocadas a se redefinirem a ordem do mercado e a conjectura política. Percebe-se no interior destas instituições uma nova configuração do trabalho docente, uma vez que este espaço é centro por excelência do trabalho imaterial.⁹³ Sendo assim, a UFS a exemplo de tantas outras universidades são fontes projetoras para o desenvolvimento sócio-econômico, bem como são a expressiva moderação de um tempo em que jaz a cultura dentro de um processo de continuidade e de rupturas da sociedade. Então, considera-se que os avanços científicos e tecnológicos produzidos nas universidades, sem dúvida, rompem as estruturas da sociedade, refigurando-a, e, sob a

92 Cultura em que os produtos são descartáveis e de rápida duração, na qual o homem se insere no plano de construção do conhecimento.

93 O trabalho mudou, inviabilizando qualquer comparação com o início do século, feitas no mesmo tempos. [...]. Há cada vez mais gente trabalhando para as fábricas sem conhecê-las diretamente, assim como há cada vez mais gente trabalhando para agricultura sem jamais ter posto os pés na fazenda. (MARQUES, 1998, p. 35)

dinâmica cíclica interacional, retornam para se retroalimentarem na sua fonte. Entende-se, portanto, que a universidade pública cumpre o importante papel no desenvolvimento da sociedade e/ou de formação dos indivíduos. Leva-se em consideração que as universidades públicas imprimem espaços de circulação de papéis sociais exercidos pelos sujeitos. Sob esta perspectiva, Silva Jr. (2003) sinaliza para o papel das IFES como plataforma viabilizadora de mudanças de tal modo que o “esgotamento social” é também efeito da sua ação pedagógica.

[...]. Acreditava-se que a tarefa das ciências sociais e físicas era a de aplicar os conhecimentos de engenharia para produzir um mundo futuro de felicidade e prosperidade para todos”. (POPKEWITZ, 1997, p.149). Isso impulsionou mudanças no campo acadêmico, no campo profissional e especialmente no lugar social da ciência e do profissionalismo na sociedade em geral. [...]. “A inteligência, o caráter, o desempenho e a moralidade são tratados como “fatos objetivos” que podem ser identificados e medidos independente da relação do indivíduo com a comunidade [...]” o que implica dizer que “possuir uma qualidade significa ser dono como se é de uma propriedade ou de um bem”, o que Macpherson chamou de “individualismo possessivo. (SILVA JR., 2003, p. 63).

Anuentes a concepção de que as universidades são constantemente acionadas a responder questões e a dar soluções aos problemas emergentes na sociedade e no atendimento à demanda econômica e social no que tange aos desafios empreendidos pelas novas tecnologias na aplicação de bens de produção, além da formação e qualificação da mão de obra trabalhadora. Assim dada a dimensão da constatação nem sempre animadora, surgem críticas com a alegação de que as universidades não se renovam quanto aos cursos de formação e qualificação; com efeito, a preservação de uma postura conservadora que não privilegia as necessidades do novo tempo impresso pelos desafios do mercado globalizado.

Considera-se que nas instituições públicas de educação superior predominam critérios democráticos da propalada meritocracia, possibilitando a “igualdade” de acesso aos postos de trabalho. Neste contexto, as “diferenças” desconsideradas no superficial da realidade acentuam a construção identitária de sujeitos através das relações interativas que ora endossam ora desviam as proposições estabelecidas pelo sistema.

Nesse sentido, o elemento reflexivo parte da consideração primordial de reconhecimento da profissão docente como *modus operandi* previamente comprometido socialmente e politicamente para formação educacional e profissional da população, bem como a ação individual e coletiva em contínuo processo histórico em acordo com as distintas políticas de mercado. Não obstante, a política de mercado não influenciasse, incisivamente, nas condutas profissionais da ação docente, uma vez que a educação, por excelência, em sua razão social transcendesse ao exercício da cidadania. Diante desta compreensão há uma aproximação teórica com Saviani (2008)⁹⁴ ao assinalar o conceito⁹⁵ de “competência pedagógica” como mediador do “compromisso político” da docência inoculado pela transmissão de conteúdos teóricos e práticos, visando privilegiar uma formação

94 No entanto, nós sabemos que a ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce com base em um suporte material. Logo, ela realiza-se num contexto de materialidade. O próprio Marx, quando analisa a produção não-material, distingue duas modalidades: aquela que o produto separa do produtor. E, ao exemplificar a primeira, ele fala nos livros, nos objetos artísticos em geral [...]. Nesse sentido, um livro é material, mas o que contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. [...]. No caso da produção não-material, cujo produto não se separa do produtor [...]. No entanto, o seu exercício (do médico) também implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. Essas condições materiais se configuram na prática. [...]. Então o primado da prática sobre a teoria é posto de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria. (Cf. SAVIANI, 2008, 107)

95 Conceito criado na tese de uma ex-orientanda, Guiomar Namó de Mello (Cf. SAVIANI, 2008).

educacional através da materialidade de um objetivo em que pese a realização de uma ação planejada e com êxito.

Parte-se, portanto, do princípio, que o papel das/os docentes da educação superior na sociedade⁹⁶ está intimamente ligado ao propósito de desenvolvimento em que o presente projeto capitalista se propõe alcançar no dito nível educacional, ao passo que a motivação da população para formação e qualificação profissional a torne apta para a competitividade e atuação no mercado globalizado. Por conseguinte, a recorrência na aquisição do conhecimento para ocupação de vagas ociosas ou para realocação em novas funções ofertadas pela reengenharia do modelo pós-taylorista.

O MERCADO DE TRABALHO NA UFS

A UFS, entidade contratante de mão de obra para atividade do trabalho docente apresenta características que remontam para um perfil singular de uma instituição federal de educação superior, única instituição pública de educação superior no Estado de Sergipe⁹⁷. A organização educacional se constitui sob a visão da unidade em composição com um universo em que se efetiva as IFES. Assim, este estudo versa em acordo com o pensamento de Bourdieu (2008), ao afirmar “E não se teria dado uma representação justa de um mundo que, como um cosmo social, tem a peculiaridade de produzir inumeráveis representações de si mesmo, [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 13).

96 A modernização econômica e social questiona o sistema educacional com novas exigências qualificacionais, tanto do ponto de vista do setor produtivo quanto da perspectiva de formação de cidadãos competentes; interroga o atual papel do Estado mínimo e os investimentos na política de ensino superior, em face da crise do capitalismo. (Cf. CASTRO; CRUZ, 2009, p. 262)

97 Sergipe é o menor estado da Federação situado na região nordeste do Brasil.

Em 2013, a UFS⁹⁸ do Campus de São Cristóvão completou 45 anos, formando e habilitando a população sergipana como demais Unidades Federativas do Brasil e de outras nacionalidades. Nestes últimos três anos, houve um ascendente número de matrículas nos quatro centros:⁹⁹ em 2010 foram matriculados 14.128 mil estudantes; em 2013 foram matriculados 19.046 estudantes. Os estudantes matriculados foram distribuídos por centros: O CCET conta com 6.280 estudantes distribuídos em 23 cursos de bacharelados e 5 de Licenciatura; o CCBS conta com 3.459 estudantes distribuídos em 12 cursos de bacharelados e 4 de Licenciaturas; O CCSA conta com 3.802 estudantes distribuídos em 13 cursos de bacharelados; O CECH possui 5.496 estudantes matriculados com 20 cursos de licenciaturas e 8 de bacharelados.

Os dados cedidos pelo DP da UFS assinalam que não há áreas de predominância do sexo feminino e do sexo masculino¹⁰⁰, os cursos

98 Os cursos de Enfermagem e Licenciatura em Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Odontologia compreendem o Campus de Aracaju, localizado na Escola do Hospital Universitário. As aulas nas áreas da Saúde são ofertadas tanto no Campus de Aracaju como no Campus de São Cristóvão. Em 2009, foi criado o Campus de Lagarto que oferta cursos da área da saúde distribuído em 1 Departamento e 8 Núcleos: Departamento de Educação e Saúde, Núcleo de Enfermagem, Núcleo de Farmácia, Núcleo de Fisioterapia, Núcleo de Fonoaudiologia, Núcleo de medicina, Núcleo de Nutrição, Núcleo De Odontologia, Núcleo de Terapia Ocupacional.

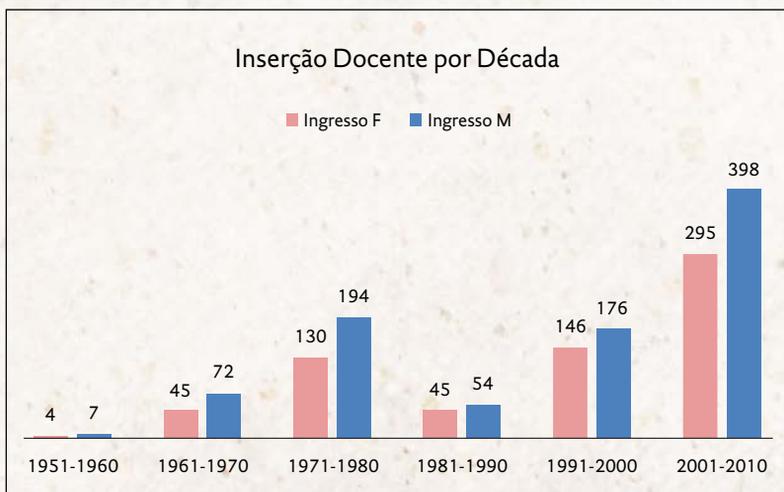
99 O Centro CCAA foi criado em 29 de julho de 2013, até então, os estudantes eram distribuídos em departamentos e núcleos integrados ao CCBS e CCET. Somente em 2014 os estudantes serão matriculados para o CCAA.

100 Castro (2009) evidencia que há uma tendência nacional de mulheres dominarem o ensino superior, representando mais da metade dos estudantes de cursos de graduação presenciais. Contudo, as escolhas dos estudantes muitas vezes reforçam a tradição dos sexos em algumas áreas. Observa-se a tendência nacional de ter um aumento significativo de mulheres inseridas nas instituições de ensino superior também na UFS. Porém, os homens ainda são maioria entre os universitários da UFS em 2008/2, com pequena diferença de 8,21% de homens matriculados de forma geral distribuídos nos seis Centros. A presença de mulheres apresenta especialmente reduzida nos cursos do CCET (30,09%) representando o menor índice de mulheres entre os centros. Esse dado sugere a existência de barreiras de acesso no que tange à cultura em que dão respaldo as disposições inconscientes e conscientes constituintes aos sujeitos como assevera a concepção citada anteriormente por Bourdieu (1999).

das áreas das humanas, em 2013, mantiveram-se quantitativamente equilibrado em termos percentuais, apresentando um quantitativo de 48,7% de estudantes homens e 51,3% estudantes mulheres. Percebe-se a reinserção dos homens nas áreas de humanas. Por outro lado, se desmistifica a concepção de que as áreas humanas são predominantemente áreas femininas, pois não confere ao quadro atual das escolhas universitárias. Com efeito, as mudanças ocorridas no campo de trabalho promoveram uma redistribuição de atividades dos/as trabalhadoras/es com a reinserção de figuras masculinas nas áreas humanas.

Pode-se evidenciar a presença de ambos os sexos em todas as categorias apresentadas, sendo que no CCET corresponde um percentual de 67,9% de homens para 43,4 de mulheres. As pesquisas nacionais e internacionais apontam que o quantitativo de mulheres é menor e que gradativamente está diminuindo este grupo nestas áreas se comparado com as décadas de 80, 90 do século XX. Em paralelo, o CCSA registra a presença de mulheres matriculadas em seu cursos com uma marca de 48,9% estudantes mulheres para 51,0% de estudantes homens, de modo que se torna heterogênea a demanda nas áreas das Ciências Sociais. No CECH registra-se 41,75 de homens para 58,25 de mulheres. A diferença registrada do extrato no CCET é de 15,89% para o grupamento masculino e no CECH é de 16,58% para as mulheres. A demanda pelos cursos do CCBS aponta para superioridade no quantitativo de estudantes mulheres em torno de 56,5 de mulheres para 43,4 estudantes homens.

O processo de inserção dos docentes no quadro humano da UFS reflete a política de educação dentro do processo histórico para educação superior, assim, a inserção dos docentes corresponde, sucintamente, a política de disseminação das universidades nas década de 60 e 70 com a criação da UFS; o período de “sucateamento das universidades federais” nas décadas de 80, 90 e o processo de expansão iniciado nos anos 2000.



Fonte: Departamento Pessoal da UFS/2010.

O Gráfico 1 assinala o quantitativo de docentes ingressos desde as décadas de 50 até a década de 10 do século XXI. Assim, pode-se evidenciar que na última década houve um quantitativo superior a todas as décadas anteriores no que diz respeito ao ingresso de docentes na instituição, uma vez que nem mesmo na década de 70, período de criação e consolidação da UFS se contratou tantos docentes efetivos. Os dados apontam que no espaço da UFS predominam docentes masculinos com um quantitativo inferior de docentes femininas, de modo que a leitura dos números da realidade traz duas reflexões: o espaço da UFS pode ser compreendido pela circulação e coexistência de gênero com predominância, histórica, de homens no seu quadro docente, bem como as análises apontam para presença constante das mulheres no quadro docente da instituição sempre crescente de acor-

do com as demandas institucionais¹⁰¹ ao longo das décadas. Este fato, porém não elide outro critério de análise de gênero, no qual orienta os estudos sobre segregação de sexo ao tratar dos campos disciplinares ou referente as escolhas disciplinares, nas quais são definidas a partir de orientações sexistas. Os números apresentam que as (os) docentes transitam em todos os centros, porém as docentes se concentram em áreas das humanas e da saúde; enquanto os docentes se concentram, majoritariamente, nas áreas das exatas e mais proporcionalmente nas áreas sociais, contudo, os cursos de Enfermagem e Serviço Social, ainda é predominantemente um curso feminino, uma vez que o primeiro é totalmente feminino e o último, em 2013, um homem passou a integrar o corpo docente do departamento.

Merece levar em consideração, primeiramente, o espaço da UFS como espaço privilegiado de produção e de reformulação cultural anuentes às ideias tradicionais de uma visão universalista de referência ao homem “a modernidade e a crítica da modernidade encerram inúmeras disputas no campo da educação, entre elas, a disputa dos próprios sujeitos que constroem o conhecimento marcado por gênero, classe, raça/etnia, geração, outras diferenças” (CRUZ, 2009, p. 93). Contudo, esta visão crítica não elide a ação do conhecimento androcêntrico criado, ramificado que transita(ra)m tanto nesta instituição como em demais universidades brasileiras, visto que nestes espaços são propícios à circularidade do pensamento da sociedade – comportamentos, atitudes, valores e mentalidades – através da as-

101 Estudos realizados por feministas apontam para determinados aspectos que confluem para discriminação da mulher em espaços públicos, mesmo que estes sinalizem para uma atuação maciça feminina. Bruschini (1987) apresenta dados estatísticos que asseveram uma conformação feminina para docência tanto para educação básica como para o ensino superior devido a certos estereótipos consagrados a imagem feminina. A dita autora assinala, principalmente, que a motivação de conciliação da vida familiar à vida profissional se apresenta como prerrogativa para as docentes em todos os níveis de ensino a limitar-se tão-somente as práticas formalizadas em sala de aula, refutando as possibilidades de crescimento e investimento na carreira.

simulação, disseminação e reprodução cultural, concomitantemente, em uma via de mão dupla, a reflexão, a transmissão e persuasão de novos comportamentos, atitudes, valores e mentalidades que rompem com a cultura conservadora e antidemocrática que perpassam os limites das instituições de formação educacional.

Em Seminário de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste (EPENN – 2010), A Professora Doutora Maria Helena Santana Cruz relatou que ao trazer, na década de 90, temas sobre gênero para a academia ouviu críticas dos colegas de trabalho, docentes da UFS. Ela disse que era comum expressões como “lá vem este discurso feminista de igualdade entre homens e mulheres”. A docente ressaltou, que de lá para cá, houve uma mudança significativa na mentalidade acadêmica, uma vez que é crescente o número de pesquisadoras/es se dedicando a temática de gênero, seja como tema principal ou transversal, além de uma ascendente promoção de eventos voltados ao pensamento feminista. Além disso, se constata a efervescente procura de propensas(os) futuras(os) pesquisadoras(es) que pretendem aprofundar sobre essas questões¹⁰². Cruz (2009) ressalta para ascendência das produções científicas realizadas na UFS no tocante às questões de gênero, privilegiando a circulação das teorias feministas seja através do ensino, seja através da pesquisa e extensão. A implantação de Núcleos de Pós-Graduação na década de 90 propiciou uma mudança conceitual, por conseguinte, comportamental das (os) docentes a respeito da temática de gênero. Cruz (2009) assinala:

O Núcleo de Pós-Graduação em Educação em (NPGED), como outros núcleos nas universidades, sem dúvida, desempenham um

102 Repensar o uso de categorias é parte do próprio desenvolvimento da educação, considerando que seu objeto está em constante transformação, o que exige constantes questionamentos sobre as formas de explicação. As condições para o reconhecimento das teorias feministas na contemporaneidade, em especial na Educação, em especial, na Educação contemporânea, são muito mais favoráveis do que foram até a primeira metade do século XX (CRUZ, 2009, p. 92)

papel fundamental na transmissão das teorias feministas, que se constituem na inserção entre movimentos sociais, academia e as “novas feministas” de diferentes gerações, uma vez que está, sobretudo, nesses campos de formação que essas se encontrarão. O primeiro campo concentra-se na formação de pesquisa sobre mulher e gênero, que ocorre prioritariamente nos cursos de pós-graduação e nas equipes de pesquisas envolvendo jovens pesquisadores de iniciação científica e, em menor proporção, nos cursos de graduação [...] (CRUZ, 2009, p. 92).

Não somente as ideias de gênero circulam no espaço da UFS, mas se percebe mulheres, ascendentemente, galgando postos de gerência administrativa – chefes de departamento, coordenação de programas de pós-graduação, chefias de setores administrativos e Pró-reitorias. Vale ressaltar, que a participação das mulheres na reitoria, ainda, é tímida, de maneira que reflete o processo de reprodução da cultura masculinizante, que, por sua vez, acionam aos mecanismos de controle para manutenção dos postos de primeiro escalões sempre preenchidos pelos homens. Assim, o século XXI anuncia o desafio das mulheres se efetivarem na participação e na ocupação de funções e cargos de decisão no primeiro escalão, de modo que o princípio da igualdade de oportunidade e recursos se materialize na distribuição e reconhecimento igualitário no trabalho da UFS.

Nas gestões de Josué Modesto dos Passos Sobrinho – 2004 a 2012 – neste período, não foi registrado a presença de mulheres à frente das Pró-reitorias, se bem que evidencie a sua presença em setores administrativos gerenciais: GRH¹⁰³ – Gerência de Recursos Humanos, COGEPLAN – Coordenação Geral de Planejamentos, HU – Hospital Universitário. Na gestão do Reitor Ângelo Roberto Antonioli – 2012 a 2016 – registra-se a presença de duas mulheres ocupando funções de Pró-Reitoras: PROEST – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – e PRO-

103 O GRH e o COGEPLAN da UFS tem status de Pró-reitoria.

EX – Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e na GRH – Gerência de Recursos Humanos. Assim, se pode perceber a integração das mulheres, mesmo que de maneira tímida, neste primeiro momento, de modo que se destaca a materialização das primeiras conquistas das mulheres, ao passo que se vislumbra uma possível gestão feminina na UFS. Para tanto, aciona-se a política de enfrentamento às torrentes do preconceito e discriminação¹⁰⁴ que vão de encontro a integração das mulheres em espaços de gestão e de primeiro escalão na UFS.

Desde a sua criação, o Campus de São Cristóvão tornou-se um polo nacional de recepção de profissionais docentes formados e qualificados oriundos de diferentes instituições da educação superior – nacionais e internacionais, uma vez que, historicamente, as famílias sergipanas desejosas em dar prosseguimento aos estudos das/os seus filhas/os deslocava-as/os para outras unidades da federação, a fim de fazerem uma formação superior em universidades pioneiras e com maior recursos governamentais no sul e sudeste do país. Estes filhas/os sergipanas/os, quando retornavam a terra natal, e segundo as suas motivações, se integravam ao quadro docente da UFS; outros permaneciam no sul e sudeste do país e se consolidavam no mercado de trabalho destas regiões mais desenvolvidas e com maiores ofertas de trabalho qualificado. O quadro de docentes da UFS também foi composto por docentes de outras origens regionais e outras nacionalidades, que se integravam no quadro permanente, visitante ou colaborador/a, de modo a prover as demandas e ofertas institucionais. Este fenômeno reflete as dificuldades de implantação de uma universidade e a falta de uma mão de obra especializada capaz de atender as finalidades de uma das IFES, por outro

104 O cenário democrático e de promoção à igualdade no trabalho em instituições brasileiras é ambíguo e contraditório, uma vez que a presença das mulheres é um dado inquestionável ao ocupar cargos e funções de prestígio em diferentes setores, porém, ainda se registra uma menor participação das mulheres em cargos importantes de decisão nacional, a qual se pode associar ao fenômeno de resistência e de reprodução da cultura masculinizante: no poder Legislativo – senado e câmara de deputados; no poder Judiciário – na Suprema Corte e nas IFES.

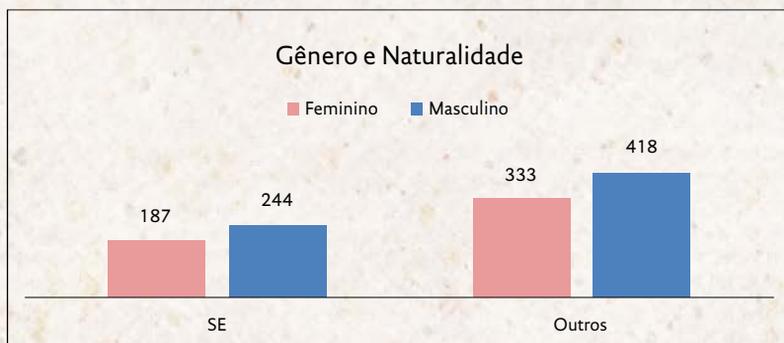
lado, o descaso dos governantes com as instituições de educação superior no norte/nordeste do Brasil na execução políticas desiguais entre as regiões que privilegiam a população das regiões sul e sudeste, através de investimentos em instituições da educação superior, consequentemente, se reflete em efeitos da desigualdade e da discriminação, na qual sugestiona a segregação da população sul e sudeste culta, intelectualizada capacitada para atividades de comando e controle; enquanto a nordestina não-culta e não-intelectualizada habilitada para trabalhos de operação. Ao se tratar das sergipanas ou sergipanos que retornavam a terra de origem e se inseriram no quadro docente da UFS, os números apontam, inicialmente, uma realidade restrita que ao longo da trajetória se expande exponencialmente, assim, a transculturação na interculturalidade sempre foi uma marca do perfil institucional com diferentes expressões em diferentes períodos históricos.

Nos últimos anos, mais especificamente, com o processo de expansão do programa REUNI em adesão pela UFS, abre-se novos concursos para docência, a fim de atender as demandas e ofertas institucionais, os quais estão distribuídos, em 2013/2, entre os quatro centros: No CCET em 10 departamentos e 4 núcleos; o CCBS com 10 departamentos e 4 núcleos; no CCSA, 5 departamentos e 4 núcleos e no CECH em 9 departamentos e 1 núcleo.¹⁰⁵ Assim, de lá para cá, se evidencia a inserção de um grande contingente de docentes de outras origens regionais e de outras nacionalidades. A partir dos anos 2000, o número de docentes de outras partes da federação ascendeu, no qual reflete a política consensualista do estado e dos interesses econômico, reflexo do esgotamento de ofertas e vagas a serem preenchidas pela docência qualificada nas universidades e instituições de educação privada e pública do sul e sudeste do país. Assim, a UFS torna-se fonte receptora do excedente da mão de obra trabalhadora destas regiões

¹⁰⁵ A transição de núcleo para departamento ocorre a partir do quantitativo do quadro docente.

do país, de modo que suscitam críticas no que tange a reprodução de preconceito e discriminação com as/os filhas/os da terra, se bem que, por outro lado, promove e estimula o crescimento com a circulação do capital ao favorecimento da queda dos índices de desemprego e da mão de obra qualificada no país.

O Gráfico 2 apresenta o quantitativo expressivo de imigrantes no quadro docente da UFS¹⁰⁶, de modo que os aspectos sociais, econômicos e políticos refletem incisivamente tanto nas subjetividades dos sujeitos que transitam de outras culturas e realidades como daqueles que recebem ou se veem cercado por diferentes comportamentos, atitudes, valores e mentalidades. Vale destacar, a concepção de Hall (2009) de identidade híbrida associada a de Castro (2001) de transculturação na interculturalidade, a fim de compreender o conflito entre culturas, bem como as contribuições e enriquecimento subjetivo e de compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos docentes ao se depararem com as diferentes experiências profissionais e vivências humanas.



Fonte: Departamento Pessoal da UFS/setembro de 2013

106 Este número representa o número de docentes efetivos do Campus de São Cristóvão e do Hospital Universitário.

A convivência de docentes naturalizados sergipanos e não-sergipanos evocam questões de pertencimento natural conectada a meritocracia, por sua vez, remete a política do estrangeiro que ocupa os espaços por meio do direito legal em detrimento ao direito natural do povo nascente. Este fato transversaliza as questões de identidade regional, uma vez que a discriminação norteadas pelas condições de uma instituição de educação superior localizada no menor estado da federação em uma região considerada geopoliticamente desfavorecida pelos poucos incentivos governamentais e com baixa qualificação da educação traz uma carga de ressonâncias para as relações de trabalho, que, por sua vez, refletem os estigmas históricos da educação brasileira de maneira que atinge as subjetividades entre os colegas de trabalho. Evidencia-se, portanto, entraves e/ou benefícios na formação dos estudantes e na convivência entre colegas. Mouffe (1999) remete para posições contraditórias e instáveis de dominação e opressão, de subordinação e insubordinação movidas pelas condições históricas das diferenças culturais, de modo que não se pode determinar quais papéis são exercidos por estes sujeitos, uma vez que eles não são fixos; são complexos e intermitentes.

Tardif (2010) afirma que “o saber dos professores é profundamente social”, no qual entende que “social” integra a “relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim” (TARDIF, 2010, p. 15). Assim, as experiências dos sujeitos-docentes reverberam-se na prática profissional, na relação empreendida com os estudantes; nos distanciamentos e afinidades entre colegas e chefes.

Ao se tratar da carreira docente da UFS verifica duas vertentes: a primeira por titulação – Doutor, Mestre, Especialização e Ensino Superior –; a segunda, a passagem de uma classe para outra, através do

processo regulamentar das IFES¹⁰⁷ em entendimento com a LDB em disposição nos artigos 43 a 57. O estatuto regulamentar nº 12.863 de 23 de setembro de 2013 implementa a carreira docente da UFS da seguinte maneira: os docentes são incorporados no quadro, através da classe A e só poderão entrar no processo de ascensão na carreira após passar pelo estágio probatório e atenderem aos requisitos de titulação. A passagem da classe A para B denominada de Professor Assistente só é possível com apresentação de titulação de mestre; da classe B para C, denominação de Professor Adjunto, através da titulação de doutor; a classe D, com denominação de Professor Associado e a classe E com denominação de Titular. Esta, por sua vez, será realizada por comissão especial composta de no mínimo 75% de profissionais externos à IFE.

O artigo 207 da carta constitucional de 1988 assegura que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão”. Este seria, portanto, o artigo mais importante para os intelectuais e educadores, uma vez que é o êxito de uma luta histórica da comunidade acadêmica em defesa pela autonomia universitária. Diante do processo de continuidades e legalização do projeto de redemocratização regulamentado pela constituição de 1988, a promulgação da LDB estabelece para educação superior em acordo com a política de estado e direito, no qual os artigos 51 a 57 se dedicam, exclusivamente, as instituições universitárias. Retoma-se, portanto, a LDB, o art. 53, ao listar as atribuições reservadas as universidades no exercício da autonomia e o art.

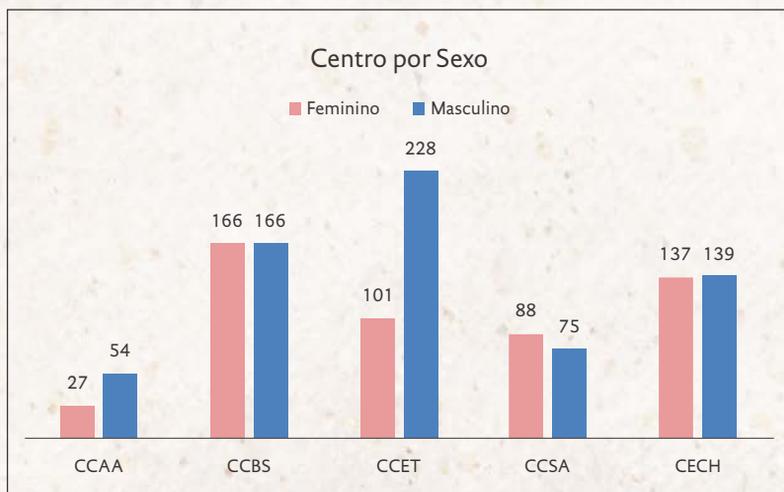
107 O estatuto regulamentar nº 12.863 instaura cinco classes: A, B, C, D, E A Lei nº 12.863 de 24 de Setembro de 2013, altera a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e cargos do Magistério Federal. A carreira do Magistério Superior é estruturada em classes A, B, C, D, E: a classe A - Professor Adjunto A, se portador do título de doutor; Professor Assistente A, se portador do título de mestre ou professor auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista; A classe B, com a denominação de Professor Assistente; A classe C, com a denominação do Professor Adjunto; A classe D, com a denominação do Professor Associado e a classe E, com a denominação de Professor Titular.

54, ao determinar que as universidades oficiais terão um estatuto jurídico especial, na forma da lei, o que contraria, o entendimento de várias/os estudiosas/os da Constituição de 1988 previsto pelo Regime Jurídico Único¹⁰⁸.

As áreas do conhecimento consideradas áreas de reduto masculino – Cursos das Ciências Exatas e Tecnologias – apontam para mudanças dos estereótipos consagrados socialmente, contudo, ainda, persiste a instabilidade entre os números de gênero. Os dados apontam que em todos os departamentos há mulheres como docente, cuja presença atesta passos para reversão da desigualdade operante pela divisão sexual do trabalho na UFS e um processo de transição nomeadamente sectários por redutos masculinos e femininos. Os dados cedidos pela UFS assinalam que as áreas das Ciências Biológicas e da Saúde, mais especificamente, a Medicina, conta com um quadro docente de 88 docentes, sendo que deste quantitativo, 55 são homens e 33 são mulheres. Nas engenharias, em 2013, conta com 76 docentes doutoras/es, 19 mestras/es, 7 com especialização e 2 de graduação. Ao comparar os números de docentes relativos a 2010 e 2013, o CCET contava, em 2010, com 158 homens para 62 mulheres; em 2013, o CCET conta com 101 mulheres e 228 homens, de modo que se percebe uma queda entre a diferença de gênero em torno de 0,5% pontos percentuais. O Gráfico 3 apresenta a distribuição da docência da UFS¹⁰⁹ por Centro e sexo e ilustra a composição inicial do CCAA, centro criado em 29 julho de 2013.

108 Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira – Prelo/www.google.com.br). OLIVEIRA. **As Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior**: concepções e desafios. INEP/MEC: www.inep.gov.br/publicações.

109 O quadro da Docência perfaz o Campus de São Cristóvão e a Escola do HU.



Fonte: Departamento Pessoal da UFS/ setembro de 2013.

As pesquisas afirmam que as mulheres precisam preencher mais requisitos que os homens para ocuparem a docência na educação superior nas áreas, sobretudo, tradicionalmente predominantes de homens, uma vez que a competição seletiva dos concursos públicos e os critérios de avaliação são também norteados pelas subjetividades de maneira que os julgamentos são diferenciados e com maior exigência para as mulheres. Ainda, sob o critério de avaliação, deve ser considerado a possibilidade da avaliação ser realizada por homem/ns, uma vez que a predominância no centro é da figura masculina associado a repercussão cultural de que as mulheres não são boas de cálculo e que tem dificuldades de manejar máquinas e equipamentos tecnológicos e de transitarem em espaços masculinos.

Nas áreas da Física, Química e Matemática o número dos docentes prevalecem, sendo que no curso de Química as docentes com Título de doutora lidera sobre os docentes doutores, respectivamente 43% de Doutoradas para 37% de Doutores; 11% de Mestres e 9% de Mes-tras. Nas áreas de Física tem 71% de Doutores para 17% de doutoras,

4% de Mestres e 8% de especialistas; na Matemática constam 47% de doutores para 8% de doutoras respectivamente; 31% de mestres para 12% de mestras e 2% de graduado. Na Física predomina o título de doutoras/es: 39 de doutoras/es para 1 mestre e 2 especialistas. Na Química tem 35 doutoras/es e três mestras/es. Na Matemática integram 25 doutoras/es e 13 mestras/es.

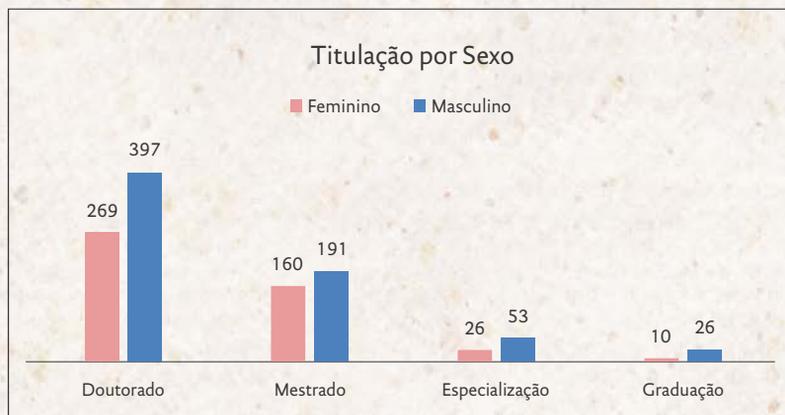
No CCBS conta com 166 docentes homens e 166 docentes mulheres, assim, se evidencia um igual quantitativo de homens e mulheres. Estima-se que nos cursos mais antigos do CCBS – Medicina, Enfermagem, Educação Física, Odontologia – 60% dos docentes são Doutoras/es, 30% são Mestres e 10% são especialistas. Nos cursos implantados recentemente prevalecem docentes possuidores dos títulos de doutoras/es com uma média de 90% sobre o título de Mestras/es. O curso de Enfermagem na UFS, ainda, retrata traços da reprodução sectária de gênero em que as mulheres adentravam nos cursos de enfermagem e os homens nos cursos de medicina, uma vez que este departamento é composto predominantemente de mulheres.

A inserção da figura feminina no Centro do CCET pode ser traduzida pela descontinuidade cultural da sociedade. Pode se constatar a presença da figura feminina de maneira, ainda, insipiente em determinados cursos, porém constante em todos os departamentos¹¹⁰ como, por exemplo, a Engenharia Elétrica, em 2010, tinha uma só mulher para 12 homens, em 2013, integram 2 mulheres para 16 homens. Este fato, porém, não exige um outro dado devidamente apreensível com a presença feminina na docência da UFS em todos os departamentos e centros, por outro lado, a ausência dos docentes no Departamento de Enfermagem e da inserção do primeiro homem no Departamento de Serviço Social, em 2013, considerando-se redutos feminino pode ser compreendido que a figura feminina rompeu com

110 Nos demais departamentos a menor proporção de docentes femininas é relativo a 22% no Departamento das Ciências da Computação

os estereótipos masculinos na universidade, ao se inserir no mercado de trabalho fechado e elitista, para tal, buscou uma formação e qualificação que viesse privilegiar a participação na concorrência seletiva dos concursos públicos e, por conseguinte, passasse a conviver e exercer atividades profissionais nestes espaços de trabalho institucional; enquanto o homem, ainda, resiste a manutenção dos estigmas da divisão sexual do trabalho da universidade.¹¹¹

Nas áreas das Ciências e Tecnologias já pode ser considerada um espaço heterogêneo mesclado com a figura das/os docentes. Assim, espera-se que este “Grupo de Referência” difunda de maneira, consciente e/ou inconsciente, dispositivos que mobilizem mais efetivamente a mudança, de modo que os espaços sejam mais democratizados. O Gráfico 4 apresenta o panorama das titulações das/os docentes em todos os campus da UFS, no qual aponta para o processo ascendente de titulação de doutorado, conforme meta estabelecida pelo MEC.



Fonte: Departamento Pessoal da UFS/setembro de 2013.

111 Hirata (1999) afirma que a segregação de sexo no trabalho é reflexo de uma realidade social que adentra nos limites das organizações trabalhistas. Há um desdobramento da Divisão Social em Divisão Sexual do Trabalho.

O Gráfico 4 aponta para titulação em interface com o sexo da docência com um menor quantitativo de mulheres tituladas inferior aos homens, se bem que o quantitativo populacional das docentes é também inferior aos dos homens, portanto, há uma proporcionalidade entre os números. As pesquisas sobre o investimento à educação entre os sexos, destacam que as mulheres dão continuidade aos estudos e tornam-se maioria nos cursos de graduação e pós-graduação. Pode se constatar, que o percentual de estudantes mulheres é superior se comparado com os estudantes homens na instituição. Assim, supostamente, as mulheres seriam maioria também na docência, uma vez que a concepção meritocrática privilegia o detentor das maiores qualificações e os portadores de titulações, ao contrário do que se esperava, se evidencia uma ruptura no processo de formação e qualificação das mulheres e de inserção no mercado de trabalho, de modo que a prerrogativa subverte a ordem em termos de um equilíbrio ou de uma continuidade quanto ao quantitativo entre os sexos.

As universidades Federais são gerenciadas pelo MEC– Ministério da Educação,¹¹² do qual intervém na execução das políticas para educação da Presidência da República em exercício. Sob a retaguarda do MEC são implantados órgãos voltados para operacionalização e desempenho da educação superior – a CAPES, o CNPQ, a FAPITEC, FINEP, entre outros –. Estes órgãos abrem editais para projeto/s de pesquisa, de modo que as/os docentes dos departamentos e dos programas de pós-graduação obtêm financiamentos para sua viabilização e execução, além disso, oferece bolsas de estudo para docentes e discentes, a fim de promover o avanço e o aprofundamento do conhecimento, da pesquisa e extensão. A CAPES seria o órgão avaliador dos programas de pós-graduações das universidades brasileiras – planeja-

112 O ministro da Educação Aluísio Mercadante, segundo ministro a ocupar o Ministério da Educação no Governo da Presidente Dilma Rousseff eleita em outubro de 2010 para o período de 2011 à 2014. Dilma Rousseff é a primeira presidente mulher do Brasil.

mento, execução e avaliação dos programas e gerenciamento a fim de viabilizar as três dimensões das universidades modernas: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Assim, ao reestruturar o seu modelo de avaliação em 1998, a Capes estabelece uma escala de conceitos de 1 a 7, decidindo que, para serem enquadrados aos níveis 6 e 7, os Programas deveriam apresentar desempenho diferenciado, de acordo com padrões internacionais, no que diz respeito à produção científica, cultural, artística ou tecnológica. Apesar do esforço de algumas Comissões, a concepção dominante do CTC é que o padrão internacional de um Programa se mede por percentuais de publicações internacionais, [...]. (BAIA HORTA, 2009, p. 121).

Com o projeto de expansão da UFS com a implantação de novos cursos tanto na Graduação e na Pós-Graduação surge a necessidade de ampliação física da UFS. As mudanças não somente ocorreram no âmbito do projeto arquitetônico, do crescimento do quadro docente, mas também com relação à formação e qualificação profissional. Com isso, se percebeu uma transição na oferta de cursos de pós-graduação, uma vez que houve uma diminuição na oferta de cursos de Pós-Graduação – Lato-Sensu, ao passo que se amplia a oferta de Pós-Graduação Strictu-Sensu para atender as demandas da população e as exigências do mercado de trabalho.

A Pós-Graduação teria significado, sem dúvida, um importante incentivo à pesquisa científica, dados os padrões exigidos para as teses, ainda que com parâmetro norte-americanos. [...]. Publicar em revistas internacionais, em certas áreas, desde o início da implantação do sistema de pós-graduação colocou-se como objetivo primeiro, ocupando como lugar secundário a formação de uma base científica e tecnológicas nacionais autônomas. (GUISARDI, 2009, p. 148).

Convém ressaltar que a educação superior torna-se, mais uma vez, o marco fundamental para o estabelecimento possível de apazigua-

mento da ordem econômica, tendo em vista, não somente a formação de profissionais para atender as demandas dos setores primários, secundários e terciários, mas, sobretudo, a urgente necessidade para suprir as deficiências da própria educação em âmbito nacional, uma vez que, tal carência reflete questões básicas da incapacidade produtiva de profissionais gerada pela insuficiência de conhecimentos, técnicas, comportamentos de sociabilidade.¹¹³ A realidade brasileira sintomatiza os reflexos de dificuldades e descasos históricos em gerir a educação, uma vez que o Brasil se apresenta no ranking internacional de penúltimo colocado em desempenho educacional, ocupando o 39º pior desempenho em educação, levando em consideração notas de testes e qualidade dos docentes¹¹⁴. A qualidade da formação e qualificação da mão de obra trabalhadora é questionada por não corresponder aos critérios internacionais e por não atender as necessidades do mercado globalizado. Com isso, as universidades são continuamente criticadas por conservar um modelo ultrapassado de formação e qualificação profissional irreconciliável às demandas atuais do modelo econômico. As universidades brasileiras¹¹⁵, segundo rankings internacionais, se apresentam aquém dos selos internacionais de qualidade.

Segundo Tardif (2009), o professor é um “Grupo de Referência” e de controle da sociedade, portanto, instrumento de mudanças e de regulação, por sua vez, modelos representacionais na sociedade. O estudo sobre as/os docentes da UFS efetiva o perfil de uma geração que circula e cria comportamentos, atitudes, valores e mentalidades – identidades são construídas e representações são manifestadas.

113 [...] Ora, isto significa que no conceito estão embutidos dimensões sociais além das profissionais, abrangendo competências técnicas e sociais que atendem a requerimentos relativos a conhecimentos e a expectativas comportamentais. [...] (PAIVA, 2001, p. 60).

114 Informação cedida pelo site da BBC Brasil

115 Segundo a Folha de São Paulo – RUF – Ranking Universitário Folha 2013 as melhores universidades em brasileiras: USP, UFRJ, UFMG, UFRGS, Unicamp, UNESP, UFSC, UnB, UFPR, UFPE.

O segmento trabalho docente da educação superior além de reter os melhores salários, galgam a posição de topo piramidal no exercício duplo de docente e de pesquisador (a). Tornam-se, também, referência de conquista e reivindicação no espectro da classe¹¹⁶ docente. Assim, o trabalho docente da UFS é reconhecido como um espaço social promotor para a ascensão social dos sujeitos na sociedade, seja pela via de construção de um perfil profissional; seja pela via de referência social.

É ideologicamente disseminado que a docência da UFS tem características “singulares” no cotidiano do trabalho, uma vez que o discurso institucional remete para elisão hierárquica da classe, na qual as desigualdades são suplantadas e os direitos comuns são elevados tanto ao masculino quanto ao feminino: direito a ocuparem os mesmos cargos, receberem os mesmos honorários; seguirem os mesmos critérios no plano de carreira; postulam cargos e funções sobre as mesmas condições. Assim, considera-se a igualdade de direitos anuentes às diferenças entre o masculino e feminino no espaço da UFS, de modo a estimar um ideal de pleno êxito da igualdade de gênero, tornando-se recorte especular para as demais organizações. A imagem imune às realidades discriminatórias é carregada de uma subliminar mensagem “Se o êxito profissional não for alcançado, o problema está nas mãos do profissional e não da instituição”. Assim, o/a trabalhador/a que não atende as exigências institucionais volve-se de um velado conceito de ‘culpa’ ou de ‘incapacidade’, que, por sua vez, pode desencadear possíveis anomalias físicas, psíquicas e mentais. Por outro lado, o desencaixe o/a leva a uma posição individualizada que constitui coletivamente a reprodução cultural do serviço público, na qual contemporiza a autonomia e a isonomia, por consequência,

116 [...] adoto a norma clássica de que “não há classe sem conscientização de classe” e o princípio metodológico fundamental de que se deve definir os movimentos sociais de acordo com os valores e metas que expressam (Cf. CASTELLS, 1999, p. 236).

geram conflitos nas relações hierárquicas entre as/os colegas docentes e estudantes.

As/Os docentes da UFS são vistos como subgrupo da classe docente, pode-se, então, cotejá-los com demais subgrupos que perfazem a classe docente nas instâncias públicas e privadas – subgrupo com menor prestígio intelectual e econômico. Mediante este aspecto, os sujeitos-docentes se integram a mesma classe de grupos menos privilegiados economicamente e socialmente na esfera pública/privada, assim como, com classes profissionais distintas que na instituição exercem a docência em diferentes departamentos. Concomitantemente, mantêm relações profissionais recorrentes na esfera privada entre as/os empregadas/os domésticas/os e prestadores de serviços especializados e não-especializados. Deste modo, a transição do sujeito, ora nos espaços públicos; ora nos espaços privados focaliza o entrecruzamento de elementos relacionais feitos às relações de classes, de gênero/sexo, cultura, bem como, retrata a relevância do aspecto econômico na constituição dos laços de relacionamento entre os indivíduos e o coletivo.

O cotidiano do trabalho docente visto sob a perspectiva analítica estritamente econômica sob as bases da estrutura macro e micro do pensamento de divisão de classe instiga a emergência ao objeto para uma reflexão complementar de outros conceitos que engendram elementos da cultura como subjetividade e objetividade, representação, identidades, entre outros aspectos. Assim, as análises partem da concepção de centralização do trabalho ¹¹⁷como aspecto constitutivo do sujeito, embora, conjuntamente, leve em consideração a assimilação do bem cultural transmitido pela família e experiências pessoais no decorrer da trajetória de vida. Em contato com a formação profissio-

117 Recentes tentativas de “remoralizar” o trabalho e tratá-lo como a categoria central da existência humana devem, por conseguinte, ser consideradas um sintoma da crise, mas do que uma cura (Cf. OFFE, 1989, p. 14).

nal manifestam-se tendências culturais, gostos populares, escolhas por modalidades de esporte, divertimentos e lazer, de modo que, as experiências interagem e se constituem na construção identitária da docência e do sujeito.

As mudanças apresentadas no cenário social nestes últimos trinta anos com a presença contínua e ascendente da mulher nos espaços universitários seja como estudante e mais recentemente como docente universitária tem rompido, historicamente, uma tradição universitária como um espaço criado para os homens. Leva-se em consideração que a convivência entre as/os docentes no contexto universitário implica em ascender elementos novos sobre a divisão de trabalho, as relações de poder estabelecidas horizontalmente e verticalmente – hierarquias, poder e equidade de gênero – assim como, a apreensão de traços distintivos de identidade.

Os dados apresentados sugerem que as iniciativas políticas e econômicas do modelo neoliberal associadas aos movimentos feministas com a promoção da mulher em áreas consideradas tipicamente masculinas já trouxeram resultados positivos. Ademais, a mudança não só expresse uma qualificação técnica, mas que elas venham transpor a competência não mais seguindo os estereótipos masculinos como modelo de racionalidade e de reconhecimento profissional. A intermediação na formação e qualificação por mulheres não mais em espaços privados mas em uma abrangência pública tragam contribuições para esta e as futuras gerações não só com embasamentos teóricos/técnicos, mas, sobretudo, com definições e habilidades para o trabalho cooperativo; o fortalecimento no reconhecimento e distribuição dos sujeitos dentro dos diferentes contextos sociais e do trabalho, a fim de que a justiça social saía das linhas cruzadas da revisão literária e se manifeste concretamente nas práticas e convivência do seres humanos.

Para além das histórias de vida das mulheres docentes da UFS e da UP

A disseminação dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir da década de 90 do século XX com a política de formação e qualificação da mão de obra trabalhadora associada à política de globalização e de cooperação entre os países, no qual está veiculado os interesses econômicos do Estado neoliberal, em execução, com a implementação de um conjunto de projetos, a fim de criar oportunidades para um maior quantitativo populacional, homens e mulheres, adentrarem os cursos de pós-graduação – Lato-sensu e Stricto-sensu. Movimento este, também, relacionado a política de enfrentamento da crise, através da promoção à pesquisa científica.

As mulheres são instruídas e mais diplomadas do que os homens praticamente em todos os níveis de escolaridade e em todos os países: ponto de convergência entre países de capitalismo avançado (Norte) e países semi-industrializados (Sul). Assiste-se ao desenvolvimento de um polo composto por mulheres executivas e profissionais com diplomas de nível superior. Esse polo, que se constituiu, sobretudo, a partir dos anos noventa, representa ainda uma porcentagem muito reduzida, mas em desenvolvimento. (HIRATA, 2010, 46).

No Brasil, os sujeitos humanos são atraídos a realizarem os cursos de pós-graduação por diversas e diferentes motivações: ascensão econômica social e política; complementaridade dos estudos já iniciados; atenção às exigências das instâncias privadas e públicas de mão de

obra qualificada; realização e reconhecimento pessoal e profissional, entre outras. Com isso, especificamente, as mulheres-docentes procuram as pós-graduações também por outras motivações: obtenção de melhores salários que se tornem mais equânimes aos salários dos homens, bem como, a expectativa de galgar espaços absorvidos pela mão de obra masculina ou de estarem em mesmas condições de desempenhar as funções e cargos a serem disponibilizados nas instituições de educação superior.

Segundo os dados registrados do IPEA 2012, o Brasil se consagrou no ranking, em termos proporcionais, de primeiro lugar no quantitativo de mulheres doutoras nos últimos anos, superando a Alemanha, idealizadora do modelo humboldtiano de universidade e defensora na promoção das igualdades e dos direitos humanos. Diante deste contexto, pode se afirmar, seguramente, que as mulheres subjetivaram os discursos políticos de trajetória da carreira e qualificação da mão de obra trabalhadora. Neste sentido, pode retomar a questão sobre a formação cultural em que as mulheres são consideradas mais dóceis e afáveis à proposição do discurso ou a inscrição simbólica, bem como, a condição própria de ‘sujeitos insatisfeitos e inacabados’ e em busca concreta de desejos incontidos de mudança e de completude, com efeito, as reivindicações dos movimentos feministas.

Em consonância a política de redemocratização e disseminação da educação superior dos países ocidentais e parceiros, é implementada a política de cooperação entre países e instituições de educação superior a fim de privilegiar a população na realização de estudos parciais no exterior em níveis de graduação e pós-graduação, através de programas de estímulo ao intercâmbio intercultural: Erasmus e Erasmus Mundus (Europa/América/África), Programa União europeia e o Canadá;

Ciências sem Fronteiras/PDSE¹¹⁸, (Brasil/Países Parceiros), etc., ainda, no caso específico do Brasil com o benefício de bolsas de estudo fornecidas pelos órgãos oficiais de financiamento: CAPES e CNPQ.

A UFS, em 02 de novembro de 2012, ¹¹⁹celebra o contrato de cooperação com a UP, a fim de docentes, quadro técnico de nível superior e discentes entre as instituições possam ser privilegiados a realização de cursos no exterior em instituições portuguesas – cursos parciais e integrais com o objetivo proposto “de melhoria de recursos humanos em nível de graduação e pós-graduação, incluindo a realização de estudos supervisionados integrados em termos práticos, desenvolvimento de mobilidades e monografias, dissertações de mestrado, doutorado e projetos sócio-culturais.” (Cláusula Primeira do contrato).

Com efeito, o Programa de Pós-Graduação em Educação registra até 2013 o intercâmbio em Estágio Sandwish Doutorado com um quantitativo de dez doutorandas das quais oito realizaram em Portugal: cinco na UP; uma na Universidade de Lisboa e uma na Universidade Lusófona. As duas restantes fizeram na Universidade de França e da Itália.

118 O governo federal brasileiro anunciou, em final de 2012 a início de 2013, abertura de cem mil vagas para intercâmbio intercultural em instituições de educação superior no exterior para população brasileira matriculada em Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e Instituições de Ensino Superior privada conveniadas poderem realizar intercâmbio universitário. Em Sergipe, segundo dados cedidos pelo CICADT e COPGD da UFS registra-se o ingresso de 85 estudantes em nível de graduação, sobretudo, em áreas das exatas e da saúde. Priorizando países como Canadá, Itália, Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, França.

119 A UFS mantém uma prática de abrir convênios de cooperação entre instituições nacionais e internacionais. A COPEC - Coordenação de Programas, Projetos e Convênios registra convênios e contratos de cooperação, em vigência, com a Universidade Federal de Sergipe: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE celebrado em 21 de julho de 2011; Universidade de Brasília celebrado em 21 de dezembro de 2011; Universidade Federal do Ceará – UFC celebrado em 17 de janeiro de 2012; Instituto Nacional do Semiárido – INSA; Instituto Tecnológico e de Pesquisas do Estado de Sergipe – ITPS. Universidades no exterior: Universidade de Murcia (Espanha) em 07 de julho de 2011; Universidade de Nova Lisboa (Portugal) celebrado em 16 de março de 2012; Universidade de Lisboa celebrado em 15 de fevereiro de 2012 convênio nº 1805.011/2012 com objetivos semelhantes ao planejado com a UP no que tange ao desenvolvimento e melhoria dos recursos humanos em nível de graduação e pós-graduação.

Vale ressaltar, que o conjunto de motivações e intenções políticas e individuais¹²⁰ convergiram na possibilidade de realização de um estudo de caso sobre e na UP ora consubstanciados, em parte, neste capítulo. Para tanto, o estudo de caso foi dividido em três fases face ao planejamento de um cronograma bimestral: a primeira fase pautou em uma pesquisa de reconhecimento geopolítico da Universidade do Porto e delimitação do objeto estudado. A partir deste estudo, pode se construir três artigos publicados em fase de publicação; capítulo de livro do Programa em Educação da UFS; capítulo da tese de doutorado e futuras criações de artigos, capítulos, entre outras atividades de pesquisa.

Assim, neste capítulo, realiza-se um estudo com base em Histórias de Vida das trabalhadoras docentes da UFS e da UP em que se procura pontuar semelhanças e diferenças entre os conteúdos narrados, de modo a se conferir processos e realidades distintos, se bem que as semelhanças podem ser compreendidas como aspectos transculturais de uma sociedade globalizante.

As narrativas das histórias de vidas das mulheres-docentes da UP¹²¹ foram recolhidas no período de Estágio de Doutorado

120 Convênio de cooperação do Programa de cooperação com o programa da UP; motivação da doutoranda em realizar o estágio sandwish e o financiamento, através de bolsas de estudos para realização do PDSE/CAPES.

121 Em anexo, consta o percurso metodológico de recolhimento das histórias de vida realizadas na UP com as mulheres-trabalhadoras em uma das quatorze faculdades que constitui esta instituição.

Sobre o universo empírico para amostragem deste estudo: em 2012/2013, a Faculdade contava com 24 docentes ativos e 52 não-docentes (o quantitativo de 52 funcionários atende duas faculdades que dividem o mesmo espaço). Dos 24 docentes, quatro são professores catedráticos – três mulheres e um homem -; cinco são docentes associados com agregação – quatro mulheres e um homem -; quinze são docentes auxiliares – 10 mulheres e cinco homens. Portanto, nesta faculdade há um predomínio de mulheres – 17 mulheres docentes para sete homens docentes, correspondendo 73% de mulheres e 27% de homens docentes. É relevante assinalar que a faculdade pesquisada ministra curso das áreas das humanas. A amostragem da pesquisa consta de cinco mulheres docentes: uma docente catedrática; uma docente associada e três docentes auxiliares, correspondendo os três níveis da carreira docente na educação superior em Portugal. Ainda, sobre o nível da carreira, a faculdade

Sandwich realizado naquela universidade – setembro de 2012 a março de 2013 –; enquanto as narrativas das trabalhadoras-docentes da UFS foram recolhidas no período posterior ao estágio sandwich nos meses de julho de 2013 e agosto de 2013. Portanto, os procedimentos metodológicos – instrumentos de recolhimento e aplicação da técnica de histórias de vida – planejado para realização deste estudo foi experimentado, a priori, com as mulheres acadêmicas da UP: 5 docentes e 5 diretoras dos setores de serviços com características próprias constituída de uma equipe seleta, elitizada e detentora de empoderamento institucional e social em instituição de educação superior em Porto/Portugal e Sergipe/Brasil. Foram selecionadas na UFS trinta e oito mulheres-docentes dos cinco centros – CCBS, CCSA, CCET, CECH, CCAA – no Campos da UFS/São Cristóvão, a fim de recolher narrativas de suas histórias de vida, das quais aconteceram setenta e seis encontros. No período de recolhimento, foi planejado a seleção de cinco mulheres docentes da UFS e 5 mulheres docentes da UP em condições de trabalho semelhantes: carreira, área de atuação, integrante no programa de pós-graduação e pesquisadora atuante.

São critérios de seleção para equipe constituinte da amostragem informacional, através dos conteúdos de histórias de vida das mulheres docentes da UP e da UFS: seleção intencional de cinco mulheres trabalhadoras docentes da UP e cinco mulheres docentes da UFS para o recolhimento das narrativas de histórias de vida; fazer parte do quadro ativo destas universidades nas categorias de carreira regulamentadas pela instituição; Compor o quadro do programa de pós-graduação em área semelhante das duas universidades e com projetos de pesquisa submetidos pelas agências de financiamentos dos países de origem. Os resultados foram considerados satisfatórios, uma vez que, a amostragem informacional apresentou-se disponível à técnica, bem

conta com outros subníveis de carreira: associado convidado e assistente convidado, sendo que não se registra neste período nenhum docente desta faculdade com esta função.

como as narrativas e os conteúdos de histórias de vida atenderam as expectativas da pesquisa.

Registra-se a experiência do estágio sandwish como positiva, visto a receptividade institucional no que tange a estrutura nos serviços de atendimento aos estudantes em mobilidade na UP, bem como aos serviços prestados no fornecimento de residências estudantis; sobretudo, a receptividade humana que possibilitou uma convivência agradável, a qual deixa saudades das relações de amizade que foram estabelecidas.

Destaca-se, então, a necessidade de pesquisas futuras ou contribuições de outras pesquisas sobre o objeto, a fim de se obter um reconhecimento mais aprofundado mediado por uma efetiva leitura de uma realidade complexa e singular, pois, é assim, que se promove o enriquecimento da pesquisa científica sob a perspectiva de diferentes olhares acerca da realidade – instituições de educação superior que constituem o Tratado de Bolonha, visto como um projeto interacional e de enriquecimento intercultural proposto pela união-europeia.

Destaca-se a relevância para realização de futuros estudos nas demais faculdades que constituem a UP, bem como de outras instituições que compõem o Tratado de Bolonha,¹²² uma vez que poderão trazer uma visão mais esclarecedora deste universo institucional e intercultural na geopolítica europeia, sobretudo, trazer experiências

122 A declaração de Bolonha foi subscrita em 1999 por 29 estados europeus (que já chegou a 45 estados europeus), e visava a constituição até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior. Em termos factuais é importante referir-se a subscrição, em 1997, da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior na região Europa. [...]. A nível europeu pretende-se aumentar a competitividade, a capacidade de atração das instituições do ensino superior em relação aos estudantes estrangeiros, a mobilidade dos cidadãos europeus e a empregabilidade (sigarra.up.pt) e (www.sp-ps.com) – www.google.com

Os acordos selados entre as duas instituições públicas de ensino superior compõem um conjunto de metas postas em execução pelas políticas do governo brasileiro, através do órgão de financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES em cooperação com a política educacional para educação superior portuguesa, seguindo um conjunto de diretrizes e expectativas a partir do acordo de Bolonha.

contributivas não somente para amplitude do conhecimento da comunidade acadêmica, bem como a possibilidade de integração de experiências enriquecedoras circunscritas pela dimensão diversificada e das diferenças em instituições intercontinentais.

A UP pode ser vista com base no conceito de organização, segundo Amaral (2011) “a teoria da dependência de recursos assume que as organizações têm alguma flexibilidade e que seus agentes tomam decisões dentro do contexto interno da instituição para lidar com o ambiente (...)” (AMARAL, 2001, p. 276). Diante do exposto, as faculdades da UP são detentora de uma flexível autonomia de gestão financeira através da incorporação do setor privado veiculado as diretrizes políticas do estado português por meio da política de financiamento do FCT, mediante plano de relações com o ocidente europeu e a definição de globalização associado ao sistema neoliberal. É possível visualizar que o quadro de recursos humanos da UP teve relativa estabilidade entre homens e mulheres¹²³ entre o período de 2007 a 2010; cria-se, portanto, a suposição de definição de contornos pós-instauração da política de igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, aderindo ao pensamento político do mundo globalizado, consoante a adequação às exigências que vão se configurando na composição da geopolítica do ocidente europeu.

A nossa crise parece ser denominada pela heterogeneidade dos processos e das estruturas, partilhando também as dimensões universais da referida crise tripla, numa mistura peculiar de tendên-

123 Os dados quantitativos apontam para o ano de 2007 um total de 3071 trabalhadoras (es) – docentes e não docentes – desde quantitativo 2270 são docentes (1418 homens e 852 mulheres) e 1702 não-docentes (473 homens e 1229 mulheres); em 2008 tem o quantitativo correspondente a 3969 trabalhadoras(es), sendo que 2280 são docentes (1415 homens e 865 mulheres) e 1689 não-docentes (488 homens para 1201 mulheres); em 2009 havia um correspondente de 3010 trabalhadoras(es), sendo que este total corresponde al 2366 docentes (1463 homens e 903 mulheres), 1654 não docentes (482 homens e 1172 mulheres); em 2010, o quadro de trabalhadoras(es) é de 4166, sendo que 2469 são docentes (1527 homens para 942 mulheres, não-docentes 1697 (501 homens para 1196 mulheres).

cias internacionais e particulares nacionais. Por exemplo, Portugal está a começar a lidar com problemas derivados do desemprego de graduados do ensino superior, mas sem ter ainda a percentagem de graduados que pode ser identificada nos países mais desenvolvidos na União Europeia (MAGALHÃES, 2004, p. 223).

As narrativas das Docentes da UP identificam a instituição como uma realidade diversificada e diferenciada sob o ponto de vista cultural, econômico e político do estado português. Segundo as suas narrativas, se pode perceber nuances na produção de significados oriundos do investimento econômico e político para determinadas faculdades, bem como a introdução de uma cultura tradicional que reflete nas subjetividades ressonantes, em consequência, as conformações das mentalidades, atitudes e comportamentos humanos, por conseguinte, nas práticas docentes, de modo a permearem as relações estabelecidas entre os colegas à nível interinstitucional e na vida social:

“ Bem, em diferentes faculdades, reconheço isto, aqui, por exemplo, nós sempre nos tratamos pelo nome ou pelo Tu, eu sei que noutras faculdades isso não acontece, assim, e, portanto, a questão também das outras faculdades consideradas mais tradicionais. Por exemplo, durante uns tempos partilhamos com outra Faculdade e eu ao final de duas semanas, quando passava por um colega que já reconhecia como colega, mas, nós não tínhamos sido apresentados e eu dizia “olá! bom dia!” e ele não me respondia, eles não respondiam por que nós não tínhamos sido apresentados formalmente, depois... Bom, isto dar uma ideia de que diferentes tradições se reproduzem, [...]”

(DOCENTE 4 – UP)

Estudos realizados na UP, sob a perspectiva de gênero, apontam que as mulheres foram convocadas a inserir-se no mercado de trabalho em tempos de revolução, sendo que a sua inserção está sempre associado a perda salarial, desprestígio profissional, bem como, em

períodos de revolução política, social e econômica via conclamação ao grupo de mulheres saírem das suas casas para se tornarem atuantes no ‘exército de reserva’, ou seja, força reservada para lutar, conjuntamente, com os homens em benefício de direitos políticos coletivos e de apreensão aos direitos humanos, à cidadania.

O conceito de trabalho de mulheres (women’s work) é aplicado a ocupações que na esfera pública foram definidas, através de um processo historicamente construído como “apropriado à natureza feminina” ou “a natureza social das mulheres”. Procura captar as mulheres à autonomia social e à independência econômica. [...]. Assim, o Estado aparece confrontando com relações capitalistas e patriarcais, que influenciaram a formulação de políticas educativas em cada um dos regimes políticos que atravessaram o período de 1870-1933 – os regimes monárquicos, republicano e de ditadura militar” (ARAÚJO, 2000, p. 14; 21).

Diante do exposto, contudo, não se deve reduzir a inserção das trabalhadoras acadêmicas a aspectos isolados, posto que a trajetória marcada por heranças culturais de mulheres pioneiras resultaram em progressivas conquistas do movimento feminista que, por sua vez, entram em consonância com as estratégias de execução do atual Projeto Modernista aliado às forças econômicas, em conformação com o projeto do estado consensualista e descentralizado.

Minha mãe é professora de música, ela é violoncelista, era professora de música no Conservatório de Música do Porto e fazia parte da orquestra do Porto e foi profissional. Meu pai era médico psiquiatra, morreu em 2000, tínhamos uma relação mais conflituosa, durante a minha adolescência tinha grande adoração. Depois dos dezoito anos fui-me otimizando dele à medida que eu fui entrando em contato com o GRAU – convivendo com mulheres como Maria de Lourdes da Silva Pintassilgo, ela foi a primeira ministra em Portugal, durante uns quatro meses. Era uma mulher ligada ao Movimento Católico Progressista – o GRAU, em Portugal, é mundial, o

GRAU existe no Brasil como nos Estados Unidos... Era um grupo de mulheres, muito qualificadas que desenvolveram projetos de intervenção social, antes dos 25 de abril, e cultural, particularmente, como, por exemplo, ela começou a alfabetização Paulo Freire – e participação em outros movimentos sociais também. Até, então, eu vivia muito fechada em casa, ia para escola e tal, mas, depois a mãe e o pai se divorciaram e meu pai foi viver no Brasil e quando meu pai voltou, ele já não estava com a sua companheira e nós tentamos nos juntarmos: um dia eu vinha da minha escola, à noite, nós estávamos em 1978 ou 1979, o meu companheiro estava na Inglaterra, e eu o vi entrar no autocarro, eu não o via há dois ou três anos; ele achava que eu era comunista, eu e o meu companheiro, ele achava que nós éramos cubanos na altura do 25 de abril.

(DOCENTE 1 – UP)

“ [...], portanto, vamos chamar assim, a minha família é de extensão burguesa com origem na classe operária, portanto, os meus avós e bisavós eram operários, e, depois, eu acho que a minha infância já é, claramente, de uma família burguesa na Cidade do Porto, nomeadamente, na década de 70 e 80 que tem todas as oportunidades e um conjunto de características que acho se referem a esta perspectiva social. Eu tenho um irmão mais moço, sou a filha mais velha e, curiosamente, sou a primeira bisneta, a primeira neta, a primeira filha e a primeira e única a fazer o doutoramento. Eu sou muito influenciada por mulheres na qual eu costumo dizer muito ‘minhota’, aqui do Alto Minho; uma sociedade patriarcal, com uma importância patriarcal, com grande importância das mulheres no cuidar e no estar familiar e, portanto, eu tenho grandes referências a este nível e tenho bastante relações familiares com todas as mulheres da família.

(DOCENTE 2 – UP)

6 [...] a carreira docente, em Portugal, não coloca mais problema as mulheres do que nos homens, mas, claro, a vida coloca mais problemas às mulheres do que aos homens, no geral. Como é que a gente lida com as questões da maternidade; eu sei pra minha geração... Na minha família é a quarta geração de mulheres, antes de mim, que trabalham... Esta coisa que as mulheres não trabalhavam fora de casa; isso na verdade para minha família as coisas não são bem assim: a minha mãe trabalhava, a minha avó trabalhava e a minha bisavó trabalhava, portanto, esta questão de dizer que a carreira ou que o trabalho não era uma constante na vida das mulheres da minha família, isso não consta, sempre foi uma constante. [...] esta questão das mulheres deixarem de trabalhar começou a ser colocada, penso eu, na geração da minha mãe, em que os maridos começaram a ganhar melhor e começaram a ter o argumento para dizer “agora, ficas em casa”, e deste ponto de vista a minha mãe foi a única mulher na família que foi confrontada com isso, porque antes dela nunca tinha havido situação econômica para se dizer “agora, tu vais deixar de trabalhar” elas sempre tiveram que trabalhar para assegurar a sobrevivência da família; ela foi a única confrontada com isso e que decidiu usar o seu direito de trabalhar fora de casa, portanto, é desta linhagem que eu venho, pra mim, a questão de trabalhar fora de casa não se coloca, claro, que este tipo de trabalho tem um conjunto de implicações.

(DOCENTE 5 – UP)

Realizar uma análise sobre o processo de mudanças ocorridas na educação superior, mais especificamente, na UP, após os anos 80 do século XX significa se deslocar até a primeira década do século XXI, período considerado, neste estudo, de consolidação do papel e funções das trabalhadoras acadêmicas da UP, cujo processo transicional aponta para períodos anteriores ao marco temporal citado com o intuito de pontuar as iniciativas para flexibilização dos espaços privados e públicos, uma vez que, os muros caíram, embora elevassem demarcações fictícias que permeiam as influências da cultura circulantes na

sociedade, de um lado, e concomitantemente, reproduz os valores tradicionais de uma elite que produz conhecimento; dita valores e formam mentalidades emergentes observados no mundo do trabalho e na vida pessoal em contextos sociais globalizantes.

6 Eu penso que o trabalho universitário é, de fato, um trabalho com muita intensidade. E o percurso é diversificado, na medida em que eu entrei como assistente nesta casa em 1986, vinha de uma outra universidade, onde tinha estado dois anos e meio e não tinha uma experiência em todo aspecto gratificante, em alguns aspectos, sim, mas noutros, não. Também o contexto em que se vivia, em Portugal, era muito especial, na altura, pós-revolução era um período que estavam no contexto das pessoas e das suas sensibilidades. [...]. E, portanto, Eu entrei aqui, através de um colega que havia sido convidado a implantar um curso na faculdade. Ele me desafiou a entrar, e eu entrei, já tinha terminado meu mestrado, não aqui, na Inglaterra, e, depois, fiz o Doutorado em Inglaterra e, no dia seguinte, já estava aqui a trabalhar com intensidade enorme, como de costume.

(DOCENTE 1 – UP)

6 Pronto, eu por oito anos fui educadora e fui fazer faculdade, que foi o primeiro ano que existiu este curso em Portugal e que existiu também no Porto, portanto, eu sou desta primeira turma e, na época, eu trabalhava e estudava e o estudo na faculdade nesta altura era um bacharelado e, portanto, esta era a forma de ter um curso superior e no final desta Licenciatura eu sou convidada para trabalhar na UP, nesta faculdade. Portanto, é um contexto muito particular português, muito particular no campo da formação de professores e de profissionais em que o corpo docente não é suficiente para assegurar o trabalho e, por isso, eu entro numa condição de professora convidada e a título, absolutamente, sazonal, e entro na qualidade de assistente e durante já não sei exatamente quantos anos, o meu trabalho efetivo é como assistente. [...]. Eu vim para o ensino superior não foi eu propriamente o que escolhi, convidaram-me, eu fui escolhida,

e eu aproveitei a oportunidade, e, portanto, neste percurso não há, propriamente, uma intenção prévia de “eu quero fazer isso ou vou fazer aquilo e vou lutar para conseguir chegar aquele cargo”, não, não houve essa nem na primeira formação e nem na formação seguinte [...].

(DOCENTE 5- UP)

As narrativas sinalizam para ausência de um planejamento com objetivos claros e estratégias de procedimentos para atingir um determinado fim. Este aspecto pode ser definido como ausência de uma inscrição simbólica efeito das mudanças da realidade, uma vez que, conforme narrativas, em Portugal, vivenciava-se um período ‘pós-revolução’ e de implantação de curso(s) e faculdades, não obstante, sinalize para uma tradição acadêmica no que tange a atribuição do mestre encaminhar os discípulos para inserção profissional e continuidade da carreira docente. Com isso, pode se afirmar, que neste período específico, a inovação seria o encaminhamento de mulheres para desempenhar funções, anteriormente, endereçadas aos homens, ainda, seguindo mecanismos conservadores na admissão do quadro docente em instituições de educação superior.

6 Mas, a minha carreira acadêmica iniciou naquilo que era uma categoria que já não existe. Houve uma reformulação da carreira docente e eu entrei como assistente estagiária. Eu já trabalho, aqui, há uns 10, 12 anos, é uma coisa assim do gênero, como docente, [...]. A calhar, costumo dizer que não fui eu quem escolheu esta profissão, mas eu acho que foi a profissão que escolheu a mim. Eu fiz a minha formação de licenciatura, aqui, nesta faculdade e ao longo da licenciatura eu fui trabalhando e apoiando alguns projetos de docentes com outros colegas e no fim da licenciatura fiquei a trabalhar no centro da investigação na organização e gestão como técnica superior do centro e, depois, escrevi-me ao mestrado e comecei a fazer o mestrado e fui concorrendo a várias coisas, mas também, a carreira universitária. Porque a carreira universitária permitiu-me fazer aquilo que eu mais sabia

fazer que é estudar, aprender e investigar coisas que é aquilo para que, de fato, a faculdade muito nos prepara também. [...]. Entretanto, abriu o concurso, aqui, para faculdade, neste ano abriu também para Universidade do Minho, eu concorri para os dois sítios e fiquei onde saiu o primeiro resultado, que foi cá, no Porto e, depois do doutoramento passei para auxiliar, [...]

(DOCENTE 3 – UP)

6 Eu trabalho, aqui, na universidade desde 1988, foi na altura que eu acabei o curso. Faço parte daquela geração de pessoas que acabavam a Licenciatura e entravam, quase, imediatamente, para docência, primeiro como monitora e, depois, enfim, ia progredindo na carreira. Portanto, na altura a carreira iniciava com assistente de estagiário, o que significa que as pessoas entravam após a Licenciatura; hoje em dia, como sabe, é completamente diferente a carreira faz-se após o Doutoramento. Comecei a trabalhar, portanto, toda a minha vida profissional e pessoal se intercrusa nesta faculdade: primeiro, não havia mestrados; havia provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, que eu fiz ao fim de dois anos, em 1991, e formalmente entrei como assistente, e, depois, eu fiz o doutoramento em 1998, quando eu concorri para associada no departamento do curso que eu me graduei, não passei, concorri, depois, para este curso e fiquei no quadro como professora associada e fiz agregação, e quem sabe um dia, agora por diante, não depende de mim, a partir de séries de concursos e de vagas para galgar a professor catedrático, [...]

(DOCENTE 4 – UP)

As narrativas apontam uma diversidade de mecanismos para admissão de docentes e composição do quadro docente da UP nas décadas de 80 e 90, sobretudo, convidadas para assumirem determinadas disciplinas e/ou função conforme as necessidades que se imprimiam no processo de expansão e de implantação dos cursos. Pode se concluir, portanto, que não havia dispositivos legais para regulamentação do quadro humano em instituições públicas, bem como havia uma

carência de profissionais qualificados para assumirem a mão de obra da educação superior portugueses.

As análises das narrativas apresentam que as docentes efetivas, hoje, já são contratadas com outros vínculos empregatícios, contudo, anteriormente, eram trabalhadoras docentes da UP, através de requisição para prestação de serviços ou através de contratos temporais e renováveis indeterminadamente, a fim de suprir as urgências institucionais. Por conseguinte, o profissional permanecia em expectativa prolongada para uma possível efetivação no quadro efetivo dos recursos humanos, gerando mal estar devido a instabilidade prolongada no emprego, consequentemente, elementos condicionantes para manifestação do sofrimento do trabalhador/a.

As narrativas das Docentes 2 e 3 da UP pontuam a sua inserção na instituição por meio de concursos, apesar de que, os estudos documentais constatem que somente nos anos de 2009 e 2010 foram regulamentados o estatuto da carreira docente na UP, bem como a regulamentação de concursos com propostas claras e objetivas no processo de avaliação para o servidor público da UP.¹²⁴

124 Ao longo da primeira década surge a necessidade de implantação de novas medidas de ação, no que diz respeito a alteração do estatuto da UP foram criados dois estatutos e um alteração, ou seja, a Portaria nº 23/2001 de 17 de maio de 2001; a Portaria nº 1311/2006 de 18 de janeiro de 2006 (alteração do estatuto anterior) e o Decreto de lei nº 205/2009 de 31 de agosto de 2009. Em 2009, houve uma ampla alteração do estatuto com a implementação de uma nova visão na funcionalidade e finalidade da UP, através do Decreto de Lei nº 205/2009 de 31 de agosto de 2009 que reza “A Universidade do Porto prossegue, entre outros fins, os seguintes: a formação no sentido global — cultural, científica, técnica, artística, cívica e ética — no quadro de processos diversificados de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de capacidades e competências específicas e transferíveis e a difusão do conhecimento; [...]” (Diário da República, 2.ª série — N.º 93 — 14 de Maio de 2009). Em meio as mudanças, no que diz respeito à contratação dos recursos humanos, se pode constatar a Portaria n.º 145-A/2001 de 6 de abril, logo no início do texto anuncia alteração da Portaria n.º 83 -A/2009, de 22 de Janeiro de 2009 para regularização dos concursos públicos e a Lei n.º 3/2012 de 10 de janeiro de 2012 que cria o estatuto da carreira docente. A partir do Decreto de Lei através da Portaria n.º 145-A/2011 de 6 de Abril de 2011 outorga “É introduzido o conceito de «perfil de competências» indissociável da gestão integrada de recursos humanos, incluindo a abertura e tramitação do procedimento concursal, decorrentemente da alteração ao n.º 1 do artigo 5.º da LVCR, introduzida pela

As docentes da UFS, após constituição de 1988, só puderam ser inseridas no quadro efetivo da UFS, através de concursos públicos a nível nacional¹²⁵. Contudo, a partir das narrativas das docentes 1 e 2, apreendem-se mecanismos subjetivos favoráveis ou não a admissão da/o trabalhador/a docente em instituição de educação superior em território nacional, uma vez que outras prioridades são somadas aos critérios de avaliação para admissão profissional e vigência do contrato de trabalho. A docente 1 afirma não ter passado no concurso destinado a preencher duas vagas; ela passou em terceiro lugar, mas, por motivos institucionais abre a terceira vaga e ela é convidada para assumir o cargo; no caso da docente 2 ela narra que passou no concurso em segundo lugar em um concurso destinado a preencher uma vaga e, por isso, não foi convocada para assumir o cargo. Contudo, em um curto espaço de tempo¹²⁶, foi aberto um novo edital para um novo concurso para preencher outra vaga. A docente reivindica o direito de segunda colocação no concurso e recorre às instâncias jurídicas, uma vez que institucionalmente era-lhe negado o direito legal de ter passado no segundo lugar.

Lei n.º 55 -A/2010, de 31 de Dezembro.” O decreto Lei n.º 55 -A/2010, de 31 de Dezembro apresenta os critérios e mecanismos utilizados na contratação do quadro humano da UP, através de da seleção criteriosa com métodos, recursos e abrangência as competências dos proponentes trabalhadoras(es) passam a ser por critérios de avaliação mais objetivos e mensuráveis.

125 No capítulo VII da Administração Pública art. 37 item II assinala “o cargo ou emprego público depende da aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego...”. A pesquisa documental dos dispositivos legais referentes aos recursos humanos da UFS se encontra no capítulo 3 que trata dos concursos públicos realizados nos últimos dez anos para suprir as necessidades de expansão das instituições de educação superior implementada pelo Ministério da Educação no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e em continuidade com o governo da Presidenta Dilma Rousseff.

Em março de 2013, foi implementada novas alterações no estatuto de execução para o recurso humano, em setembro de 2013 foi regulamentada as alterações, através da resolução com efeito aos dispositivos.

126 O prazo de validade do concurso público será de até dois anos, prorrogável uma vez, por igual período (Art. 37; II).

Assim, narram as Docentes 1 e 2 da UFS:

6 Eu fiz concurso para uma vaga em Recife para ser professora lá, mas eu passei em terceiro lugar e só tinha duas vagas aí não deu. O colega de Pernambuco tinha contatos com a UFS e ele viu que, aqui, tinha um edital aberto para concurso e ele me comunicou “Olha! Abriu um edital na universidade de Aracaju!” e eu me inscrevi pela internet. Fiz o concurso e passei, quando eu estava de mala arrumada surgiu outra vaga para Recife e eu podia assumir o terceiro lugar e o meu colega me avisou para eu assumir a vaga, mas eu disse “não, eu vou para Aracaju” e eu preferi por Aracaju. E foi assim que eu cheguei na universidade com o desejo de chegar no fim da minha carreira, de chegar no topo da carreira do professor, porque para mim, eu posso estar enganada, o topo da minha carreira é ser professora da universidade

(DOCENTE 1 – UFS)

6 Então, eu fiz o concurso para universidade, eu passei no segundo lugar com diferença de quatro décimos do primeiro colocado. Aquilo pra mim foi uma vitória porque na época eram 20 pontos e eu dissertei os vinte pontos que foi sorteado, eu não esqueço nunca do assunto que foi sorteado. E aí começou uma parte difícil da minha vida profissional, que foi este concurso. Eu passei em segundo lugar, a primeira colocada foi chamada, ela, ainda, é professora da universidade; o segundo lugar não tinha vaga, somente tinha uma vaga. E depois foi aberto outro concurso, enquanto não podia porque eu não tinha sido chamada e aí começou um processo jurídico meu contra a universidade isto foi a pior fase da minha vida profissional porque fizeram mil safadezas comigo; arrancaram a página do livro do protocolo para dizer, exatamente, que eu não tinha me apresentado e eu não tinha como provar porque se eu não tivesse me apresentado no período de trinta dias eu não poderia ser contratada. Eu entrei com o recurso no departamento, mas no departamento eu perdi; o pedido era para não ter um novo concurso e eu perdi. Entrei no Centro e no Centro eu ganhei. No departamento

eu não assisti a reunião, mas a do Centro eu assisti e foi muito desgastante está assistindo uma reunião que estavam falando sobre mim, dizendo que eu estava tentando entrar pelas portas do fundo da universidade. [...], eu ganhei para o Cônsul/CONEP e eu fui chamada para assumir; eu assumi e foi um período muito tenso que cada hora eu vinha para aqui montar as minhas aulas e tudo, só por um mês. Um mês depois, o Reitor recebeu uma convocação da Justiça mandando que eu me retirasse e eu precisei assinar a minha demissão da Universidade porque se ele não me demitisse ele seria preso porque era uma ordem judicial. [...]. Valia a pena a gente recorrer e eu recorri à Recife, porque era uma coisa se a gente perde em Sergipe a gente recorre para Recife por que era uma instância superior e em Recife, eu ganhei. Mas de qualquer jeito eu tinha que recorrer à Brasília e, enfim, foi para o Supremo Tribunal... Eu digo que eu sou a professora concursada mais garantida, eu sou concursada e sofri estas coisas e aí veio o parecer de Setúbal Pertence depois de cinco anos que eu fui afastada e eu voltei à universidade em 5 de abril de 1995.

(DOCENTE 2 – UFS)

Ainda, sobre os concursos, a Docente 4 da UP aponta para critérios subjetivos na avaliação dos concursos para ascensão da carreira docente em Portugal, no qual remete, absolutamente, a suplência das necessidades institucionais sem levar em consideração o empenho e investimento do trabalhador/a em avançar na carreira. Assim, se apresenta um ambiente de tensão no exercício profissional, ocasionando sofrimento efeito da iminente falta de reconhecimento dos seus pares, ao passo que a submissão ao controle institucional não permite as/os docentes estabelecerem um projeto profissional. Dejours (2003) “Ao não contar com os benefícios do reconhecimento do seu trabalho nem poder aceder ao sentido da relação que vive com seu trabalho, o sujeito se confronta com seu sofrimento e só a ele.” (DEJOURS, 2003, p.12). Com isso, levanta a questão do sofrimento

no trabalho flexível reportado por Dejours (2003), quando a austeridade do ambiente torna a atmosfera rarefeita devido as situações econômicas e políticas:

6 A carreira universitária em Portugal é uma carreira tramada, porque, não só temos que prestar provas, e, portanto, ser avaliada várias vezes: no doutoramento, na agregação, no mestrado, como, depois, tem concursos e isso, sim, é complicado porque, aqui, nós somos muitas vezes avaliados [...]. A questão dos concursos essa, claro, é uma questão importante porque determina a produção na carreira de alguma maneira e, às vezes, a gente não deixa de senti que foi um bocadinho injustiçado ou que não foi bem avaliado, mas, eu diria que isto acontece em todas as carreiras, não é específico desta. [...] mesmo chegando ao topo da carreira que, ainda, não é o meu caso, mesmo chegando ao topo da carreira as pessoas são, inevitavelmente, avaliadas pelos alunos, pelos pares, por estes comitês externos e a tendência não vai ser para melhorar, [...].

(DOCENTE 4 – UP)

Ademais, as narrativas das mulheres trabalhadoras da UFS e da UP se assemelham no que tange as devidas ressonâncias políticas nas vidas cotidianas das/os docentes, se bem que, em Portugal, o fim do regime ditatorial em meados da década de 70 no tão conturbado 25 de abril de 1974 com a queda do ditador Salazar. Posteriormente, as novas configurações regulamentadas pelo conjunto de normas e consensos para formação e unificação dos países europeus – a União Europeia – com a emissão de uma só moeda em articulação com políticas econômicas neoliberais e sociais no campo da redemocratização e o incontido desejo de romper com a desastrosa história de guerra vivenciada no continente europeu. Soma-se ao enfrentamento da crise de 2008 em contraste com as aspirações de uma Europa fortalecida pelos anseios otimizados na formação da união europeia.

No Brasil, dez anos após a revolução antiditatorial em Portugal, marca o período de transição do regime militar para o regime democrático: o fim do regime militar, Presidente João Figueiredo, converge com as manifestações pelo país em defesa das “diretas já” e a previsível posse do último presidente com voto indireto e a eminência de futuras eleições diretas para todos os níveis do poder político, com efeito, a elegibilidade do primeiro presidente do país de estado democrático, Tancredo Neves, cuja história nomeia o registro da figura metafórico do “embrião não vingado” com a morte antes de ser empossado presidente da República do Brasil, conseqüentemente, toma posse José Sarney, vice-presidente da chapa do executivo federal que dar continuidade ao processo de redemocratização com a promulgação da carta magna “a Constituição” de 05 de outubro de 1988, sob a liderança de Ulisses Guimarães, presidente da Câmara de Deputados da Assembleia Nacional. Estes marcos históricos apontam para uma mudança processual da sociedade brasileira e portuguesa, no qual entrelaçam-se ao cenário político o econômico e, por sua vez, as motivações adaptativas para possível harmonização entre o discurso político e a execução de políticas que promovem o estado de direito democrático e neoliberal.

As narrativas das mulheres-docentes da UP apresentam as repercussões dos momentos históricos em Portugal em que o sistema neoliberal ressoa na vida dos sujeitos, em consequência, reflete nos comportamentos e atitudes, nos valores e mentalidades:

6 Em primeiro lugar, eu acho muito interessante, a forma como se tem ressignificado algumas das funções da universidade, do ponto de vista linguístico, até porque eu trabalhei, fiz análise crítica do discurso, de fato, o discurso não se limita a escrever a realidade, ela constrói a realidade também, é muito interessante, percebermos como a universidade, de repente, passa a descrever-se de si própria a falar de se própria com uma linguagem do mundo que vem do mundo da gestão e do

mundo da indústria. [...]. Outra questão, eu usei a expressão, propositadamente, para caracterizar a profissão docente, docência universitária, eu usei a expressão de prestação de serviço australiano neste momento ela foi mudada por transferência do conhecimento, é uma coisa estranhíssima porque o conhecimento não se transfere, é algo que se produz; é algo que se pode trabalhar com alguém a partir deste conhecimento, mas, transferir conhecimento tem haver com uma lógica da produção [...]. E como é que eu vivo com isso? Eu vivo muito apreensiva e de alguma forma, vivo de uma forma muito angustiante também, porque eu acho que se está a diminuir ou se está a colocar em segundo plano o papel do ensino que as universidades têm e que eu acho que não pode ficar no segundo plano, eu acho que a produção e a investigação não pode ser submissa e ficar no segundo plano [...]

(DOCENTE 3 – UP)

6 Mas, eu sou a primeira geração que na escolaridade toda teve inglês como segunda opção e não o francês, que era o mais típico para as pessoas mais velhas. Eu tive uma professora de inglês que só falou o português comigo, quando eu acabei o Liceu. Implicação: eu comecei a publicar em inglês, se calhar, mais cedo do que alguns dos meus colegas, porque, de fato, eu sempre falei e escrevi em inglês sem grandes dramas, naturalmente, é uma grande vantagem, mas, eu percebo que para outros colegas isso seja um problema, isso possa constituir um problema. [...]. Há uns anos as pessoas que faziam doutoramento era um grupo limitadíssimo, eram pessoas que tinham feito um percurso e quando chegavam ao Doutoramento já tinham tido experiências de investigação ou estavam na carreira docente ou quem não estavam na carreira tinham uma experiência fantástica e já tinha feito mestrado com imenso tempo que duravam sempre quatro anos, portanto, chegavam ao Doutoramento com muita experiência, muita reflexão. As pessoas que chegam, hoje, ao Doutoramento não tem, necessariamente, este perfil, têm outras coisas que são muito boas, mas, não têm necessariamente este perfil.

(DOCENTE 4 – UP)

As narrativas das docentes da UFS apresentam os fatos históricos que também entram em conformação com as atitudes e mentalidades nas vidas individuais e coletivas da sociedade brasileira:

Quando chegou a fase do regime militar, inicialmente, eu não compreendia bem, era muito menina para entender, mas ao largo do tempo eu fui estudando e como estudante eu fui prestando atenção; vendo as questões, as transformações... A faculdade foi fundamental. Eu fiz outra leitura do mundo até porque eu tinha acesso a uma literatura que outras pessoas não podiam ter. E como eu sempre gostei de ler, então, eu não só lia o livro da universidade; eu lia o livro da universidade e lia uma literatura paralela; eu lia o jornal que eu podia ler, eu lia uma revista que eu podia ler. [...], em que pese eu tenha vivido uma decisão tomada pelo PT, era uma decisão com o acordo, com o consentimento de quem o colocou. Indiretamente, o consentimento até nosso que a gente tinha votado no PT e o PT estava na prefeitura. Olha que ironia! O grupo tinha votado no PT, mas a gente sabia que se ele ganhasse ia desfazer aquele grupo e a gente já tinha conversado sobre isso. E era uma perda para o município e eu vou lhe dizer por quê? A gente foi para um evento na USP no ano de 2000, o trabalho que a gente fez só havia dois no Brasil, o nosso foi o primeiro, foi lançado na década de 90. O grupo deixa de funcionar lá no município, mas a gente fez um trabalho para o estado e, depois, vem as universidades e eu desenvolvi um trabalho. Então, se aqui não funcionou, se acabou aqui, mas eu não acabei, o que acabou foi essa situação e eu continuo.

(DOCENTE 3 – UFS)

[...]. O governo Lula, foi um governo também dos dominantes, foi um governo dos banqueiros, foi um governo das instituições privadas. Por que o que foi o FIES? É investimento na universidade privada. [...]. A questão do REUNI é porque ele segue uma tendência do mundo capitalista, é um programa de expansão das universidades, em que o governo exigiu, diz que deu a ideia de que a universidade pudesse escolher, mas

isso não é verdade, isso não condiz com a verdade, porque se você não aprovasse esse REUNI. Este programa de expansão desarvorado, sem estrutura. Eu considero irresponsável, uma vez que as universidades não receberiam recursos e, por isso, os reitores ficaram de mãos atadas. Eu jamais queria ser reitora, porque eu não queria está na situação de ter que aprovar algo que eu não concordo, eu não sei se os reitores não concordaram, mas se eu tivesse no lugar deles eu não concordaria, pois eu defendo que todos os sujeitos que tivessem em idade de entrar na universidade lhes fosse assegurado a sua vaga, mas que fosse em uma universidade de qualidade. Então, todas estas questões, realmente, me fez repensar no meu papel na universidade. Então, eu fico pensando como você vai investir cinco anos porque o curso é de cinco anos para você ter apenas um diploma de curso superior.

(DOCENTE 5 – UFS)

Além disso, as indevidas sínteses das ações políticas também não podem ser analisadas como um evento isolado oriundo de uma herança histórica ou de uma ruptura de paradigmas, pois corre o grande risco de estagnação investigativa. Assim, adota-se no processo investigativo a orientação dialógica na tentativa de privilegiar assertivas efeito do fluxo de fatos em contraste com dados inovadores revestidos de uma cultura tradicional, coercitiva e controladora, de modo que a reprodução está sempre em confronto com o conceito de civilização, instigando, concomitantemente, a mudança e a repetição em disputa envolvendo a realidade dos fatos.

Nos últimos 30 anos, a relação entre instituições de ensino superior e o Estado e Sociedade tem mudado. Esta mudança tem sido descrita como um desvio do modelo de controle estatal para um de supervisão estatal [...]. Este desvio foi o resultado de um contexto de dificuldades financeiras ligadas a decadência das conexões do Estado-providência e à massificação do ensino superior na Europa Ocidental. (AMARAL, 2011, p. 191).

Entende-se, portanto, que a inserção das mulheres-docentes como trabalhadoras acadêmicas é reflexo de um processo de transformação e ruptura dos paradigmas políticos e sociais que se encaminha(ram) desde as extremidades para o centro. Emerge o florescimento de “novas” representações sociais de ordem discursiva e prática: o **discurso político** compreendido como uma narrativa intencional – implícita e explícita – coercitiva e de poder, bem como, o trabalho feminino compreendido a partir do pensamento de uma herança de desafios em que as mulheres inserem-se nas academias e conquistam o **empoderamento**.

Assim, as críticas feministas de, por exemplo, assédio sexual, tráfico sexual e desigualdade salarial, que pareciam revolucionárias não faz muito tempo, são princípios amplamente apoiados hoje; contudo esta mudança drástica de comportamento no nível das atitudes não tem de forma alguma eliminado estas práticas. E, assim, frequentemente se argumenta: a segunda onda do feminismo tem provocado uma notável revolução cultural, mas a vasta mudança nas **mentalités** (contudo) não tem se transformado em mudança estrutural, institucional. (FRASER, 2010, p. 13).

Quinn (2003) fala sobre o empoderamento das mulheres em um período de instabilidade social, política e econômica, no qual relaciona como consequência de uma última possibilidade de se obter estabilidade diante da instabilidade do momento histórico. Em paralelo com o pensamento de Quinn (2003), traz-se a concepção de Hirata; Kergoat (2007) ao evidenciar os diferentes percursos e pontos de vista teóricos sobre a divisão sexual do trabalho, no qual, segundo as autoras, uma das maneiras aparece à luz do paradoxo “nessa matéria, tudo muda, mas nada muda.” As autoras apresentam uma controvertida realidade difícil de conciliação, embora a presença das mulheres em espaços de trabalhos remunerados e de produção seja fato inquestionável:

A primeira é que, desde o nascimento do conceito há cerca de trinta anos, se observa uma tensão entre, de um lado, análises que pensam mais em termos de constatação de desigualdades entre homens e mulheres, e de acúmulo, de soma dessas desigualdades (Cf. a noção atual de conciliação de tarefas), e, de outro lado, análises que procuram remontar à nascente dessas desigualdades e, portanto, compreender a natureza do sistema que dá origem a elas. [...] a segunda razão é que, sempre se tenta fazer um balanço da divisão sexual do trabalho em nossas sociedades, se chega a constatação em forma de paradoxo: nessa matéria, tudo muda, mas nada muda. [...] (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 596-597).

As docentes 1, 4 e 5 da UP abordam sobre as questões de trabalho em conciliação com as tarefas doméstica, de modo a se perceber um universo ambíguo de reprodução conflituosa, mediante as mudanças comportamentais tanto nos cenários domésticos como nos públicos, de modo que se asseguram as mudanças nos comportamentos e atitudes, porém, manifestam conflitos de mentalidades oriundos das ambivalências que se colidem entre os comportamentos e mentalidades à moda tradicional e os comportamentos e as mentalidades inovadoras, bem como entre os comportamentos que se manifestam inovadores com resquícios de mentalidades conservadoras, parafraseando a sabedoria cristã ‘remendo novo em roupas velhas’. Com isso, emerge a cultura patriarcal entremeada por comportamentos inovadores, que mascaram a incrustada visão masculinizante de sociedade, uma vez que as tarefas domésticas são da responsabilidade, exclusiva, das mulheres, assim, as mulheres acumularam tarefas e não contam com a participação dos homens.

6 [...] , as mulheres em Portugal trabalharam já durante muitos e muitos anos e em grande número, mas, os salários eram pequenos, sim, porque elas também gostavam da sua autonomia, mas, de fato, é o marido e os filhos que estão em primeiro lugar e o trabalho fora de casa era secundário. [...]. E, portanto, é um esforço muito longo e vai durar muitos

anos pelo visto, há um pequeno percentual de homens que se sentem muito mais e são fantásticos, e são, absolutamente, companheiros e iguais e muito companheiro, acho que sim, acho que muita coisa mudou, mas há muitos que não, só que os novos grupos sociais mudaram, mas outros não. Há muita coisa a se fazer e as coisas de gênero são assim, são tremendas, as questões de gênero são assim parecem que esfumam para você apanhá-las e vê-las.

(DOCENTE 1 – UP)

6 [...], nós temos um discurso no sul da Europa sobre o direito das mulheres que não tem nada a ver com o norte da Europa. Ninguém tem as mesmas expectativas: eu tive licença de maternidade quatro, cinco, eventualmente, seis meses, mais do que isso, não, e claro que isso acontece porque não há condições sociais para que as mulheres parem dois ou três anos como acontecem em tantos países no norte da Europa, mas, por outro lado, também é verdade que eu tenho direito ao acesso infantários (creches) e de dar continuidade ao trabalho que, se calhar, nos outros países é visto como muito pouca probabilidade. Há muitos discursos nos Estados Unidos sobre, exatamente, esta ideia da mulher continuar a trabalhar, um discurso trôpego quando visto de um país no sul da Europa onde esta questão do trabalho das mulheres sempre aconteceu, acontece no cotidiano e isto tem implicações em toda vida social e não é somente no trabalho docente na universidade.

(DOCENTE 4 – UP)

6 [...], não sou casada no sentido tradicional, no momento não. Algumas relações não deram certo e fazendo a análise de algumas relações não foi, exclusivamente, como é óbvio não foi esta invasão na vida privada das questões da vida profissional. Não vou dizer que foi a razão principal, mas entrou no jogo também. Eu acho que é difícil e que em situações em que se colocaram à frente eu achei que não tinha possibilidade para compatibilizar a vida familiar com a vida profissional, eu não consegui compatibilizar. Eu não tenho filhos, mas não era

aquela coisa eu não tinha esta ... , e, portanto, no momento que esta questão foi posta e eu vi que precisava compatibilizar os horários e a disponibilidade das outras pessoas e eu sempre achei que não ia dar conta do recado e, portanto, a questões que a vida profissional pode interferi objetivamente com a vida pessoal. Pode interferi, objetivamente, eu não estou a dizer só por isso, mas, eu acho que teve alguns reflexos, não fui efetivamente imune a estas questões.

(DOCENTE 5 – UP)

Destaca-se, como se pode perceber, através das narrativas da docente 1 da UP, um cenário de transição em que ‘um pequeno percentual’ de homens e companheiros de mulheres trabalhadoras despontam com uma mentalidade adversa ao discurso tradicionalista que delimita os serviços domésticos como atribuições, exclusivas, femininas. Por sua vez, as narrativas apontam que comportamentos mais conciliadores remetem a uma classe mais elitizada, conforme narrativa da docente 4 da UP, que distingue diferentes mentalidades associada ao grau de instrução e aquisição ao bem cultural, de tal modo que se reforça a concepção de que o sujeito é produto do meio, posto as distinções entre as mentalidades de mulheres e homens que circulam na universidade e os que estão fora dela:

6 E, portanto, há toda uma discussão, aqui, relativamente, e de fato, isso não ver, aqui na universidade. Não ver porque há creches e infantários para as crianças ficarem enquanto as mães estão a trabalhar. [...]. Houve profundas transformações na forma em que Portugal e como as pessoas avançaram com a família e as responsabilidades parentais como sendo, de fato, parentais, de pais e de mães, e assumidas por todos e eu sinto mais este confronto com uma certa visão mais tradicional de ver as mulheres, quando no confronto com pessoas estrias à universidade do que, propriamente, de quando eu estou aqui dentro. [...]. O meu marido é professor universitário como eu, portanto, muito descomplicado neste sentido não tenho nenhuma expectativa, a única expectativa que temos um

com outro é que somos igualmente ocupados, igualmente focalizados no trabalho, nas crianças e no resto da família, portanto, deste ponto de vista, este é mais fácil por ter alguém que tem um trabalho muito próximo do meu, mesmo sendo de uma área diferente, portanto, percebe o custo à vida.

(DOCENTE 4 – UP)

Paradoxalmente, as narrativas das docentes da UP sinalizam para tensões sobre o tempo de atuação profissional e o tempo para atividades pessoais e familiares, ao passo que destacam as diversas atividades que envolvem a docência da educação superior, de modo que a abrangência e as exigências no campo da produção absorvem as dimensões de tempo e espaço não havendo delimitações entre a vida profissional e a vida pessoal.

“ Foi um período de expansão, também da universidade, é verdade, foi difícil neste aspecto. [...] Eu trabalhava na faculdade que foi uma loucura. Tive uma crise familiar nesta altura, porque de fato, trabalhava tanto na faculdade que a família ficou em terceiro, quarto lugar e isso foi complicado, foi muito complicado. [...] A faculdade estava sempre, sempre na minha cabeça e isso é uma coisa demasiada no nosso tempo. Eu não sei se nos meios masculinos com quem a gente vive eles já estão a associar para este tipo e, talvez, depois se sintam demasiado solitário, porque alguma coisa que é mais importante na vida da pessoa, porque nós somos vistas como companheiras e o fato de estarmos tão preenchidas com o fenômeno profissional. O fato de serem treinados de outra forma, não é fácil, não é fácil. Acho que até para o próprio companheiro não foi fácil.

(DOCENTE 1 – UP)

“ O que é que eu quero dizer, uma boa parte do meu trabalho implica em ler, escrever e, portanto, eu posso, eventualmente, fazer uma coisa que os serviços de mãe motorista que hoje em dia todas as mães têm que fazer, eu posso fazer continuando a trabalhar. No sentido eu posso levar papéis atrás de mim,

testes para corrigir, artigos para escrever, e, fazer isso nos intervalos e, portanto, deste ponto de vista, eu não acho que as coisas sejam... Acho mais complicado a vida, de fato, de mulheres que trabalham e que são operárias e, portanto, a flexibilidade na realização de seu trabalho e o controle que estes serviços impõem é muito maior. Há, evidente que há momentos que nós estamos em aula que aquilo não pode existir nada para além daquilo, mas depois, como nós sabemos, também, há muito trabalho que a gente pode fazer levando atrás de nós, é uma das vantagens e uma das desvantagens, porque a gente tem a sensação que o trabalho nunca acaba, e é verdade, o trabalho nunca acaba, de fato.

(DOCENTE 4 – UP)

6 [...], pronto, para que o trabalho flua eu não posso acumular trabalho, sob pena, por exemplo, em altura de avaliação, os alunos estarem a espera das notas e as notas nunca saírem, e isso implica, do ponto de vista, dos fins de semana que deveria ser um tempo para eu poder relaxar e fazer outras coisas, o fim de semana, se no início, era, pontualmente, invadido, hoje em dia, eu acho que não passo nenhum fim de semana em que eu não trabalhe.

(DOCENTE 5 – UP)

As docentes da UFS trazem a questão da divisão sexual do trabalho e da exigente carga de trabalho e as repercussões geradas na vida profissional e familiar, ao passo que surgem conflitos nestes espaços, quando percebe que algumas das colegas de trabalho expressam uma dedicação maior à família do que a profissão ou quando a família percebe que as mulheres priorizam o trabalho à família “fui morar sozinha em São Paulo e, depois, eu voltei para cá e minha filha estava para se casar e ela dizia “mainha, até parece que você não é mãe de noiva” e eu respondia “é porque agora eu estou escrevendo a minha tese” (DOCENTE 2 – UFS). A Docente 2 da UFS apresenta a importância do trabalho na sua vida, de tal maneira, que desqualifica as funções do-

mésticas como não trabalho em um período de licença maternidade. Ela se lamenta com a mãe “eu já não estou aguentando ficar em casa sem fazer nada”. A ausência de uma estrutura de apoio especializado em Sergipe, faz com que se torne praxe recorrer ao apoio das empregadas domésticas nem sempre alfabetizadas e sem conhecimento técnico para cuidar dos familiares e realizar as tarefas domésticas, enquanto as docentes realizam o seu trabalho na instituição. A quádrupla carga de trabalho que as docentes narram: mulher, esposa, mãe e profissional entram em confronto em torno das exigências da política neoliberal das universidades impressas pela competitividade, produção e (re) qualificação continuada, de modo que as mulheres estão sempre em desvantagem que os homens, que têm o apoio cultural disseminado socialmente de se dedicar, predominantemente, à vida profissional.

Hirata (2003) traz seu ponto de vista ao conceito do trabalho em vista do “status tempo”:

Um debate (sobre o fim do trabalho ou sobre a centralidade do trabalho) não pode se fundar sobre bases nominalistas. Se ele pode ter um sentido, é justamente porque existem tendências objetivas e subjetivas. De uma parte, para questionar o status atual do tempo e, então dar ao tempo outro status. De outra, para tratar a produção do viver não como um efeito secundário da valorização do capital, ou como pura satisfação das necessidades vitais, mas como um questionamento social que permite estabelecer uma ponte entre as diferentes esferas de atividade (HIRATA, 2003, p. 69).

Há nas narrativas citadas das Docentes da UFS e da UP, a questão institucional que não determina o cumprimento rígido de trabalho na instituição, uma vez que as novas tecnologias e a criação de sistemas informatizados – SIGAA e SIGARRA – favorecem atividades em espaços domésticos. Se bem que, o processo de flexibilização do tempo em relação a produção também estão associados a elevadas metas de produção e, por conseguinte, a exploração da mão de obra trabalhadora. Com isso, adensa-se o conceito marxiano de **mais valia**, visto que

a subjetivação demarcatória do tempo de trabalho e a produção articulada a critérios e motivações individuais se torna uma ‘faca de dois gumes’, pois a trabalhadora pode se sentir na ‘liberdade’ de fazer uso de seu próprio tempo de trabalho de acordo com as suas prioridades do momento, por outro lado, mecanismos impositivos e objetivos são acionados de maneira que as deixam em conflito entre o que elas têm que produzir e aquilo que elas deixaram de produzir.

Na realidade, a universidade é a realização de meu grande sonho de saber e de conhecer formas e métodos e técnicas de ensino que possam contribuir aos alunos pegarem esses saberes da realidade e do cotidiano, que ele olhe a realidade e ele possa olhar esta realidade de uma forma racionalizada, não é que ele vai perder a sua subjetividade, não é isso, ele vai manter a sua subjetividade, mas de uma forma racionalizada. [...]. Quando o professor trabalha, ele tem uma dificuldade muito grande porque “quem é o objeto de trabalho do professor? É o aluno”. E o aluno é um objeto imaterial. Então, a produção do trabalho do professor é imaterial; ele não pode pegar, sentir o seu objeto, porque ele é imaterial. Então, o professor precisa desenvolver técnica e método de ensino para o seu trabalho [...]. Muitas vezes, eu chego em casa, eu estou cansada, com vontade de relaxar um pouco, dar vontade de ligar a televisão, mas eu digo “Não, mas que hora eu vou ler um pouco? Que momento eu vou aprender mais coisas?” E eu tenho que renunciar coisas e vai ser no momento do meu lazer, do meu descanso, quer dizer, eu penso que a gente tem que desenvolver uma cultura do esforço, de trabalhar 70% da nossa vida e ser ligada a realidade, ao esforço e 35% ao prazer, mais trabalho e menos prazer, eu acho.

(DOCENTE 1 – UFS)

[...], quando eu estava fazendo o Doutorado e fui embora fazer o Doutorado, fui embora entre aspas fui embora morar sozinha em São Paulo e, depois, eu voltei para cá e minha filha estava para se casar e ela dizia “mainha até parece que você não é mãe de noiva” e eu respondia “não, é porque agora eu estou

escrevendo a minha tese”. Mas, na hora que eu terminava um capítulo, um item, um tópico eu ia curtir ser mãe: passear, comprar as coisas, montar o apartamento, preparar a organização as coisas do casamento; eu vivo intensamente estes momentos. Nos finais de semana que eu estou com os meus netos, eu vivo intensamente nestes momentos e eu esqueço, completamente, a profissional e sou intensamente a mãe, avó, mãe, esposa. Eu acho que estas estratégias toda mulher tem mais do que os homens. Eu acho que eu me saio bem nestas fugas que eu tenho porque eu procuro viver com os meus filhos e eles sabem que na hora que eu estou escrevendo, que eu estou estudando, deixem eu terminar de escrever, estudar ou fazer aquilo e, depois, eu vou cuidar destas coisas. Eu sempre privilegiei o tempo de família; eu soube dosar a minha vida profissional e a minha vida pessoal, a minha vida de esposa, de dona de casa, de mãe, de avó, de nora e de sogra. Eu acho que soube por quê? Então, quando chega o final de semana e tem que fazer isso eu esqueço profissionalmente e eu vou me dedicar a família, eu tento fazer isso. Porque eu penso que nem o trabalho deve ser sacrificado pelos problemas de casa e nem os de casa devem ser sacrificados pelos problemas do trabalho.

(DOCENTE 2 – UFS)

6 A vida da academia. Eu vou falar da vida acadêmica porque a minha vida é 80% academia e mesmo estando em casa eu estou pensando na academia. Hoje, quando eu acordo, eu já sei de todas as tarefas que eu teria que fazer para academia. Eu estou fazendo uma atividade, agora, para academia... Eu tenho esta pilha de atividades que eu tenho que fazer para academia, além do mais no computador também tem um monte de atividades para academia. Então, grande parte da minha vida está voltada para academia. [...]. A academia é um espaço de disputas constantes. É o espaço de quem sabe mais; é um espaço de quem mais orientou; é o espaço de quem mais publicou; é o espaço de quem mais criou relações de sociabilidade e se permite entrar em outros espaços fora da academia, mas relacionados a universidade, no caso da UFS.

(DOCENTE 3 – UFS)

Como se pode constatar, a Docente 2 traz a questão do tempo no trabalho e produtividade e o relaciona com o tempo destinado para ficar com a família. A Docente faz referência ao designativo de ‘fugas’ por compreendê-lo como um custo ou certo desprazer subjetivo no imperativo da invasão do trabalho em ambiente familiar. Pode associar fugas ao sentimento de negligência ao cumprimento das tarefas, enfim, de mau profissional ou trabalhadora improdutiva.

Vale pontuar as narrativas das docentes da UP:

6 [...], de fato, aquilo o que mais me custa agora, de todas estas questões, por exemplo, do todo tipo de pressão da escrita científica e da quantidade de tarefas que nós temos que responder e, portanto, nos envolvemos e, depois, esta necessidade de publicação e publicação em determinadas revistas com determinados dados de indicadores e o que isto implica com os grupos de investigação com o próprio centro de investigação da faculdade; [...]. Tenho muito esta consciência, de que, às vezes, são imensas coisas, por exemplo: da escrita, o trabalho da publicação e do resultado de investigação implica uma maturação e uma disponibilidade mental que nos obriga parar com muitas das outras atividades que nos consomem no bom sentido, neste sentido consome-me tempo, gasto e isso implica o fazer e, portanto, resta o equilíbrio entre estas diversas áreas que temos que intervir é aquilo que me é mais difícil de gerir, uma vez que convivo, constantemente, com o bichinho da investigação [...].

(DOCENTE 2 – UP)

6 Eu não sei, relativamente, a relação do meu papel profissional, a conjugação do meu papel profissional e do meu papel familiar não é uma conjugação nada fácil de fazer, [...]. Eu como não sou nem esposa e nem mãe, eu não tenho essa dificuldade, portanto, eu não sinto essa dificuldade na gestão do papel familiar porque a minha família sou eu e, portanto, eu e os meus pais e meu irmão. [...], do ponto de vista, por exemplo, do meu envolvimento social; da ação de militância,

que eu já tive e que, agora, está completamente, desmazelada; eu acho que estou um bocadinho cansada e não me apetece nada, apesar de continuar, do ponto de vista teórico a afirmar a importância que tem as questões das cidadanias, da participação e dos movimentos sociais, por exemplo, e depois não me apetece porque eu estou um bocadinho cansada, confesso, o movimento científico me tirou muitas horas de sono e vida.

(DOCENTE 3 – UP)

6 A gente vai gerindo, gerindo e, primeiro, eu tenho boas redes que tem me apoiado, e, depois, eventualmente, tem um pai que as segundas vai almoçar mais tarde porque vai levar a filha para o conservatório e, depois, eu vou buscá-la às 6:30h, vai se articulando; a vida é como de todos os casais não estou a dizer, seguramente, que se eu estivesse a trabalhar numa fábrica.

(DOCENTE 4 – UP)

A Docente 4 da UP ao se referir ao trabalho faz analogias entre as condições de trabalho das mulheres trabalhadoras da UP e as condições de trabalho das mulheres operárias das fábricas. Percebe-se, então, evidência das más condições ou da precarização do trabalho docente assentes na UP, na qual a figura metafórica se inscreve entre ‘o ruim e o bem pior’. Com isso, se ver presente o grau de exaustão que o trabalho académico produz, apesar de que exista um consenso expresso pela linguagem de que a cobrança subjetiva não pode veicular-se a reclamação, crítica, questionamento, pois determinadas atitudes lhe coloca em oposição ao reconhecimento privilegiado propagado pela tradição académica. Assim, a docente para manter o equilíbrio cria mecanismos subjetivos que aplacam a frustração de trabalhadora explorada para de profissional privilegiada.

Esta questão foi pontuada entre todas as docentes que compuseram a pesquisa, UFS e UP. Evidencia-se, com isso, uma questão de tensão tanto subjetiva das docentes como nas relações entre os/as colegas, pois fica em aberto casos em que elas se sentem injustiçadas via

negligências de colegas de trabalho, bem como, diferentes posições entre uns/as docentes que trabalham mais e se sentem sobrecarregadas e outras que trabalham menos e se sentem vitimizadas por contextos que inviabilizam sua dedicação em atividades profissionais.

Veja o que as Docentes da UFS narraram:

6 Por outro lado, estas pessoas que estão pedindo isso tudo, participassem das reuniões do colegiado, o que não fazem; que participassem das outras atividades que tem; dos eventos que têm sido promovidos, os eventos científicos, das palestras, das reuniões de acolhimento com os alunos. Perguntamos: Por que os professores não participaram destas reuniões? Nesta última reunião, só vieram dois professores, de trinta. [...]. O ano passado tinham dois grandes editais abertos pela FAPITEC e CAPES, um edital que era para fazer um projeto individual, quer dizer, nem bem seriam individuais, era projeto de um professor com outras duas instituições diferentes da UFS e tinha um outro edital aberto do projeto, dos programas de Pós-Graduação, eu encaminhei o edital para todos os professores do programa de Pós-graduação, solicitando que eles se articulassem com outros programas e com outras instituição que era para receber, se não me engano, R\$300.000,00, R\$100.000,00 para cada, eram três instituições. Pergunte: quem foi quem se inscreveu? É lamentável, que ainda, existem professores que não tomam isso como um conjunto. Eu não tenho a relação dos professores que se inscreveram, não sei se eles se inscreveram, não sei bem se credenciaram na FAPITEC porque eles só podiam receber essa ajuda financeira via Programa se eles tivessem credenciados como pesquisadores na FAPITEC e nem todos foram.

(DOCENTE 2 – UFS)

6 Agora, o que aparece, ou que ainda não aparece como em outros espaços de trabalho que por conta destas mudanças e de exigências das próprias agências de fomento e de produtividade não deixa de aparecer certa competitividade.

Claro! Colegas que reclamam; uns reclamam mais que outros e que estão mais sobrecarregadas e que têm que levar... e aquilo acabam levando para o trabalho, quando na verdade, tudo bem a gente sabe disso “bom, sinto muito, mas se você está nesta profissão, você tem que fazer isso, você não tem que ficar chorando” “Ah! Porque na hora eu não posso fazer isso” é porque ali as condições são iguais ou são parecidas com cada uma de nós. Eu não considero as relações piores. [...]. É por isso, que eu digo “é o ideal, não, não é o ideal!” ideal não existe. Acho, ainda, que é aquela coisa e sempre tem o pessoal que carrega piano e o pessoal que trabalha menos e isso aparece e quem trabalha menos é quem chora mais e quem põe dificuldade, quer dizer, o mundo é um problema para elas.

(DOCENTE 5 – UFS)

Ainda, sob a questão do tempo e a conciliação do trabalho com a vida familiar, alguns estudos apresentam um campo de conflito e tensões gerados pelas contradições e pela visível desigualdade entre as mulheres e homens trabalhadoras/es, uma vez que, as mulheres acumulam tarefas – profissionais, domésticas e dos cuidados com os familiares e parentes –, assim, percebe-se, claramente, uma mudança cultural em que as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho, indubitavelmente, de maneira ascendente em cargos e funções que eram majoritariamente masculinas, contudo, os homens, ainda, não assumiram as tarefas de casas referentes aos cuidados como atribuições também suas. As narrativas das Docentes da UFS e da UP trazem a questão sobre conciliação do trabalho remunerado e não-remunerado, bem como e, sobretudo, a incisiva constatação de que não há conciliação das tarefas domésticas entre elas e os companheiros. O que representa para o cotidiano familiar a carência de uma rotina ou dos cuidados com os membros da família em períodos que as mulheres precisam se dedicar integralmente no trabalho profissional e doméstico, senão a necessidade da Docente 1 recorrer a recursos pedagógicos e de enfrentamento, a fim de provocar mudanças comportamentais dos familiares.

6 Toda esta parte da relação entre a vida profissional com a vida pessoal é muito exigente para mulher. E isso acontece para muitas mulheres e não é um caso só meu. Assim, para sintetizar, eu acho que é muito difícil, o meu marido exige que eu dê conta de todas as coisas da casa. “Ah! Se não tiver comida dentro de casa!”, por exemplo, tem que ter pão, por exemplo, eu tenho que sair do trabalho para passar na padaria para amanhã de manhã ter pão para tomar café. Ele não admite que... “Ah! Ela teve reunião até tarde e não deu para comprar o pão!” Isso não passa, então, eu tenho que dar conta de ter a comida, de ter as coisas que ele gosta, da casa está limpa, da roupa dele está lavada, passada e arrumada... Se você pensar bem ele exige uma empregada! É claro que eu tenho uma pessoa que me ajuda, mas, muitas vezes, estas pessoas não dão conta. Então, eu sinto que fica uma sobrecarga para mim, porque eu tenho que dar conta do trabalho e ser uma boa profissional, de ser uma boa dona de casa, de pagar todas as contas de casa, sou eu quem paga, ele não sabe o que vence, quando vence, o quem é que tem para pagar. Ele não sabe de nada. Eu coordeno toda a vida de meu filho até ele começar a dirigir eu era quem levava para um lado e para outro; pegava e buscava na escola; acompanhava toda a vida dele. A questão da escola, estudar com ele, todo este acompanhamento estava sobre a minha responsabilidade, ele não sabia de nada. [...].

(DOCENTE 4 – UFS)

6 [...]. A empregada saiu, ela estava com a gente há oito anos e saiu para casar e eu tinha que gerenciar a casa de praia, o trabalho, tudo, e para encontrar outra empregada, e estava muito difícil pra mim e eu não sabia o que fazer porque estava tudo encima de mim e eu estava vivendo a escuridão. Eu comecei a escrever nas paredes e nos móveis em todos os espaços que eles passavam: para o meu filho “seu chefe não é seu papai e nem a mamãe que vai aturar o seu atraso”; para filha “verificar na escola se o uniforme está limpo” e eu fui falando pra cada um, para o marido e para todo mundo; todos tinham que ler, pare, tem que ler “eu estou em crise, agora, quem estar em crise sou eu!” [...]. Vamos marcar uma reunião

e todos consultaram as suas agendas e aí sentamos à mesa e aí fizemos um plano e resolvemos: fizemos o ponto, ele dividiu o trabalho comigo e ele ficou responsável pelas roupas e pelas louças; o meu filho ficou responsável em limpar a casa, varrer e passar pano; a menina arruma as camas de todos.

(DOCENTE 1 – UFS)

As narrativas apontam para desigualdade na divisão sexual do trabalho na família, apesar de que algumas dessas mulheres-docentes não refutam a contribuição dos seus maridos e companheiros em determinados períodos de profissionalização, uma vez que a sua trajetória intelectual e profissional foi incentivada e até tornou-se um projeto de vida do casal, portanto, a constatação da contribuição masculina no projeto de profissionalização das docentes da UFS e da UP em um espaço de contradição, uma vez que não havia uma contribuição no sentido de participação das tarefas domésticas com o intuito de disponibilização de tempo para se dedicar aos trabalhos na universidade.

É interessante! O meu companheiro foi para Londres fazer o Doutorado e também foi no primeiro ano sozinho e, depois, eu fui para o segundo ano e pedi uma licença da equipa para comissão bolsista e isso significava que eu não tinha ordenado, eu não me lembro, talvez, tivesse ordenado. Fui estudar por Londres com um projeto de investigação; eu antes tirei o diploma de graduação; fiz o Mestrado e, depois, ainda, voltei para escola e depois eu entrei nesta universidade e três anos depois fiz o Doutorado. Quando eu fui fazer o Doutorado ele foi também para o ano sabática, fomos conciliando as coisas. A importância do elo, a importância do estar juntos e de fazer as coisas juntas, claro! É importante!

(DOCENTE 1 – UP)

O profissional que ele é e que passou, de fato, este legado para mim. Essa força, desta correção, desta garra de querer estudar. [...]. Ele já era professor da universidade, quer dizer, já tinha o dinheiro dele. Nós nos casamos. Ele sempre foi estudioso; ele sempre quis que eu estudasse; eu era quem não queria estudar.

A minha vida profissional também se deve muito a ele pelo exemplo dele de ser estudioso. Ele é professor da UFS, mas, agora, está cedido ao governo do estado, mas, continua sendo professor voluntário da universidade ele orienta ele é do Mestrado sei lá do que. Então, minha casa sempre tinha livro, sempre teve jornal. O meu primeiro evento que eu fui ele que me patrocinou para eu ir, eu ia junto para os eventos com ele. Então, essa vida acadêmica e de participação em eventos eu ia sempre com ele.

(DOCENTE 1 – UFS)

Foi pontuado, ainda, sobre a questão da conciliação do trabalho a respeito ao apoio que estas mulheres tiveram e têm de outras mulheres as quais designam de ‘rede de apoio’, uma vez que as narrativas apresentam o apoio da figura paterna em atividades da vida doméstica de maneira eventual “depois, eventualmente, tem um pai que vem” (docente 4 – UP). Assim, estas trabalhadoras asseguram ou se sentem mais confortáveis em gerir a vida profissional e a vida familiar, através do apoio de outras mulheres que prestam serviços domésticos enquanto elas desempenham suas funções docentes, uma vez que o apoio masculino é refutável tanto em estruturas familiares tradicionais – pai, mãe e filhos – como nas estruturas monoparentais.

A Docente 2 da UP trata sobre a ‘monoparentalidade’ e admite ter perdido algumas oportunidades por ter decidido conciliar a vida profissional à vida familiar:

6 Eu costumo dizer que a única verdade que tenho pra educação dos meus filhos é fazer deles, então, como eu disse eu tenho dois rapazes, fazer deles bons rebeldes; porque é bonito como a rebeldia constante deles em tudo, da atuação, de trato, de postura na vida. Eles estão há muito tempo comigo sozinhos, portanto, e de certo modo há uma certa monoparentalidade e de certo modo; o que durante muito tempo eu via os filhos de pais divorciados, e que, agora, cada vez acho que é mais uma relação de monoparentalidade que eles se apresentam muito

mais neste registro. Quando eu e o pai deles nos separamos, e o divórcio do pai não foi só um divórcio do pai e da mãe e que de algum modo o pai se divorciou dos filhos, porque é uma figura muito ausente, e não acompanha nem nas responsabilidades e nem no próprio desenvolvimento. [...]. Mas, não revejo assim, não olho pra trás e penso “eu poderia ter estado no primeiro ano dos meus filhos, não, eu devo, neste momento, e eu tenho um filho na adolescência”; eu sempre tenho tomado decisões em relação a isso mesmo que no limite eu tenha perdido algumas oportunidades, obviamente...

(DOCENTE 2 – UP)

As Docentes 3 e 5 da UFS narram sobre as dificuldades de serem as únicas chefes de família e o apoio das redes de apoio familiar para poderem exercer as atividades profissionais que o trabalho docente requisita:

6 [...] a chegada da minha filha, a minha filha não foi planejada, veio ao acaso, mas, veio e eu quis. Eu só fui descobrir depois que ela nasceu, que tinha algo de diferente que eu não percebia com clareza nem quem convivia comigo percebia. Pessoas que estavam ao meu redor percebia, pessoas da minha família, sobretudo, elas não queriam me dizer com medo de... [...]. Era um período de muita troca de pessoas que iam trabalhar na minha casa. Muito difícil! Muito difícil a minha própria vida, a minha vida pessoal, porque eu estava na descoberta do problema de minha filha e “Agora! Como é que eu lido, o que é que ela come, o que é que ela não come?” ... Muito difícil em ter equilíbrio para lidar com isso e lidar com a sala de aula e não perder a cabeça na sala de aula, de não levar o meu problema para sala de aula e de deixar atrás da porta. A minha filha (filha de consideração) teve dificuldade de se adaptar, ela ia e voltava até que ela se adaptou. Mas, ela se adaptou e, hoje, ela é uma pessoa que compreende melhor a minha outra filha, mais do que eu, de vez em quando, eu pergunto “me diga, o que é que ela está querendo?” E, assim, são minhas filhas: sou eu, e minhas duas filhas, é a

mãe e as duas filhas. Então, nós, graças a Deus, a duras penas, numa construção lenta nós adquirimos amor uma pela outra, dentro da minha casa, respeito e o sentimento de família. Eu acho que os meus pedidos, eu sou cristã, não tão praticante, mas, eu acho que os meus pedidos a Deus eles acabaram sortindo efeito e ele me deu equilíbrio e ele me ajudou a ter equilíbrio e de saber como lidar na sala de aula em duas escolas diferentes e de ter esta capacidade, aliás, eu acho que o trabalho foi uma boa terapia, [...].

(DOCENTE 3 – UFS)

6 Eu não digo que foi sofrida, foi difícil! Eu digo que é muito cansativo! Porque você tem que se dividir em muitas coisas ao mesmo tempo e aí se torna muito cansativo. Na verdade, quando eu posso, assim, quando eu posso eu ligo para minha filha “ah! Mãe se você puder sai mais cedo do trabalho/ dar para você me levar para eu comprar...?” A minha mãe, ela é baiana, e ficou aqui comigo, ela resolve coisas, assim, ela não dirige e aí ela faz coisas assim, tem que ir para o supermercado ela vai com a menina que trabalha comigo, se eu não tivesse uma pessoa para trabalhar aqui em casa, com certeza tem que ter “Ah! Você tem que gastar esse dinheiro com isso!” “Sim, mas tem esse dinheiro que eu não posso gastar porque eu tenho este compromisso eu tenho que ter uma pessoa para trabalhar, senão eu fico louca!” [...] e aí é tentar, ver assim, onde tem serviços que pode pegar de carro em casa e você tem que descobrir estratégias, às vezes, você termina pagando um pouquinho mais caro por isso, e abrindo mão de outras coisas.

(DOCENTE 5 – UFS)

Pesquisadoras europeias e americanas se dedicaram aos estudos relacionados a divisão sexual do trabalho e na conciliação dos trabalhos produtivos e reprodutivos em atribuições culturalmente endereçadas às mulheres, o cuidado, acarretando reverberações de desigualdades entre os homens e as mulheres; carências familiares pela ausência daquelas consideradas responsáveis por estas tarefas, por sua vez geram

desconforto familiar, sobrecarga de trabalho feminino, suplência através de serviços especializados, enfim, emergem descontentamentos e conflitos existenciais que chegam a ponderar os custos e os benefícios ao assumir funções e cargos que se articulam ao trabalho docente.

É muito mais confortável, hoje, a minha vida, está no cargo diretivo do centro é muito mais confortável; tenho muito que fazer, tenho muita intensidade, tenho muita responsabilidade. Mas, é tão bom não está na direção da faculdade, mas, estou no centro, mas, apesar de tudo; tenho muita responsabilidade, mas é de menor âmbito, não é? Que bom que eu não estou na direção da faculdade e não quero estar lá. Estou no centro e estou muito bem no centro e quero continuar no centro e estou com muito gosto, estou no centro com muito gosto.

(DOCENTE 1 – UP)

[...] como se diz, e aqui no estado é predominante reitor e pró-reitoras também sempre masculinas. Mas, eu quero distância por uma questão muito cômoda, eu sou muito honesta! Eu quero distância porque dá muito trabalho. Nossa! Eu não quero porque dar muito trabalho. É muito trabalho! Num estado que só vive assim: com contenção de orçamento; libera recurso, puxa recurso, libera recurso... Não, não é por falta de um projeto de universidade. Sou eu que não tenho este projeto. Mas por comodismo, comodismo mesmo... É um projeto que eu não tenho por comodismo mesmo.

(DOCENTE 5 – UFS)

E no espaço de trabalho da UFS, veja que a Docente 5 narrou sobre alçar voos mais altos, no caso específico ascender a função de reitora que para ela requisita dedicação exclusiva no trabalho acadêmico. Com isso, percebe-se que as mulheres trabalhadoras nem sempre aceitam as disputas em cargos e funções que exigem disponibilidade total por uma questão de preservar equilibrada a vida familiar à vida profissional. Esta opção, contudo, é pessoal e singular, pois sucessivamente, as mulheres assumem funções de gestão nos primeiros escalões da administração

pública e privada. Por outro lado, a Docente 1 narra que não consegue se ver somente na prática das tarefas domésticas, que a conciliação entre a vida profissional e a vida familiar a torna mais realizada. Com isso, se compreende que as mulheres docentes da UFS e da UP também já não mais se veem somente como mães, esposas, mas, elas se reconhecem como mães, esposas e profissionais, ou seja, elas se implicam com todos os ônus e bônus que as tarefas podem atribuir. A Docente 1 da UP retrata um período em que as mulheres eram minoria no quadro docente da UP, bem como constata a mudança com a presença majoritária de mulheres ocupando cargos e funções gerenciais na universidade, se bem que como a UFS, a UP ainda não teve uma mulher à frente da Reitoria, mas já galgou a vice-reitoria nesta gestão.¹²⁷

6 [...] E eu vou continuar sendo professora, já estou próxima de me aposentar, mas na minha cabeça ainda não entra a aposentadoria; eu sou muito alvoroçada, muito dinâmica, quando eu tive a minha filha mais nova, eu fiquei dentro de casa cuidando da menina eu entrei em depressão pós-parto. Eu dizia a minha mãe “eu não estou fazendo nada!” E minha mãe me dizia “Como não está fazendo, lavando fralda, dando de mamar, cuidando da menina!” e aí eu dizia “mas eu não estou fazendo nada.” [...] Então, quando chega o final de semana e tem que fazer isso eu esqueço profissionalmente e eu vou me dedicar a família, eu tento fazer isso. Porque eu penso que nem o trabalho deve ser sacrificado pelos problemas de casa e nem os de casa devem ser sacrificados pelos problemas do trabalho.

(DOCENTE 2 – UFS)

6 [...] Então, como depois duplicar o trabalho porque tinha que contrabalançar ir lá, mas pronto, e assim foi, estive no dia em que a mãe dele morreu. [...], e eu meti-me no carro e eu fui ter com o meu companheiro que estavam lá com os

127 Maria de Lurdes Correia Fernandes responsável pela Formação, Organização acadêmica e Estudantes.

três irmãos e fui ter com ela. Eu cheguei uma hora antes da mãe dele morrer, quando, na altura, eu estava no quarto com ela [...], temos que avançar, agora, somos nós e eu penso em continuar na universidade, se eu tiver saúde estou cá mais uns anos e, portanto, acho que há, de fato, uma diferença de quando eu entrei na faculdade que as mulheres eram minoria, claramente, estavam em minoria nos órgãos, hoje não estão em minoria nos órgãos; é verdade que há um diretor, mas há uma vice-diretora e, depois, os outros elementos do conselho da comissão diretiva são todas mulheres, [...].

(DOCENTE 1 – UP)

Os estudos de Hirata (2012; 2007) faz uma análise sobre o ‘cuidado’ na dimensão emocional e na execução de tarefas que envolvem, diretamente, os serviços prestados pelas políticas públicas articuladas a iniciativas do poder econômico e do sistema de produção na geração de serviços profissionais na área do cuidado e da flexibilidade da mão de obra trabalhadora na realização do trabalho. Para tal, a autora faz um estudo comparativo entre a realidade brasileira, francesa e japonesa, de modo a sublinhar diferentes configurações em face às estruturas estatais reflexo das mentalidades e valores culturais entre os países.

Em face as contribuições sobre a temática ‘cuidado’ em diálogo com as narrativas das mulheres-trabalhadoras docentes da UP e da UFS, aponta-se uma ruptura da racionalidade tradicional dos espaços ou de uma ordem conservadora das diferenças em compromisso com o contexto social e uma expectativa para uma sociedade mais igualitária, conforme (BAKER; LINCH; CANTILLON; WALSH, 2004):

Essa tarefa tem tanto um lado positivo como um lado negativo. O lado positivo é o de apresentar os argumentos em favor da igualdade, ou colocá-lo mais precisamente, para mostrar por que as pessoas devem endossar uma concepção particular da igualdade como os princípios corretos para avaliar e governar nossas relações sociais. O lado negativo é colocar o processo contra os princípios de anti-igualdade: para minar as justificações que foram dadas para

manter a desigualdade social (BAKER; LINCH; CANTILLON; WALSH, 2004, P. 16).

Neste sentido, entende-se que as diferenças de gênero promovem desigualdades, ponto de vista irrefutável nos estudos de gênero, entretanto, este estudo nos permite ver as diferenças¹²⁸ sob a ótica da positividade e da possibilidade em que valores e habilidades vistos como atributos apreendidos pelas mulheres em atenção a dedicação aos cuidados dos filhos e parentes condicionam-na a uma sensibilização mais aguçada acerca dos sentimentos afetivos nas relações plasmadas pelo amor, a solidariedade, o reconhecimento e a distribuição de cada um e de todos que constituem as relações familiares e em extensão as de parentesco e sociabilidade.

6 Pelo menos são estes dois conceitos e ideias que me ficam mais claros, e, depois, com os meus filhos é também por escuta é por atenção a eles é por tentar perceber estas personalidades. Eu costumo dizer que eu tenho filhos únicos e meus filhos sabem isso desde cedo; sempre lhes expliquei assim e crio momentos únicos com cada um deles e também nesse sentido que a relação é completamente diferenciada a perceber isso e a lidar com isso, neste momento. É muito prazeroso estou naquela situação de desfrutar a presença dos pais e dos filhos e este tempo é algo que, neste momento, me é muito importante, que é desfrutar dos meus pais, por eles estarem de idade, mas ainda estão seguros, mas de estarem com eles, e neste tempo entram os filhos rebeldes, uns ousam a autonomia e outros preterem a autonomia e eu estou entre os dois, autonomias totalmente diferentes. [...] com o fato de ser mãe e com toda a relação que era uma coisa que eu tinha

128 Como eu tenho que explorar as conexões entre a ordem política e a psicológica da vida das mulheres e dos homens, eu me tornei cada vez mais conscientes do papel crucial das vozes das mulheres na manutenção de um mundo patriarcal. Eu me tornei ativamente envolvida neste processo de mudança e encontrei-me neste livro no centro de um debate volátil entre o psicológico e político em que a sanidade e o poder estão em jogo (GILLIGAN, 1998, p. XXI).

que eu sempre tive uma ligação fortíssima com as crianças e com os jovens sempre gostei imenso e eu sempre tive vontade de trabalhar com eles, ainda hoje eu tenho essa facilidade a minha casa está cheia de jovens a propósito dos meus filhos enquanto que eu sei que sou eu que recebo que qualquer uma das famílias dos amigos dos meus filhos, eu sempre fui tirando partido pra me dedicar e fazer este tipo de gestão do meu percurso profissional, [...]

(DOCENTE 2 – UP)

Nos relatos das docentes da UFS e da UP, percebe-se, claramente, uma estrutura de políticas de governo diferenciada no sentido de oferecer condições de trabalhos para as mulheres, haja vista, ao projeto de políticas viabilizadoras em atenção aos cuidados de filhos e parentes de mulheres trabalhadoras que realizam suas funções profissionais fora de casa. Através da narrativa da Docente 3 da UFS, mãe de uma filha com demandas especiais e a dificuldade de acesso em serviços especializado de qualidade, bem como a ausência de serviços na rede pública, por conseguinte, decidiu manter a filha sobre seus cuidados particulares à confiá-la em estruturas deficientes por falta de um olhar mais criterioso dos governantes não afeitos às distintas demandas populacionais brasileiras.

6 Ela teve uma convulsão, uma convulsão, com um ano e pouco ela teve uma convulsão e eu levei para o médico e foi receitado Gardenal e ela passou muito tempo tomando, tomou mais tempo do que devia. Houve uma inabilidade do médico que prescreveu o Gardenal, porque, posteriormente, quando eu levei para outra médica, ela já tinha 3 anos, ela suspendeu, ela foi reduzindo as gotas, [...]. Atualmente, ela não está frequentando nenhuma escola regular porque nós temos tido muitas dificuldades, eu e todas as mães de autista temos tido muitas dificuldades de encontrar uma escola que trate do autista e como o autista deve ser tratado sem ser um jarro ou um enfeite na sala e mais um para que a escola diga que está fazendo a inclusão e como não tem sido problema

em mantê-la, nos últimos meses, nestes últimos tempos em casa eu decidi retirá-la da escola que ela frequentava; a única escola que ela frequenta é a escola do ballet. [...]. Apesar de nós termos uma escola para autistas fundada por quatro mães de autistas que tiveram dificuldades no passado de matricular os seus filhos em escolas normais. A minha filha já estudou algumas vezes lá, só que nos últimos tempos, a escola carece de uma melhor estrutura de mais organização e eu optei por não matriculá-la numa escola só para eu me livrar dela por quatro ou cinco horas por dia, [...]

(DOCENTE 3 – UFS)

A narrativa da docente 4 da UP sinaliza para preocupação do governo português na construção de infantários e creches. A sua narrativa manifesta tensão e dúvidas ao ter que decidir sobre a escolarização de suas filhas, se matriculá-las no ensino público ou privado, resolve seguir a opinião do marido e matriculá-las em escolas do ensino privado. A narrativa da Docente 4 da UP apresenta um conflito de ordem ideológica, mas, concomitantemente, emerge uma questão sobre a qualidade do ensino português o que denota um paradoxo sob o ponto de vista prático e teórico.

“ [...], a opção, por exemplo, das escolas privadas que eu já tomei em diferentes momentos dos percursos delas, isso, não quer dizer que eu não sou defensora da escola pública, como é obvio, agora, a grande questão é como você gere os problemas das suas filhas não pode ser um manifesto ideológico porque as suas filhas são suas filhas que têm características particulares, cada uma é uma pessoa e, portanto, tomei a decisão de que para o pai faz mais sentido [...].

(DOCENTE 4 – UP)

Assim, o cuidado torna-se elemento imprescindível e indissociável à vida dos seres humanos, conforme as concepções da justiça

social.¹²⁹ Assim, possam elevá-lo não somente a categorias técnicas ou a qualificação dos serviços especializados, mas que eles venham a ser assegurados para além dos limites informais nas práticas do cuidado familiar ou profissional diante das restritas condições humanas em fases viscerais ou nas primeiras fases do desenvolvimento da vida humana. Doravante, a nossa proposta é que haja um investimento sob estes aspectos – solidariedade, cuidado, distribuição, reconhecimento e amor – de maneira que eles se apresentem como constitutivos na formação e qualificação em todas as áreas do conhecimento na educação superior, com base no pressuposto de que a sustentabilidade das instituições parte da circulação e da confluência das dimensões materiais e emocionais como, por exemplo, a consciência de que o cuidado com amor promove uma ação solidária e cooperativa nas relações de trabalho, portanto, fundamentais para o bem estar no trabalho e a efetiva conscientização de que a vulnerabilidade emocional dos sujeitos permeia a existência da vida humana, seguindo, portanto, a concepção de Linch (2011) ao afirmar que os sujeitos humanos, independentemente, da idade, da classe social, da etnia são carentes e necessitados de cuidado durante toda a vida.

Com relação a influência do trabalho docente em uma instituição pública de educação superior e o olhar do próprio profissional sobre si acerca das relações que se estabelecem a partir da sua atuação como mão de obra trabalhadora em instituição federal de educação superior, a UFS e a UP, de modo que refletem na vida pessoal – família e contexto social.

As docentes narram sobre o seu olhar sobre si diante das relações que se estabelecem a partir do seu *status* profissional. Para as docentes

129 O livro de Young é incomum – significativo, em que aspira a ser “bifocal”. Ela procura explicar uma teoria da justiça que abrange tanto a redistribuição e reconhecimento, tanto a igualdade e diferença, de cultura e economia política. Por si só esse fundamento, representa um passo importante na teoria política (FRASER, 1997, p. 90)

da UFS e da UP fazer parte do quadro humano destas instituições de educação superior lhes conferem maior reconhecimento social do que até a própria titulação de Doutorado. Se bem que, haja um olhar refratário no que tange a área de atuação, pois elas reforçam a questão de privilégios de umas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Há, portanto, capilaridades que se ramificam em critérios de reconhecimento social e empoderamento nas relações que estão na base da visão elitista das áreas de conhecimentos nobres e com maior retorno financeiro e social, bem como reflete aspectos que estão na onda da visão econômica e do sistema de produção que também impulsiona a produção do conhecimento, além disso, há de se considerar as questões de gênero, raça, etnias, geração que perpassam transversalmente sobre esta questão:

6 [...] é verdade, eu estou numa posição de mulher acadêmica com mais poder e com mais forças porque eu sou catedrática e, ainda, estou a serviço, embora, às vezes, sinta um bocadinho que como eu já fiz sessenta anos e as pessoas pensam que a qualquer dia “ela reforma-se”, portanto, nós temos que avançar e isso tem a ver com a nova geração, de fato, as pessoas se formam conseguem os títulos e já dão um empurrãozinho pra lá e um pouquinho pra cá, “agora, temos que avançar!”, agora, somos nós, embora pense que não foi algo consciente, mas, foi uma situação estratégica. Mas eu penso em continuar e estou cá, se eu tiver saúde estou cá mais uns anos [...]

(DOCENTE 1 – UP)

6 Em termos de integração eu não senti dificuldades maiores até acho que como eu tinha uma relação de aluna passaram a ter uma relação de meus colegas e aí eu digo que eu tive uma dificuldade que foi minha e não digo que foi uma dificuldade imposta pelos meus colegas; foi minha, em transformar-me e deixar de me senti no papel de aluna para passar o papel de igual, de colega. [...]. Já o meu papel de jovem, sim, porque eu era, de fato, muito nova; muitas vezes, os alunos confundiam

como colega seus, achavam-me como aluna também, aí eu senti que eu tinha que me firmar também, mas, também não foi uma coisa complicada, isso foi um desafio e sair sem problemas, foi uma das conquistas, se quiser.

(DOCENTE 3 – UP)

As Docentes 3 e 4 da UFS trata sobre o reconhecimento de si para com as relações sociais estabelecidas fora dos limites da instituição:

“ E eu tenho muitos momentos de crise e de vontade até, às vezes, de largar a universidade porque não é um trabalho reconhecido socialmente. E, eu posso dar um exemplo concreto, na família do meu marido que são todos daqui, moram aqui, hoje, perfazem um total por baixo quase de 40 pessoas, porque é uma família grande com muitos irmãos, cunhados, cunhadas, sobrinhos... Eu sou a única Doutora na família, mas eu sou a única que não sou reconhecida como Doutora, porque há muitas médicas, advogadas, todas... Então, o trabalho na universidade não é reconhecido. [...]. Se ela ganha R\$20.000,00 de salário e se a outra ganha R\$6.000,00, pode ter o título de doutor que for, mas ela não é reconhecida na sociedade. Porque o que determina na nossa sociedade capitalista e de aparência é quanto você ganha. Então, na minha relação, por exemplo, em casa, com o meu marido que ganha muito mais que eu: ele é engenheiro civil, graduado, tem uma especialização somente e ganha muito mais do que eu. Então, na relação de casa o que se pauta é ele dá a ordem, então, eu tenho que cumprir a ordem. Então, ele não ajuda em nenhum serviço doméstico porque ele acha que pode pagar e ele paga. Ele diz “eu pago, eu não faço”. Não tenho reconhecimento do meu trabalho na universidade; ele acha que é um trabalho sem sentido. Ele, inclusive, acha que eu devo trabalhar menos porque o governo me paga pouco.

(DOCENTE 4 – UFS)

6 Mas aí tem outro detalhe que os meus ex-colegas fazem hoje: eles prestam mais atenção em mim e na outra colega porque nós duas saímos do serviço público estadual para trabalhar na UFS, Nós somos, hoje, duas referência positivas para eles. Hoje, eles nos encontram na rua “Doutora!” “Oi! como vai?” “Como vai a UFS?”. Tem também o outro lado da questão, a UFS no meio da história... Na verdade, o que valorizou a minha posição e a posição da minha colega, é a UFS, eu não sei se posso dizer isso, A UFS nos deu respeito, me valorizou, criou respeito. Então, ninguém mais hoje chega para brincar, para ironizar. O discurso mudou “aqui, é colega de quem eu tenho orgulho, aqui, é doutora mesmo, não é doutora de medicina, essa é doutora mesmo” ainda dizem assim “aqui é doutora, aqui, é de coragem!” Aí o discurso mudou. Eu já não sou mais a menina que deixou de passear ou relaxar para ganhar R\$100,00, não.

(DOCENTE 3 - UFS)

6 No meu trabalho, se eu vou precisar criar ou implantar algo novo no meu trabalho. Eu sabia que eu ia dedicar muito tempo da minha vida e eu sabia que a minha família ia ficar um pouco sacrificada. Então, eu decido pelo meu trabalho, pois eu criar este evento em tão pouco tempo que eu estava na universidade eu gostaria de ter este prazer, isso é um prazer! Acompanhado de uma felicidade, por quê? Porque o meu marido vai ter orgulho de mim e os meus filhos vão ter orgulho e eu posso na história do meu trabalho, eu posso dizer que eu fiz alguma coisa pela universidade, que eu construir alguma coisa e eu estou privilegiando muitos alunos, que estavam loucos para entrar no Mestrado e não tinha outra oportunidade.

(DOCENTE 1 - UFS)

Ao estudar a UP como fonte empregadora ou depositária de recursos humanos do estado e do setor privado, deve relacioná-la a lógica do mercado e ao projeto político em vigência. Sendo assim, a presença ascendente das mulheres no quadro de trabalhadoras acadêmicas

geram repercussões sociais e econômicas em curto e longo prazo, pois, concretamente, atinge as mentalidades, transformando valores individuais e coletivos, por outro lado, tornam-se instrumento para o incremento no ajuste do déficit público, portanto, uma estratégia da política de estado e de mercado. Além disso, retoma-se a ideia de que cada faculdade é uma unidade orgânica com meios próprios e autonomia para gerir-se com o apoio do poder público, de modo que há uma descentralização do poder, ficando a cargo da comissão diretiva a gerência e manutenção de cada faculdade que constitui a UP viabilizada mais pela incorporação do fundo privado do que pela política de incentivo do governo português.

6 Há períodos muito maus, muito maus de admiração e isso tem a ver com as coisas que a gente tem que fazer e, depois, desde que eu estou ao centro de investigação, tivemos um período mau! neste sentido da questão das publicações, por achar que tínhamos que nos adequar à publicação internacional e que tínhamos de caminhar neste sentido, porque não somos nós que definimos as regras. [...]. Uma universidade que temos que publicar e de publicar em um contexto científico e somos obrigados a publicar, temos que publicar, há revistas que estão, de fato, ligadas a grupos comerciais; revistas de publicação ligadas com grandes empresas de publicação que nós estamos, de alguma forma, submetidos, e estamos a viver no absolutismo do fator de impacto e das revistas. [...], há regras para nós tentarmos reconstruir; mas, de qualquer maneira, há parâmetros que não podemos escapar e os países europeus estão todos, mais ou menos, nesta linha a concorrer para conseguir financiamento e para conseguir publicar, portanto, nós não íamos conseguir ficar aqui como um jardimzinho à beira mar plantado... Portugal gosta muito desta imagem, um jardim plantado à beira-mar, sossegadinho, para si mesmo, e não é este parâmetro que nós temos: internacionalização e publicação internacional.

(DOCENTE 1 – UP)

6 Há de fato uma mudança de paradigma daquilo que são relevantes que é entendido como relevante na política científica em Portugal que altera a forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento, naturalmente, é aquilo que eu vejo que a política de investigação passa de uma preocupação com o processo científico para uma preocupação com o produto científico, [...]. Neste momento, aquilo que é política científica em Portugal, apenas, considera ou dar importância à publicação de artigos em revistas estrangeiras, em língua inglesa. O que se publica no Brasil, pouco ou nada conta pra nada; livros publicados não conta pra nada,... A pessoa publica um livro não conta pra nada; publicações em atas, por mais importantes que os encontros sejam importantes, não conta pra nada.

(DOCENTE 3 – UP)

Sob este ponto de vista, faz-se um contraponto entre a realidade das docentes da UP com a da UFS, uma vez que há tensão entre as proposituras reais da ação docente, em contexto. As narrativas das Docentes da UFS, neste capítulo, sinalizam para a estrutura e operacionalização do curso de pós-graduação, assim, se percebe diferenças entre a política de produção de conhecimento, publicação e a subjetivação das docentes entre a realidade portuguesa que, por sua vez remete à questão da produção e ao retorno de capital frente ao investimento privado; enquanto na UFS,¹³⁰ a maior preocupação está relacionada a consolidação da pesquisa e do pesquisador dentro do curso de pós-graduação, de modo que a política de publicação em revistas ou periódicos de impacto classificados pela CAPES, FAPITEC e o CNPQ é alinhado consoante a estruturação dos cursos de pós-graduação:

130 No capítulo 3 trata sobre a gestão centralizada da UFS, de modo que o processo administrativo gerencial e dos recursos humanos concentram-se totalmente na Reitoria.

“ [...] Todos os programas, mesmo em nível do Brasil têm linhas de pesquisa. Isso é natural existir, é recomendado, inclusive, pela CAPES para que exista uma área de concentração. [...] Há, sim, essa comunicação, a participação em bancas, a participação em seminários eu não sei sem projeto de pesquisa porque temos poucos projetos de pesquisa articulado no programa, o que é lamentável! Devia haver mais projetos de pesquisa de professores articulando com outros professores de outras linhas do programa ou de outras instituições. Nós não temos isso consolidado, não temos. O que tem é cada professor, quando tem, tem os professores mandando seus projetos de pesquisas individuais que manda para o CNPQ. [...], foi um projeto que recebeu R\$ 100.000,00, R\$100.000,00 para o nosso programa é dinheiro bom. Vamos fazer três ou quatro livros, temos dinheiro para comemorar os vinte anos do nosso programa; para trazer professores externos à instituição; para imprimir revista, vamos imprimir 4 ou 5 revista.

(DOCENTE 2 – UFS)

“ Eu acho isso angustiante. Então, agora, eu decidi: eu tenho um projeto de pesquisa porque é importante ter e eu pesquiso aquilo que eu acho importante; eu não estou preocupada em alocar recursos porque você tem que participar de editais para ganhar e para trazer dinheiro, porque, aqui, na universidade, realmente, é mais importante quem consegue mais dinheiro, tem reconhecimento na reitoria. Eu não partilho mais deste jogo. Eu tenho um projeto de pesquisa, mas não estou preocupada em alocar dinheiro, é um projeto nacional articulado com universidade brasileira considerada de ponta e tinha um projeto até o ano passado com Alemanha e porque eu achava que era importante, também não tinha dinheiro. O único projeto que eu aprovei com recursos foi do Ministério dos Esportes, foi de R\$17.000,00 eu tinha bolsista e fiz o trabalho, fiz o relatório, acabou e encerrei e disse que não queria mais dinheiro do governo e nunca mais, porque o governo também trata o professor como se ele fosse ladrão. [...] Por mim se este for o conceito de bom professor, eu quero

ser péssima. Então, tem esta coisa no Núcleo, aproveite o edital e aí aprova o edital e põe na lista para todo mundo ver eu consegui tal projeto com o tanto de dinheiro e aí os colegas “Ah! Parabéns! Muito bem!”. Como se isso fosse sinônimo de competência, eu estou fora! A minha ideia é estudar, dar boas aulas, orientar e ter um projeto para contribuir com a produção do conhecimento, mas sem ter esta loucura de financiamento e de dinheiro. Isto eu estou fora!

(DOCENTE 4 – UFS)

Mais uma vez apresenta conflitos nas relações de trabalho, em consequência, a elevação da competição em detrimento da cooperação em prol do conhecimento versus o poder e o fluxo da produção, não obstante, as narrativas pontuam o reconhecimento de um grupo elitizado institucionalmente, que de maneira efetiva interfere nas relações que se estabelecem no cotidiano das suas vidas, no âmbito profissional, familiar e social.

As narrativas apontam para grupos que estão em condições mais favorecidas ou com maior destaque institucional que outros no mesmo programa de maneira que se utiliza deste status para manifestar posições autoritárias e nem sempre balizadas socialmente como positivas ou ‘politicamente correto’ no que tange aos valores morais e éticos. Com isso, criam situações conflituosas, embates políticos/partidários, confrontos ideológicos, de modo a ocasionar não somente mal estar ou tensão no ambiente de trabalho, mas, há registros de divergências discursivas que ultrapassam os limites de uma convivência civilizadas, do ato de fala passa ao fato.

Neste sentido, Bourdieu (2005) traz a questão sobre o campo de forças do homem acadêmico em que ressalta aspectos que aviltam a universidade ou que refletem a sociedade concernente a harmonização das relações sociais e de trabalho em que a universidade é palco de produto discursivo e de disseminação de comportamentos, mentali-

dades e valores, ao passo que, concomitantemente, reflete comportamento, valores e mentalidades circulantes na sociedade.

“ Eu te confesso, eu queria muito entrar na pós-graduação, e eu todo ano perguntava se eu poderia depositar o meu dossiê aí sempre respondiam que não, que não estava no momento, então, eu pensei “como é que eu faço para poder entrar no programa que eu queria tanto e tem um bloqueio intransponível...?” Eu tenho que fazer parte de um grupo, de um clã, de um grupo concentrado e eu não fazia parte deste clã. Então, eles não queriam me colocar no programa aí eu disse que ia fazer uma denúncia no Ministério Público, aí, então, me deixaram entrar, eu entrei, então, eu consegui aprovar os meus candidatos, eu consegui ter os candidatos e os alunos no programa. [...] Uma colega convidou-me para participar do grupo de estudos dela, quando eu cheguei logo na universidade, porque eu também faço parte da mesma área de atuação dela e eu, ingenuamente, eu falei tudo que passava pelo meu pensamento “professora, eu não quero, eu não me interessava participar do seu grupo porque não me interessa a linha que você pesquisa”, então, eu devia ter dito de uma outra maneira porque eu encontrei uma inimiga mortal! E tudo que ela puder fazer para me prejudicar ela me prejudica, tudo! [...]

(DOCENTE 1 – UFS)

“ O departamento que eu estou na universidade é reconhecido como um departamento bastante democrático, historicamente. Isso não significa que ele seja perfeito, de jeito nenhum. Mas, eu vejo departamentos onde o pessoal quebra o pau e chegam até aos tapas. A academia que é um lugar que para mim é a grande contradição. A grande contradição! Porque a gente sabe como tudo isso é construído, a gente sabe como sustenta tudo isso. E, no entanto, as pessoas parecem ser movidas. Você estuda uma quantidade de autores que já desmistificaram e mostram como aquilo tudo é estruturado, é configurado, enfim, mas é impressionante como a pessoa e eu chamo isso do SPP – a Síndrome do Poder Pequeno;

vou dar um exemplo, ser chefe de departamento, ninguém quer, ninguém quer, mas quando chega lá em alguns departamentos, e nem compensa o salário e porque não tem poder nenhum e só ter trabalho: coordenação de pós-graduação, pró-reitorias, enfim, eu venho me relacionando com várias pessoas de cargos; tem umas que não tem haver nada com isso, mas tem umas, que de fato e, às vezes, a pessoa humilha e é mandona, às vezes, é o título só, o título, exatamente, não é preciso que o conhecimento leve ao cargo, é o conhecimento, mas a pessoa se acha que pelo fato de ter Doutorado ele se acha que tem que se sentar em um lugar mais alto e o aluno tem que estar sempre... é uma coisa que não me entra na cabeça e eu não discuto mais...

(DOCENTE 5 – UFS)

As mulheres trabalhadoras tanto da UFS como da UP desvelam o manto da doçura e da fragilidade e assuntadas na calorosa excentricidade dos sujeitos embevecidos pela cultura da competição e da vaidade, fruto do poder que lhe é conquistado, assim, rompe com o projeto cristão de santificação da mulher santa e pura. As relações no trabalho nem sempre são harmoniosas, pelo contrário, são relações de conflito e em defesa do poder como demarcação de um espaço. As mulheres emergem com uma nova representação “mulheres fortes” (QUINN, 2003). Este atributo pode ser confundido com agressividade, que por sua vez é compreendido por firmeza de caráter. É certo, que as mulheres ao ocupar determinadas funções e cargos repetem os estereótipos masculinos ou desvelam a sua própria natureza humana, até então, resguardada pela máscara da doçura e da bondade.

6 [...] porque estamos a espera que as pessoas venham conversar conosco e não por e-mails, e, portanto, que as pessoas venham conversar e que as mulheres consigam, por elas, ultrapassar, obviamente, certas barreiras e, portanto, naturalmente, conversarem, ao invés, de gerarem esta questão que parece mais um conluio de má disposição e deve me ter atribuído coisas terríveis de forma alguma com a minha intenção e, de

fato, esta parte final foi uma parte muito feia e eu fiquei, de fato, magoada, por um lado, muito magoada. E elas, são três ou quatro, que estão com aquela ideia, de que, naturalmente, de que eu quero ficar tudo comigo e que a Universidade do Porto quer ficar com tudo e que isso é um jogo, não sei o que. [...]. Ah! mais de fato, há qualquer coisa na socialização feminina a grosso modo, que tem a ver com afeto, com implicação, com o estar com, contar-se com a dádiva e o cuidar, acho que sim. Agora, os contextos são contextos muito complexos, porque existem os poderes, existem visões diferentes e eu não chamaria patriarcado, mas chamarei, de fato, instituições que estão treinadas ou estão, genericamente, enquadradas para dar mais visibilidade ao masculino isso é indubitável e para os que têm poder. Não sei se é exatamente, hoje, mas assim, de fato existe hoje uma legislação, não é exatamente a mesma coisa do que era no passado, há uma modelação [...].

(DOCENTE 1 – UP)

“Especificamente, tanto no Departamento como na Coordenação do Programa de Pós-graduação a minha relação com os homens sempre foi muito melhor do que com relação com as mulheres, como gestora. Como profissional, não, como professora entre aspas, penso, que é uma relação mais igual, mas, como gestora há uma pitada de inveja, há uma pitada de ciúmes por vezes muito grande; há uma tentativa de derrubar maior, digamos assim, do que os homens. Vamos dizer assim, O que eu não tenha visto, possivelmente, com tanto afinco com as mulheres do programa um apoio fechado, retifico, o apoio fechado, não é o apoio cego que eu quero falar, mas um apoio de ação, de dizer onde eu estou errada de dizer onde posso melhorar, entendeu? E não com a crítica, passando e-mails abusivos, ridículos, ofensivos, mentirosos. Então, eu tenho tido apoio maior dos homens do que das mulheres.

(DOCENTE 2 – UFS)

Na UFS e na UP, as narrativas destacam a presença de embates intensos demarcando posições e aversões diretas a comportamentos,

atitudes, valores e mentalidade, elementos que constituem as identidades individuais e coletivas dos sujeitos:

Em todas estas gestões em nenhum momento teve chapa dupla, podemos assim dizer. Nós estamos em processo eleitoral em inscrição de chapa que vão ocorrer, hoje e amanhã, e alguns dos professores, três de trinta, desejam um debate, eu disse “o que aconteceu?”. Estes professores eram professores de muito tempo, aqui, e nunca solicitaram debate. As eleições aconteciam normalmente, era chapa única e passava por todo trâmite legal do regulamento e não tinha isso. [...]. Eu não preciso amar todos os meus trinta colegas, não preciso, aliás, amar, eu amo meu marido, os meus filhos, meu genro e meus netos. Academicamente, eu respeito os outros e quero ser respeitada e trabalho normalmente, em uma relação de trabalho. Eu não digo que eu tenho amigos nesta instituição, eu tenho colegas, eu poderia ter amigos, mas eu não tenho, eu tenho colegas.

(DOCENTE 2 – UFS)

E neste ano eu vivi um tempo muito difícil porque eu estava de um lado com a minha colega para apoiá-la como diretora e o outro grupo ligou-se a um colega para apoiá-lo para diretor, e, portanto, foi um ano bem difícil, muito difícil porque de um lado tínhamos nós – eu e mais três colegas, os três estavam a disputar a direção e, de outro lado, ia concorrer a direção o colega e o outro grupo que o seguia. Eu estou a falar destas pessoas, porque de alguma forma elas tinham algum peso institucional dentro da faculdade. Eu estou a falar estas coisas, para dizer-lhe que quando eu assumi o centro em 2010 havia um grupo no centro que publicava em internacional e em inglês, é neoliberalismo. E, portanto, sempre se davam as pessoas e, portanto, é tudo contra, portanto havia um grupo que me fez oposição, percebes?

(DOCENTE 1 – UP)

Por outro lado, as narrativas apontam um olhar diferenciado diante dos embates e ao direito ao uso da liberdade e da democracia dos espaços acadêmicos, denotando que as configurações narrativas das mulheres docentes da UFS e da UP sinalizam para posturas, atitudes e comportamentos independente de gênero, ao passo que elevam as condições de vida e de existência dos sujeitos humanos. As narrativas apontam dificuldades de mulheres conviverem com outras mulheres no ambiente de trabalho, sobretudo, quando uma assume postos de chefias, direção, coordenação, etc., de modo que, a sua projeção profissional causa sentimentos de ‘inveja’ e de má querência reativa “resistência” ao poder da outra mulher, consideradas pelas narrativas das mulheres-docentes de maior intensidade se comparado com os homens.

Por sua vez, os colegas docentes estabelecem um limiar ‘divisor de águas’ no tocante a aceitabilidade e anuência a governança das mulheres, do qual o rompimento de qualquer condição que lhe seja confortável e venha de encontro a seus interesses são suficientes para perpetrar preconceituosas e discriminatórias expressões com a finalidade de atingi-la moralmente. A Docente 2 da UFS assinala “eu não concordo com as ações destes dois professores, mas estas duas pessoas me apoiam tanto na minha gestão, quando eu me candidatei como, agora, como gestora.”

Que é que mais escreve; quem é que tem mais tempo lá dentro? quem é que conhece mais o departamento? Quem já foi coordenador? Quem conhece mais gente? Qual é a sua rede de sociabilidade? É filho de quem? É parente de quem? É casada ou casado? Com quem? Principalmente, se é casada, com quem? Quem é o marido? Isto está presente, é claro que está! Nós vivemos numa sociedade machista, e quem é machista, o homem? Não, somos nós mesmos, somos nós machistas; somos nós que preparamos os futuros machistas. Digo isso demais aos meus alunos e alunas. Somos nós que ensinamos, nós damos força a eles. Somos nós que os formamos. É preciso ter clareza disso, é preciso ter clareza

da relevância do papel social, político que a mulher tem. E político não no sentido partidário, enfim, não só contra política partidária, não, eu acho perigoso de ser contra a política partidária, [...].

(DOCENTE 3 - UFS)

Com isso, as posições ideológicas e de desestabilidade do trabalho prefigurado do trabalho profissional do docente frente a uma reação discordante da colega mulher docente faz acionar mecanismos como se diz ‘acender o pavio de pólvora’, de modo que a chama incendiária não tem dimensão e proporção a ser atingida, pois endereça ao campo da subjetividade em que os envolvidos estão a digladiar poder e resistência, conforme Foucault (2004) ao relacionar o poder às relações macro e micro.

Ao se utilizar de recursos irônicos e de depreciação moral e pessoal para desestabilizar a situação e colocar as mulheres trabalhadoras em condição de objeto sexual em um caráter extremamente machista de dominação/opressão sexual. As docentes apontam para uma configuração em que os argumentos vão de encontro a posturas e comportamentos individualistas e voltados aos interesses próprios em que circunscreve a imagem do rei com os seus súditos. Na gestão das mulheres há indícios de que elas tentam romper com o bloqueio dos privilégios, de modo a aliar-se a competência e habilidade feminina de gestão, a fim de romper com o modelo de regalias no trabalho, tendo em vista a princípios mais democrático, voltado ao cumprimento institucional das liberdades individuais, a cidadania institucional.

6 Porque na hora que você quer atacar uma mulher você fala da vida particular dela, você fala da vida pessoal; você diz que ela é descasada, você diz que ela é prostituta, você diz que ela dorme com um e com outro, porque se você disser que o homem dormiu com uma e com outra isto é uma elogio; para nós é uma desfeita, é uma desqualificação. Tanto é, que quando se ataca uma mulher não se ataca “aquela mulher é

incompetente!”. Não se ataca pela vida pessoal. [...] Ele deveria ter criticado o que ela disse dentro da discussão que ela estava colocando. Não, ele não fez isso, ele abandonou a discussão e foi para o campo pessoal. Então, é o campo pessoal que é tomado, inclusive, muitas vezes, nós mulheres fazemos isso, deixamos o campo profissional de lado e você caminha pelo campo pessoal. Isto precisa estar claro.

(DOCENTE 3 – UFS)

As narrativas das docentes da UP não apresentaram situações de embates em que conteúdos pejorativos quanto à sexualização ou qualitativos semelhantes. Segundo as narrativas, as questões partem na ordem dos argumentos e das posições contrárias e partidárias no espaço acadêmico. Nem por isso, deixaram de perceber a presença de fortes embates e reuniões calorosas, característica desta faculdade, cujas narrativas das docentes diz ser um aspecto precioso do uso da democracia em que todos têm o direito de expressão e de voz “eu já senti que por trabalhar com determinadas pessoas isso foi um entrave para mim [...]. Mas, eu também nunca deixei nada por dizer, isso é uma coisa do clima daqui, mesmo que eu me sinta desconfortável eu digo as pessoas; posso dizer, tenho abertura para isso [...].” (DOCENTE 3 – UP). Este fato, entretanto, aparece claudicante na UFS, uma vez que os espaços de debates e embates – as reuniões do colegiado – são sempre rechaçados e sem participação efetiva dos integrantes. Segundo as narrativas, as reuniões são esvaziadas como demonstração de não compartilhamento das ideias, talvez, o silêncio seja também uma maneira de expressão do direito à democracia ou uma maneira de resistência ao poder do gestor. Esta atitude verte-se sobre duas faces: a omissão das/os docentes em participar nas tomadas de decisões ou de estabelecer comprometimento para as atividades, além disso, enseja liberdade e solidão de gerir segundo as suas motivações e interesses. A falta de quórum insinua intolerância à convivência relacional entre as

hierarquias, através de uma resistência subjetiva de uma vassalagem retaliante própria dos resquícios do colonialismo.

✪ Agora, é assim, é uma forma de pensar é possível em muitos momentos agirmos de acordo, mas, a interação também tem isso, há pessoas que nos irritam, e nos irritam profundamente, e, portanto, por muito, a primeira reação e todas as nossas reações serão afetivas, e, no campo do afetivo não é só de bem estar ou não temos a partir da empatia. Pronto, porque não acho que é pelo caminho das zangas; uma coisa, é eu ter uma divergência, conflitos defender a forma mais assertiva [...]. Eu vou tentando reequilibrar isto. Vou pensando em reequilibrar sempre com esta preocupação porque tudo aquilo que eu quero que seja corrigido será, de fato, corrigido. Há um limite, por exemplo, para lhe dar um exemplo concreto, estamos a perder o controle da situação, em uma reunião e tal... e tentar lembrar de duas formas “podemos falar de outra forma, não é?” vamos colocar um ponto de ordem na agenda, ou “vamos mudar; não foi assim que começamos, começamos aqui!” podemos falar isto de outro modo estamos todos a exaltar” tentar devolver, isto, por um lado, ou então, às vezes, procurar em mim um insight, sabe? não é só um reenquadrar da situação, mas é, qualquer coisa que seja diferente do que está encima da mesa, e, portanto, para ver se a gente consegue...

(DOCENTE 2 – UP)

As narrativas das docentes da UFS e da UP apresentam circunstâncias de desafio efeito de disputas de campo e de apreensão do poder que sinaliza para ruptura do trabalho acadêmico com o paradigma de civilização através do bem cultural, se bem que a cultura tenha propiciado o deslocamento de armas defensivas e ofensivas objetivas para instrumentos subjetivos oriundos da racionalidade, em que pese, ainda, se recorra a força física.

O empoderamento das/os docentes ou tratar sobre o conteúdo poder “poder em suas próprias mãos ou nas mãos de seus pares” nem sempre é um assunto confortável e admitido, ou melhor, evitado pelas

docentes. As narrativas das mulheres deslindam a cadeia significativa e chega a considerá-lo um tema antipático, sob o ponto de vista discursivo, embora seja apreendido, reforçado por práticas e admitido em sonegá-lo entre os pares, através de mecanismos de incorporação ou de resistência ao poder da/o outra/o.

Os que se consideram poderosos. Que poder também somos nós que atribuímos. Você é poderosa na medida em que eu lhe atribuo poder e se eu resolver não reconhecer e você se achar poderosa e eu não lhe reconhecer; a gente fala do reconhecimento, o reconhecimento dos pares é fundamental na vida de quem está na academia. [...] Procuo não colidir com eles, de maneira nenhuma que aí é suicídio, é bobagem, é besteira e, então eu não quero colidir, mas eles estão lá, estão, tem as figuras que se consideram poderosos, mas cá fora eu também tenho. [...]. A gente tem dificuldade de falar porque eu sou de uma geração da ditadura, por que poder, autoridade e moral são consideradas palavras antipáticas e estão dentro de mim e eu estou... Depois, quando você pegar a minha entrevista, você vai perceber as voltas que eu estou dando para não confessar que eu tenho poder, o medo de revelar que eu tenho poder.

(DOCENTE 3 – UFS)

Em meio a este clima de embates, disputa de espaços e posições na obtenção do reconhecimento social, econômico e político, de modo que assegure a sua posição no ‘topo da carreira’ e, por conseguinte, correspondam as expectativas da política do estado consensual e aos interesses econômicos que miram a competição, a produção e a eficiência. As docentes da UFS e da UP narram, com pesar, sobre a ausência de laços de amizade e relaciona-os como um sentimento utópico a presença no trabalho do espírito de solidariedade, reconhecimento, redistribuição e amor. Elas falam sobre a solidão do trabalho docente. As docentes mais antigas da UP narram sobre uma época em que havia reuniões com a finalidade de partilhar o conhecimento entre os pares

e do prolongamento a relações mais próximas para-além da universidade. A Docente 1 da UFS fala sobre a frustração quando se deparou com uma realidade individualista, competitiva e de uma máscara de saber questionável porque não se pode falar que ‘não sabe’ como evasiva o recurso do silêncio, da indiferença ou de um discurso que fala, mas não diz nada.

Ao analisar o conjunto das narrativas, se pode apreender que mesmo tendo alçado voos e ter conhecido a tão esperada ascensão e consolidação no mercado de trabalho há, no entanto, na sua essência um desejo do encontro, aquilo que os tornam seres sociais, que os motivam à dedicação ao cuidado, o amor para o outro e de se sentir amado e cuidado pelo outro. Linch (2011); Hirata (2012) advertem acerca desta condição emocional do ser humano que está sempre presente em todas as fases e em espaços em que os sujeitos transitam durante a vida.

As narrativas das Docente 1 e 4 da UP e 2 e 5 da UFS salientam sobre esta questão:

6 [...] , essa pessoa eu respeito muito do ponto de vista intelectual, como feminista é muito estruturada, mas, a amizade foi-se e eu acho que, isso, no mundo acadêmico tem muitos, muitos desses, eu acho que no mundo acadêmico tem estes momentos. Há fatos que as pessoas que são um pouco, aparentemente, não sermos melhores do que elas fazem, mas, aparentemente, as coisas parecem menos bonitas do que elas fazem. Não apetece falar, agora, mal dos colegas; não apetece-me ficar amiga, e, pronto, sou uma pessoa de muitos contatos, mas, amigas de coração, são algumas, não são todas. [...]. Laura, não é? Digo, mas no momento como eu considero amiga e penso que ela também me considera com, obviamente, sua distância acadêmica, mas uma mulher que, obviamente, tem outro tipo de perfil e, portanto... Acho que ela é amiga também. Eu acho que já falei de todas as pessoas que eu gosto, eu acho que eu já falei de, Sofia, eu não quero esquecer de ninguém, portanto, são colegas que eu gosto. [...].

A importância do elo, a importância do estar juntos e de fazer as coisas juntas, claro! É importante! As mulheres e os homens se amam. Sim, as mulheres e as mulheres; os homens e os homens, mas no caso, nós, os heterossexuais, sim, o homem e a mulher juntos, se possível, juntos.

(DOCENTE 1 – UP)

6 [...]. Só para ter uma ideia nós tínhamos encontros regulares assíduos em que toda gente participava e toda gente conhecia os projetos de toda gente em que se reunia o grupo todo e isto era sistemático... não era uma vez por mês, e isto era sempre e isso em qualquer coisa, há alguns anos pra cá deixou de ser possível e, além disso, era um grupo que era unido era um grupo que se estabelecia um tipo de relação que se prolongava no fim de semana, quando havia outros eventos. Foi uma das coisas que mais me atraiu e mais me fez sentir em casa e acolhida, [...]. De fato, aquilo que era fazer parte de um grupo alargado onde há relações estreitas com as generalidades tem se vindo a traduzir das pessoas destes tipos de relações mais focalizadas em um ou outro colega com quem há interesses comuns ou com quem do ponto de vista da personalidade, ou da empatia ou da relação é mais fácil de trabalhar.

(DOCENTE 5 – UP)

No período que se fazia o estágio Doutorado Sandwish na UP, percebia, por lentes de uma pesquisadora estrangeira, que a instituição operacionalizava em adequar-se as recentes políticas de austeridade econômicas executadas pelo estado português. Com isso, o quadro humano da UP se encontrava em intensa tensão e de extrema perplexidade diante das exigências e perdas que estavam por vir, uma vez que, já havia sido implementadas medidas que indispunha a classe trabalhadora com revogações de direitos adquiridos, bem como alterações nos regulamentos e estatutos que atingiriam os futuros contratados na instituição, criando, assim, uma linha sectária entre os contratados efetivos antes de 2009 e os contratados efetivos depois de 2009.

Neste sentido, vale ressaltar, que neste período houve um processo de regulamentação de trabalhadoras/es, docente e não-docentes, que se encontravam com regime de contrato temporário e renovável, através de concursos internos, a fim de ajustar às demandas e ofertas institucionais. Além disso, houve um processo de regulamentação e transição adaptativa com o Tratado de Bolonha entre 1999 a 2010, ao passo que em 2009 há uma alteração do estatuto em adesão ao regime fundacionalista da UP com a inserção e incremento da economia privada. O estatuto da carreira docente em 2010 e em 2011, a regulamentação dos concursos públicos com métodos e critérios de avaliação menos subjetivos. Há, portanto, sucessivas mudanças regulamentares com a finalidade de impor novos comportamentos, atitudes, mentalidades e valores, gerando um ambiente de insegurança e de insatisfação entre os sujeitos que constituem as/os trabalhadoras/es da UP.

As trabalhadoras docentes da UP, especificamente, salientam e tornam um grupo representacional em que reflete as angústias da população, quando em narrativas sublinham acerca das distinções mediante condição privilegiada as distinguem por sua condição privilegiada de trabalhadora se comparada com outras trabalhadoras “se eu tivesse como as mulheres que trabalham nas fábricas era bem pior”. Este olhar comparativo remete ‘a algo ruim diante do pior’. Se bem que, o processo de precarização de trabalho na UP se apresenta em níveis ascendentes, através de extensas horas trabalhadas com a flexibilidade de horas de trabalho que transcendem os ambientes familiares e as demandas pessoais e familiares em consonância às perdas salariais e de revogação de direitos adquiridos e o retraimento de política de previdência social.

O cumprimento de questionários, projetos de extensão, participação em projetos de financiamento, docência e atividades correlatas e complementares, enfim “eu noto que eu não estou tão bem, eu não estou disponível; eu não tenho todo o tempo do mundo como estava, quando eu comecei a trabalhar na faculdade...” Com isso, as narrativas

apontam para momentos de recessiva reflexão entre os prós e contras do trabalho docente da UP; entre o que era no passado e o que está sendo apresentado para o presente em direção ao futuro. As narrativas das docentes sinalizam para eminência do desejo de se afastar da docência para exercerem outras funções, mediante o descrédito do trabalho frente as expectativas de qualidade e condições de trabalho das/os docentes da UP.

O fenômeno ‘exaustão do trabalho’ em consonância com as mudanças ocorridas pelas últimas medidas de regulação do trabalho docente na educação superior no Brasil, esta apreensão foi sinalizada pelas cinco narrativas das docentes da UFS, embora não seja com tanta acentuação se comparada com as cinco docentes da UP. Conforme as narrativas recolhidas pelas docentes da UFS, se percebe um alto grau de resiliência¹³¹, seguindo o conceito das áreas da psicologia, que aponta para adaptação e aceitação das regras e normas impostas pela instituição oriundas da política de educação superior instaurada pelo governo federal. Segundo a organização institucional da UFS e da UP: a primeira com a política descentralizadora em promoção a autonomia de decisão e gestão em proposição a sustentabilidade econômica das suas quatorze unidades organizacionais. Assim, a faculdade investigada busca recursos próprios, tornando-se uma unidade organizacional autônoma, para tal, cria mecanismos para prover a sua funcionalidade, apesar de contar com apoio de políticas de financiamento para pesquisas de órgãos portugueses e europeus para subsidiar as demandas institucionais. A UFS, no entanto, implantada sob o regime centralizado em que a autonomia e gestão se concentram na reitoria, de modo que a estrutura física e burocrática inviabiliza as ações, na

131 Neste grupo selecionado para realizar o estudo de diferenças e semelhanças entre as docentes da UFS e da UP, somente uma das cinco docentes da UFS mostrou-se insatisfeita com os rumos da política de educação superior implementada pelo governo federal, chegando a expressar acerca da possibilidade de se afastar da docência na UFS.

qual há o registro de rejeição entre as docentes frente a estrutura de manutenção e de burocratização viabilizadores para funcionalidade do trabalho administrativo e institucional.

Se para UP a realização ou o cumprimento de uma meta leva em direção a captação de recursos financeiros em anuência pelo colegiado diretivo da faculdade em composição a política de prioridade administrativa do estado português. Na UFS, as demandas dependem da visão gerencial, administrativa e política do reitor na deliberação de orçamentos e verbas repassados ou liberados pelo governo federal, através do MEC e agências de financiamento à pesquisa para educação superior, CAPES, CNPQ, FAPITEC, FUNEP.

Assim, diante deste breve panorama do estudo de caso realizado na UFS e na UP, reforça-se a concepção de relevância e continuação do estudo ora iniciado na UP, a fim de oferecer uma visão ampla acerca das relações do trabalho docente, uma vez que as narrativas das docentes associadas as observações e leitura da realidade realizadas no período do estágio apontam, seguramente, um quadro diferenciado entre as faculdades desde o *modus-operandi* administrativo a disponibilização de recursos financeiros; diferentes registros culturais consonantes a privilégios de áreas e cursos, identidades sociais ressonantes a visão econômica, política e cultural da sociedade portuguesa.

Relações de trabalho da UFS

UM ESPAÇO NEM SEMPRE HARMONIOSO,
MAS EM CUMPRIMENTO PROFISSIONAL

Pretende-se, precipuamente, contextualizar historicamente o espaço institucional da UFS, uma vez que se entende que a realidade empírica é uma construção cumulativa e justaposta de fatos que se articulam, se bem que, nem sempre estes fatos reflitam diretamente uns sobre os outros de maneira linear. Contudo, evidencia-se o processo de continuidade mesmo quando a descontinuidade se torna indicativo de uma significativa transformação social, por isso, retornar à História pressupõe o entendimento do processo civilizatório, através da sequência de fatos, matéria-prima para realização de análises e interpretações advindas do campo empírico em conjunção com a teoria.

Bourdieu (1989) esclarece:

Compreender esse mecanismo é, antes de tudo, perceber a inutilidade dos debates que se engendram na alternativa escolar entre a permanência e a alteração, a estrutura e a história, a reprodução e a “produção da sociedade”, e que têm por princípio real a dificuldade em admitir que nem todas as contradições e as lutas sociais, e nem sempre, estão em contradição com a perpetuação de uma ordem estabelecida; que, para além das antíteses do “pensamento binário”, a permanência pode ser assegurada pela mudança e as estrutura perpetuada pelo movimento. (BOURDIEU, 1989, p. 181).

O esclarecimento histórico da configuração das relações do trabalho docente, segundo aspectos profissionais e pessoais encontram-

-se em pretensa convergência entre instituição educativa e instituição familiar, além de aceder à questões do espaço público em confluência com o espaço privado como indícios para realização de análises menos fragmentadas e mais transversais, ou seja, busca-se romper com as fronteiras institucionais com o intuito de desvendar os pontos convergente a constituição do sujeito “transdisciplinar”.

A promoção à cidadania pela via da aquisição ao bem educativo é o ponto central do modelo neoliberal tendo como finalidade o fortalecimento do sistema capitalista pós-industrial, uma vez que os atuais desafios frente às ameaças de estagnação deste modelo econômico induzem a promoção de medidas que buscam a reversão da estrutura do capital. Intenta-se, que a população galgue o direito à educação com a finalidade de suprir a demanda de mercado suficientemente qualificado, habilitado às novas ordens do trabalho e consumo.

As histórias de vida das mulheres docentes da UFS permeiam sobre as dimensões de disputas e interesses; sonhos, realizações e frustrações; um propício aprendizado de assimilação e reprodução, bem como de criação de novos comportamentos, atitudes valores e mentalidades, por conseguinte, a construção de identidades mediante as demandas vanguardista do estado brasileiro em consenso aos interesses econômicos e as reivindicações dos movimentos sociais, entre eles, o movimento feminista, através dos estudos de gênero associado ao movimento para política educacional do Brasil.

O acesso da mulher à elevada escolaridade formal condiciona sua participação na esfera pública, a modificação nas relações de poder, o questionamento das relações patriarcais, discutindo fortemente a transformação do tradicional projeto de vida dedicado ao trabalho reprodutivo e não remunerado e as relações de gênero. As experiências de escolarização proporcionadas pelas políticas sociais e, mais especificamente, pelas políticas educacionais foram, em larga medida, responsáveis por importantes mudanças no sistema de gênero e das relações sócias entre os sexos, especialmente no que diz

respeito à inserção profissional de mulheres no mundo acadêmico e científico (CRUZ, 2012, p. 51-52).

A composição das narrativas de histórias de vida das mulheres docentes¹³² dos cinco centros da UFS no Campus de São Cristóvão “Cidade Universitária Aluísio de Campos” seguem critérios de adequação e preservação dos conteúdos mediante os objetivos propostos para este capítulo. Com isso, este capítulo versa acerca da inserção das mulheres docentes no quadro humano da instituição, sob o ponto de vista das escolhas subjetivas mediante confronto com as instâncias públicas e privadas estabelecidas historicamente, quorum da cultura nacional dentro do contexto globalizante, sobretudo, em ênfase, as políticas de educação em execução, a LDB,¹³³ regulada pela carta constitucional de 1988, nas quais norteiam as relações de trabalho dentro do espaço institucional em correspondência à estruturação física, administrativa, legal inserida na geopolítica brasileira em articulação ao projeto de expansão das IFES.

Estreita-se laços à concepção de Bourdieu (2008) em que o autor afirma que o espaço orienta comportamentos, atitudes, valores e mentalidades, conseqüentemente, a UFS se torna cenário de práticas profissionais e pessoais integradas ao conjunto de normatizações arbitradas e delegadas ao cumprimento instrumental de uma IFES – Ins-

132 As identificações das docentes será por numeração algébrica com base nas sequências dos encontros realizados, embora a escolha das narrativas está relacionado ao conteúdo e aos objetivos propostos neste capítulo.

133 Coerentemente com suas posições públicas, a ação política desenvolvida pelo ministro foi de interlocução e negociação com os partidos políticos e com o Fórum, indicando, de imediato, seu representante nas negociações em cursos. Seu conceito do papel do Estado em relação à educação, consoante a Constituição, veio reforçar o projeto e contribuiu para as negociações finais e sua votação na Câmara, bem como o seu trâmite no Senado. [...]. A estratégia desenvolvida pelo MEC foi vitoriosa com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inspirada no velho estilo político da relação entre o Legislativo e o Executivo, retomando este o comando das formulações das leis em educação, redefinindo o campo político do Legislativo, no qual circulava o Fórum, tornando agora invisível para o Executivo. (PINO, 2010, p. 30; 31).

tituição Federal de Educação Superior dentro de um contexto democratizante em execução pela política de estado para educação. Embora não se possa assegurar que comportamentos e atitudes dentro do contexto institucional reflitam, efetivamente, posições valorativas e de mentalidades dos sujeitos, uma vez que a própria posição de docência impõe expectativas discursivas que estão para-além do estabelecido, mas, que circunscrevem implicitamente dentro da relação que se estabelece entre aquilo que o sujeito espera da organização institucional e aquilo que ele é como instituição, através da expressa relação poder/submissão e poder/resistência.

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamentos que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e em uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 2010, p. 103).

Parte-se, portanto, que as narrativas das mulheres docentes são expressões discursivas em confronto ou em busca de adequação com a sua formação pessoal/ familiar, de modo que as escolhas realizadas neste processo foram sinuosamente encaminhadas a realização de um projeto de vida, mais especificamente, a inserção no quadro humano de uma IFES, a UFS. Ademais, a trajetória profissional, formação e qualificação profissional foram postas por dificuldades, desafios e conquistas que, concomitantemente, se confrontam com os anseios e expectativas familiares.

O conceito de Sujeito de Touraine (1987) aponta para incompletude e a busca de satisfações parciais que são constituídas pela linguagem, assim, as demandas, desafios e conquistas são inscrições subjetivas que emergem, através de diferentes canais comunicacionais entre o sujeito

em interlocução com o outro. Desta maneira, a vida pessoal e profissional são elementos indissociáveis por estarem sempre em alteridade e em apreensão suplementar do isso com aquilo, da vida familiar com a vida profissional, efeito de uma cisão constitutiva do próprio sujeito.

As narrativas das histórias de vida das mulheres docentes apontam para uma mudança social em que elas se consideram muitas das vezes sujeitos que rompem com o projeto idealizado pelos seus familiares e pela sociedade. Além disso, aponta para caminhos percorridos, muitas das vezes, permeados por conflitos por não serem, a priori, aceitas ou compreendidas pelos seus pais, familiares e grupos próximos, embora tenha causado, posteriormente, satisfação e orgulho daqueles mais próximos por terem uma filha docente na UFS.

As narrativas das Docentes 1 do CCSA e das Docentes 4 e 5 do CCET trazem esta questão:

“ Eu sou oriunda de uma família média baixa de Santa Luzia do Itanhi e eu fui a primeira pessoa da família que fez opção pelo ensino superior, da minha geração em diante isso ficou mais comum, mas até a minha geração, pelo menos da minha família, eu fui a primeira pessoa que entrou na universidade e não preciso dizer, até hoje, eu sou a única que seguiu a carreira acadêmica. [...]. O meu pai seguiu a carreira militar e minha mãe abriu mão da carreira profissional dela para casar, ela era professora do ensino primário, concursada pelo Estado, mas o meu pai fez esta exigência para ela casar. [...]. Minha família sempre foi um contraponto do que eu queria ser na minha vida profissional porque meu pai queria que eu seguisse a carreira militar, mas minha mãe nunca deu muita interferência nisso, assim, tinha uma coisa positiva em termos de estímulo, isso é fato, na minha casa porque o meu pai me bancou até eu terminar a graduação. [...]. Mas, não obstante, eles não tivessem uma escolaridade elevada, meu pai tem o ensino fundamental e minha mãe tem o ensino médio. Eles tinham esta dimensão que era importante este investimento educacional e isso foi um valor muito forte em mim, e ao mesmo tempo, eu

introjetei como valor e, lógico, inicialmente, eu entendi como cobrança no sentido “eu invisto e você tem que dar bons resultados” e eu dei bons resultados, mas eu não gostava de estudar até mesmo quando eu cheguei na universidade. [...]. Quando saiu o resultado da aprovação da residência universitária porque eu fiz tudo escondido deles, toda documentação e tal, e aí eu disse que ia morar fora; a casa caiu! Eu tinha dezessete anos “mas, como vai morar sozinha?” eles ficaram seis meses sem falar comigo. [...] Hoje, os conflitos diminuíram, hoje, eu já me mantenho, mas eles são muito realizados com a minha vida profissional e eu sou muito grata por eles terem investido comigo [...]. (DOCENTE 1 – CCSA)

Eu nasci em São Paulo, da capital mesmo, e sou de uma família que não tinha muito estudo, o meu pai era camionheiro, taxista e minha mãe era dona de casa e trabalhou um pouco de costureira, então, eu sou a primeira que estudou na universidade. Mas eu sempre estudei em escolas muito boas, eram escolas públicas municipal, na época, [...]. Na minha família eu sempre fui uma desbravadora, porque eu fui a primeira a estudar na faculdade e além do mais eu era pobre e precisava trabalhar, até a minha mãe sempre dizia “você precisa trabalhar porque você precisa ajudar...”; meu pai sempre achou que eu devia estudar, mas é muito duro você trabalhar e estudar, você fica até altas horas estudando, foi bem difícil, mas eu sempre fui persistente, a persistência foi a palavra que me definiu. [...] Eu sempre gostei de matemática, da parte de exatas, mas também gostava de história; gostava também de desenhar. Então, no meu segundo grau eu queria fazer alguma coisa diferente, muitas vezes as minhas colegas escolhiam cursos técnico como secretariado, coisas mais para mulheres; eu sempre gostei de coisas mais masculinas, talvez, cursos mais [...], depois, eu prestei vestibular para arquitetura e como eu não tinha uma base muito sólida e eu não consegui passar em uma universidade pública, eu fiz em uma faculdade particular, mas, eu desisti e resolvi fazer um pré-vestibular e lá eu conheci um professor de Física “fantástico!” eu não consigo esquecer a maneira como ele dava aula e aí eu me apaixonei

pela Física e só queria fazer vestibular na USP e aí eu fiz o vestibular e passei e fiz Física na USP.

(DOCENTE 3 – CCET)

6 Eu fui criada para ser dona de casa lá no interior de Minas, mas dona de casa mesmo, tanto que no primeiro momento o meu destino estava traçado, [...]. Eu já tinha feito computação no colegial, que naquela época ninguém sabia o que é que era, eu fiz técnico em processamento de dados, mas eu fiz por fazer por que o meu destino era casar, ter filhos, ver os filhos crescerem e esperar morrer. [...]. Mas, aí vem a parte triste da história, eu casei e quarenta dias depois eu já estava apanhando e aí você imagina a revolta com 17 anos, eu casada, e com o final da vida acabada e aí eu me revoltei e cheguei para os meus pais e disse que eu não queria continuar apanhando e não queria continuar casada e isso foi um escândalo porque eu sou de uma família bastante conservadora. Eu acho, que eu fui uma das primeiras pessoas divorciadas na família e me tornei desquitada e toda sociedade aparta [...]. E aí eu comecei a minha trajetória que era trabalhar e estudar; trabalhar e estudar e eu fui convidada para trabalhar no processamento de dados em uma universidade e, depois, eu fiz o vestibular, mas para poder fazer vestibular eu precisei mentir para o meu pai que se eu não fizesse o vestibular eu seria despedida da universidade que eu trabalhava, e fiz a graduação e logo, depois, que eu conclui a faculdade fui convidada para dar aula na universidade como assistente porque eu tinha me saído muito bem na graduação; fiz especialização; fiz o mestrado, doutorado e aí eu fui embora [...], eu fui criada para ser o antes, mas na verdade eu acabei vivendo o depois da emancipação feminina. Então, eu penso que a gente não tem limites [...]. Hoje, os meus pais são pessoas completamente diferentes e eu financeiei a faculdade para minha irmã, hoje, eles têm orgulho de tudo isso e o que eu tive de fazer para eu chegar lá [...]

(DOCENTE 4 – CCET)

A apreensão de confrontos entre os ‘sonhos’ dos pais e os ‘sonhos’ das Docentes 1 da CCSA e Docente 4, 5 da CCET tornam-se

referência ou ponto de partida para o entendimento acerca das singularidades dos sujeitos em que a própria história as constituem, ao passo que é desta relação entre a figura paterna e materna e a constituição subjetiva das docentes que se delineiam as escolhas, seja efeito do processo de reprodução e continuidade; seja pela ruptura, como ato consciente ou inconsciente de se tornar sujeitos em interlocução com outros grupos secundários em composição no processo de socialização em um determinado período histórico. Com isso, os registros de apreensão formativa em conexão com a autonomia subjetiva na construção das suas identidades, conforme a concepção de Hall (1997), expressam pela construção não-linear e não simplificada do processo de vida das docentes uma tessitura de vicissitudes e concepções de vida alinhadas a da sociedade.

As Docentes constroem as suas identidades a partir de referências negativas e/ou positivas, das quais a observação induz, primordialmente, a não seguirem um caminho estabelecido pela família ou por referências de grupos da sociedade. Elas também pontuam que em um primeiro momento as suas escolhas foram motivadas pela reprovção aos comportamentos, atitudes, valores e mentalidades circulantes nos contextos sociais, assim, elas são porta-voz de uma novidade ou de algo que se corporifica como nova ordem social, portanto, elas podem ser consideradas vanguardistas ao se tornarem modelos e referências tanto para sua geração como para gerações futuras.

“ [...] Eu estudava no curso normal e minhas colegas, muitas delas, estavam fugindo para casar, não tinha nem terminado o curso normal, isso era normal, hoje, não se fala mais em fugir. Eu tinha um temor enorme de fugir e eu fui convidada a fugir, mas eu não quis, eu não quis e disse ‘não’. [...] Itabaiiana foi muito importante e as leituras que eu fazia de Itabaiiana eu dizia ‘tem uma coisa que eu vejo, aqui, que eu não quero para mim, eu não quero ser isso, eu não vou ser isto e ponto. Eu tinha uma proposta de vida, eu entrava no Murilo Braga,

olhando para o Murilo Braga, estudante da Escola Normal, sonhando em ser dona de mim; vou ganhar dinheiro; vou fazer o que eu gosto e vou fazer da minha vida o que eu quero ser, eu tinha 15 anos. [...].

(DOCENTE 3 – CECH)

6 Nestas minhas escolhas pessoais dos valores que eu cultivo, eu sou muito, autenticamente, produto, tenho clareza disso, desse conjunto de influências que as mulheres receberam nos últimos trintas anos no sentido em protagonizar um papel que não é da submissão, que não é o papel da conservação, que não era mais o lugar de reprodução da família. Eu sempre aspirei ter minha vida, ter minha grana, ter meu espaço; casar nunca foi primeiro plano, casei, não deu certo e não quero mais. É um tipo de valor que eu acho que a gente consegue processar e superar mais na minha geração acho que este tipo de valor que é mais fácil processar da minha geração do que de gerações anteriores. [...].

(DOCENTE 1 – CCSA)

Nem todas as narrativas remetem a ruptura do projeto familiar ou das concepções que circulam na sociedade. As narrativas ora destacam a mudança, ora manifestam desejos de preservação da linhagem geracional ao seguirem os valores e mentalidades passados pelos familiares. Para elas, âncoras para determinar as escolhas realizadas. Por outro lado, a aceitação das diretrizes familiares não significa ausência de conflitos e dilemas entre a sua vontade e a vontade daqueles que detêm a autoridade, de modo que o conflito se apresenta entre negar a si mesma ou negar ao outro ou pelo encontro da terceira via, a conciliação. As narrativas das Docentes 5 do CCSA e a Docente 6 do CCET apontam que também é possível alcançar a conciliação ao atender as expectativas dos pais à suas expectativas, através daquilo que Touraine (1987) afirma sobre a constituição dos sujeitos, através de satisfações parciais e inacabadas.

A Docente 5 do CCSA e a Docente 7 do CCET narram sobre este aspecto:

6 De forma indireta porque não foi uma coisa falada, expressamente, o meu pai era do mundo jurídico, ele era magistrado, e quando criança, de férias, especialmente, meu pai deixava eu ir com ele para as comarcas e eu acompanhava ele nas férias. Eu fui ouvindo as vozes e eu acho que isso ficou na minha cabeça e ele era muito encantado pelo Direito e muito apaixonado com o que fazia; minha mãe era docente, aposentou tem um tempo, e a vida inteira foi professora da universidade e eu brinco como uma boa primogênita eu juntei as duas coisas porque eu enveredei no Direito e ao longo da faculdade eu acabei despertando o interesse pela pesquisa e acabei fazendo o mestrado. [...]. E o meu pai faleceu no primeiro semestre da minha faculdade e foi uma coisa impactante. Quando eu entrei na faculdade eu tinha intenção em seguir a magistratura, mas, ao longo do curso eu comecei a ter um desencantamento com o sistema, mas precisamente, ao sistema de justiça criminal porque foi nesta área que eu comecei a pesquisar e eu percebi que eu não estava preparada para julgar, desistir da magistratura. [...].

(DOCENTE 5 – CCSA)

6 Eu sempre gostei de matemática e como o meu pai era professor de matemática, aqui, na universidade, talvez, eu tenha herdado geneticamente este gosto, embora eu tenha uma irmã que é médica e a outra é dentista, então, eu fui a única a seguir as áreas das exatas. Eu escolhi o curso de Engenharia porque meu pai não deixou eu estudar fora, na época, e eu tinha que escolher uma das coisas que existia na UFS. Eu não gostava de Química e só tinha duas engenharias ou as Licenciaturas, este era o quadro do curso de exatas. [...], na metade do curso de Engenharia Civil eu fiquei em dúvida se devia dar continuidade ao curso. Naquela época era comum no curso ter mais de 50% de mulheres, não era uma predominância masculina como é hoje, é tanto que eu tenho muitas colegas mulheres. Mas, eu só fiz a engenharia porque eu era CDF. [...] Eu tive uma dúvida mortal em ir para matemática, mas todo mundo achava um absurdo eu sair da engenharia para fazer matemática e eu nunca tive coragem em

fazer esta opção e depois que me formei eu comecei a pegar cadeiras avulsas de matemática, enquanto eu trabalhava na engenharia, quando eu comecei a trabalhar tinha uma área de computação que ninguém sabia mexer e eu achei mais desafiante do que engenharia e comecei a dominar e era mais próximo da matemática [...].

(DOCENTE 6 – CCET)

A UFS nas décadas de 80 e 90 oferecia restritas modalidades de cursos de graduação e pós-graduação, realidade bem diferente da primeira década do século XXI, portanto, os estudantes que desejavam realizar seus estudos em cursos não ofertados pela instituição teriam que sair do contexto familiar para ir estudar fora do estado. Por outro lado, as Docentes 5 da CCSA e 7 do CCET destacam valores e mentalidades que permeiam o contexto familiar que sinalizam para o sentido de ‘obstáculos’ e ‘desafios’: a narrativa da Docente 5 aponta para submissão na escolha e permanência em um curso que não lhe agradava, mas mesmo assim o faz para evitar conflitos com as pessoas de quem mantinha relação afetiva; enquanto a Docente 5 pontua “foi um conjunto de coincidências” que nortearam as escolhas. A Docente 5 do CCSA faz referência à aspectos da sua subjetividade em que procura não desapontar as figuras paternas, reflexo de um possível jogo de competitividade entre o amor do pai e o da mãe em que a resposta da filha se efetiva na equação, ou seja, ela expressa o amor mútuo a partir da harmonização na escolha profissional.

As narrativas das Docentes 5 do CCSA e 7 do CCET remetem também para perpetuação da visão tradicional burguesa em que envolve a divisão sectária entre as disciplinas e áreas do conhecimento de maior respaldo social, tidas como áreas privilegiadas que exigem maior competitividade e capital cultural em contraste com as áreas de menor reconhecimento social com menor exigência de capital cultural para inserção na universidade. As pesquisas apontam uma controvertida discussão acerca das liberdades de escolha profissional no que tange a política neoliberal,

através da igualdade de oportunidades em harmonização com o projeto meritocrático, nas quais já se infere que as escolhas são norteadas por elementos exteriores às aspirações internas dos sujeitos.

As ofertas institucionais entrelaçam-se às demandas sociais, ao passo que, apontam para uma adaptação impositiva em que os sujeitos realizam as suas escolhas submetidos à preservação do sistema burguês. Uma escolha consciente de efetiva igualdade de direitos individuais e cidadã promulgada e disseminada pela constituição de 1988, nos quais lhes são reservados o atendimento à demanda dos grupos excluídos da população: as mulheres, os pobres ou filhos das classes operária, afro-descendentes, etc. Com isso, acena para reprodução sectária de classe em interface com gênero e etnia, através do projeto meritocrático assimilado pela política de redemocratização em consenso com a política neoliberal do país, posta em execução pelas IFES, em acordo com os mecanismos e dispositivos de controle de seleção, segundo dimensões resguardadas pela política educacional regulamentada pelas sucessivas LDB: 4024/61, 5.540/68 e a 5.692/71, 9394/96 que definiram a descentralização e flexibilização da educação básica em pública e privada e, posteriormente, a educação superior.

Reay; David; Ball (2005) alerta para falácia acerca do fim da reprodução, segundo a concepção de Bourdieu, uma vez que as escolhas estão sempre entrelaçadas a critérios de perpetuação do poder e da manutenção “mascarada” de liberdade de escolhas por critérios de igualdade de oportunidades. Assim, as narrativas das Docentes 5 do CCSA e 6 do CCET sinalizam para as aspirações dos pais enquadrados em classes sociais e possuidores de um capital cultural e social estabelecidos socialmente, de modo que a condução das suas filhas/os à vida profissional é norteadas por valores e mentalidades que levam-nas a reprodução cultural da sociedade, cuja manutenção abriga a divisão entre os cursos considerados ‘nobres’ e os considerados ‘primos pobres’ no que traduz em maior ou menor reconhecimento social pela via meritocrática.

A execução das políticas de estado promove a abertura de cursos para atender as demandas de grupos da sociedade, anteriormente, excluídos da educação superior, se bem que sinalize para reverberação setorial de cursos de acordo com categoria de gênero, classe, geração, uma vez que as narrativas apontam para ideias concebidas em que determinam as oportunidades, as quais em algumas circunstâncias a ruptura decorre do apoio de um capital social, como adverte Bourdieu (1998):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos, institucionalizadas de interconhecimentos e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 1998, p. 67).

A inserção das mulheres docentes da UFS no quadro humano da instituição é efeito de alguns aspectos convergentes, constituindo uma teia de interesses conjuntos, que vão desde as motivações pessoais/familiares somados a uma conformação de valores e mentalidades em um determinado período ou contexto em conjunção com as demandas e ofertas políticas, econômicas e sociais que tendem a expressar em alhures harmonização.

As escolhas profissionais feitas pelas Docentes remetem para oportunidades e recursos diferenciados ao transversalizar categorias de classe, gênero, geração, cultura, etnia. As narrativas salientam para oportunidades e recursos diferenciados no sentido que a visão do sistema econômico neoliberal e os compromissos do estado brasileiro com as agendas internacionais nos últimos vinte anos entram em

contradição ao apontar o cerceamento das desigualdades entre os sujeitos, independentemente, do grupo social que eles pertençam.

A narrativa da Docente 1 do CCBS:

Os meus pais são os típicos nordestino que imigraram para São Paulo e foram trabalhar na cana e viraram comerciantes em colônias de japoneses, foi lá que começaram a vida como casal que construíram um patrimônio que me proporcionaram uma boa educação, a minha formação em medicina e eu fui a primeira geração da família para ir para universidade. Fazer medicina, eu tenho um primo que eu adoro e, então, este primo da gente ele foi um grande que se tornou referência essa coisa de segui-lo, ele é uma pessoa muito íntegra tem um trabalho maravilhoso em Fortaleza. [...]. A docência não me atraía, eu queria mesmo era assistência e foram as oportunidades que surgiram na minha vida, as escolhas também me levaram até aqui, porque eu podia ter ficado quieta no Ceará e as escolhas me levaram até aqui, até 2013. [...] Eu estava iniciando o meu mestrado e teve um atraso porque eu tive que mudar para aqui porque o meu marido foi aprovado para se tornar professor, aqui, na universidade, e eu tive que me atrasar e sempre o ônus tem que ser da mulher [...] O Doutorado foi muito sofrido, o mestrado não foi tanto, mas o doutorado foi bastante sofrido porque eu fui para uma área molecular porque eu estava na vida cotidiana trabalhando, tomando decisões, estudando, e de repente eu fui para um universo que eu tive que estudar para caramba em uma disciplina Termodinâmica das Proteínas. A família toda muda para os Estados Unidos para eu poder fazer o meu doutorado sandwish, em 2012, e lá eu faço o meu trabalho de tese de doutorado e em março de 2006 eu defendo a minha tese. Foi um preço alto demais mais em termos pessoais em tocar o Doutorado. O preço que tem repercussões na minha vida pessoal.

(DOCENTE 2 – CCBS)

A narrativa da Docência 6 do CECH sinaliza para complexidade que envolve os acontecimentos e sinaliza para determinadas escolhas que nem sempre são projetadas conscientemente:

Eu sou da zona rural e vivi em uma comunidade agrícola onde havia um processo de organização desta comunidade, através de uma cooperativa. Eu fiz o meu ensino médio, eu tinha duas opções: ou eu fazia pedagógico, contabilidade ou agropecuária. Como eu era dessa comunidade onde havia uma cooperativa e nós éramos dez filhos: dois homens e oito mulheres eu achava que meu pai era muito sozinho e isso acabou me levando a optar pela agropecuária eu achava que eu tinha que fazer algo relacionado a terra e como nós não tínhamos a força física, uma vez que nós éramos oito filhas, era como se nós tivéssemos uma dívida para com ele, ele era muito preocupado com aquele contexto. [...]. Como o curso de agropecuária não tinha espaço no mercado de trabalho para mim, porque o meu curso não era técnico, era auxiliar de técnico em escolas polivalentes em meados dos anos 80, então, eu resolvi fazer o pedagógico e quando a gente faz pedagógico começa a pensar no vestibular, mas quando eu fiz pedagógico, naquela época, poucas pessoas davam prosseguimento para o vestibular, mas eu tinha vontade, minha irmã tinha feito e eu fiz vestibular seguindo o modelo de minha irmã que tinha feito Licenciatura Curta pela UFS, em Lagarto, num contexto que eles criaram alguns Polos no interior [...]. A princípio eu tinha clareza em não entrar em um curso, cuja entrada fosse mais difícil e eu achava que geografia tinha mais haver com os estudos da terra e eu tinha esta ligação com a terra. [...], então, eu terminei a graduação e entrei no mercado de trabalho, casei, e mesmo casada eu quis dar continuidade aos estudos e vim fazer o mestrado em geografia, depois, abriu o doutorado de geografia na UFS e eu quis dar continuidade na minha área, uma vez que eu não podia fazer em outro lugar porque, na época, eu já tinha um filho de um ano e estava grávida de seis meses do meu segundo filho. Logo depois do doutorado eu fiz o concurso e me tornei docente da UFS.

(DOCENTE 8 – CECH)

As analogias às narrativas das Docentes 1 do CCBS e a Docente 8 do CCEH trazem a compreensão que nem todas docentes foram portadoras de condições econômicas privilegiadas que favorecessem a ascensão dos estudos e a possibilidade de escolher a profissão de acordo com as suas aptidões e sonhos. Contudo, as narrativas trazem aspirações como a possibilidade de estudar fora da terra natal ou sair da sua terra natal em duas diferentes dimensões que se entrelaçam com base nos valores e mentalidades e às condições econômicas, que nem sempre os resultados aparecem de maneira simplista, mas tangenciado por um emaranhado de fios que tecem a trama social.

As narrativas apontam não somente para condições diferenciadas reflexo da classe, da naturalidade, da geração em que a sua família está inserida, bem como das ofertas do estado que levaram-nas a trilhar determinados caminhos nem sempre como primeira opção, mas por adequação e aceitação às condições oferecidas pelo contexto, na qual se pode também enfatizar uma mudança estrutural da UFS mediante ofertas mais diversificadas de cursos que oportunizam maiores ou melhores opções realizadas pelos sujeitos sociais em diferentes épocas.

6 Eu me formei em 1972 e na década de 1970 a universidade estava para implantar o curso de Metodologia da Ciência e abriu uma disciplina com professores da Paraíba para docentes e estudantes, aqui, na universidade. Eu me escrevi na modalidade de estudantes. Isto estava visando a implantação desta disciplina no ciclo básico, porque naquela época ainda se falava em ciclo básico e profissional dentro da universidade. E eu me inscrevi enquanto estudante visando ser monitora desta disciplina e fui durante dois anos monitora desta disciplina. Eu concluo o meu curso, em 1972, logo a seguir houve um concurso para esta disciplina, eu fiz a seleção e fui aprovada. [...]. Eu me aposentei com FHC, tive que me aposentar, para garantir o mínimo que tinha, ainda com 25 anos, e fiquei trabalhando na prefeitura e dei assessoria em uma ONG na

Missão Criança foi quando surgiu outra oportunidade de retornar a universidade e fiz outro concurso e aí eu tive acesso de novo à universidade, foi em 2004, então, eu tenho nove anos que retornei a esta trajetória de docente. [...].

(DOCENTE 2 – CCSA)

6 Meus pais tinham em casa todo tipo de animal: cágado, cachorro, viveiros... Eu gostava de todo tipo de animal. Eu pensei até em ser médica veterinária, mas na época que eu fiz vestibular, em 1976, não tinha medicina veterinária na nossa universidade. E como eu gostava muito de lidar com animais eu resolvi ser bióloga. [...]; quando eu terminei o curso de Bacharelado eu fiz o curso de especialização em Citologia e Histologia, aqui, na universidade. [...] Quando eu terminei a Licenciatura, em 1981, houve um concurso para o estado para professores em 1982. Há mais de dez anos não havia concurso; as pessoas entravam por conhecimento, as pessoas entrava como se chamava pelo trem da alegria, [...], quando eu fui chamada porque eu passei em oitavo lugar porque os sete primeiros lugares já estavam alocados e trabalhando; eles passaram, assim, por pistolão, político conhecido, trem de alegria, enfim, eu fui a primeira a ser chamada. [...] Quando eu terminei o curso de especialização o Dr. Francisco Carlos Reis, que foi o meu orientador do curso de especialização ele me deu o seguinte conselho “você gosta muito de estudar e tudo que você tinha que fazer na UFS você já fez, agora, eu aconselho você partir para uma pós-graduação”. Então, eu resolvi fazer um curso de Biologia celular, então, eu peguei o catálogo na Pró-reitoria de pós-graduação e pesquisei e vi que só tinha o curso de Biologia Celular no Brasil, naquela época, só tinha este curso em Brasília, que estava desativado, e na UNICAMP, então, só tinha na UNICAMP [...]. Quando eu voltei para Aracaju eu retomei as atividades do Estado foi quando apareceu um concurso para professor substituto para assumir a disciplina, então, eu dava aula na universidade e no estado durante quatro anos porque naquela época era permitido. No meu último ano, de professora substituta abriu o concurso para professor efetivo para disciplina de Citologia

e Embriologia e eu passei no concurso e assumi a disciplina como professora efetiva para disciplina.

(DOCENTE 1 – CCBS)

6 Na década de 1970, as mulheres faziam cursos de Serviço Social, Pedagogia, Medicina e tinha mulheres que já havia ido para o curso de Direito. Na minha turma nós éramos seis mulheres e somente duas concluíram a Engenharia Química porque as outras quatro mudaram de curso para fazer Química Industrial e a justificativa que elas deram para mudança de curso é que elas queriam terminar o curso mais rápido porque queriam casar. [...]. Eu fazia especialização, e nisso surgiu uma vaga na universidade para lecionar na disciplina Materiais da Engenharia Química e Transferência de, naquela época, era comum as mulheres que eram professoras ensinarem aulas de laboratório, pois eram consideradas disciplina menor e eu já consegui ensinar a teoria. No ano seguinte, apareceu uma seleção para Fenômenos de Transporte e todo mundo me dizia “Você vai fazer esta seleção, esta seleção estar de carta marcada” e realmente eu não passei, embora todo mundo tivesse dito que a minha aula tinha sido melhor. [...]. Aí surgiu um concurso, depois, que era para Ciências de Materiais eram oito candidatos, mas somente quatro compareceram e quando foi sorteado o ponto só ficaram dois e eu fui para aula didática, os professores eram de fora e disseram “que eles me passaram porque ficaram com dor de consciência, porque na verdade por mérito eu teria passado no primeiro” [...].

(DOCENTE 1 – CECT)

Há, no entanto, a questão se as oportunidades de escolhas correspondem à demanda e as ofertas que estão sendo apresentadas dentro das expectativas do projeto de expansão das IFES implementadas na primeira década do século XXI, reflexo do projeto em execução das políticas de estado em consenso com os interesses econômicas e as reivindicações sociais inscritas como exigência de uma mão de obra qualificada que, por sua vez, ascende para criação e disseminação dos

cursos de pós-graduação por todo estado brasileiro, a fim de atender as exigências de crescimento econômico e manutenção na posição do quadro internacional de um país com capacidade de autonomia e gestão no cumprimento dos acordos realizados pelos órgãos internacionais. Assim, o investimento para educação superior sob a perspectiva da política de redemocratização integrada à política econômica em circulação aos títulos, papéis e valorização da moeda com o protecionismo ao mercado lança para as universidades brasileiras a imagem de canal vascularizador dos nutrientes para sobrevivência do projeto neoliberal em que a formação e qualificação incrementada pela produção, volatilidade, atualização e circularidade expressamente correspondentes à formação continuada na ciranda do conhecimento e do reconhecimento são, em suma, a concretude das expectativas traçadas pelo sistema neoliberal.

A educação superior, sabe-se, é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, põe-se em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sociodemográficos desses países e de seu sistema educacional. [...]. É imperativo reafirmar sempre que isto reflete a realidade de um país cuja população em geral sobrevive em situação socioeconômica das mais desiguais e injustas do planeta, e no qual, mercê dos modelos de desenvolvimento e décadas de políticas educacionais conservadoras adotadas pelas elites dominantes, o saber e a educação foram via de regra entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado ou dádivas para semicidadãos, do que como bens públicos universais de interesse coletivo da cidadania. (SGUISSARD, 2009, p. 18-20).

As narrativas das docentes do CCBS, CCAA, CCET, CECH e do CCSA pontuam sobre o processo de inserção no quadro docente da UFS, através de concursos públicos em diferentes período, segundo o projeto meritocrático, através do processo seletivo de concursos pú-

blicos em âmbito nacional, de maneira que atenda o princípio liberal de igualdade de oportunidades em consonância ao critério de avaliação em premiar os melhores resultados de conhecimento técnico:

6 [...] eu resolvi fazer a faculdade de medicina veterinária depois de um pouco de trabalho: primeira mulher da casa; única mulher dos filhos a primeira mulher a seguir esta trajetória universitária e sair de casa para poder estudar fora, mas tive apoio da família, eu me formei em 1989; quando eu me formei, trabalhei na clínica veterinária durante oito anos, antes de ir para universidade [...]. Alguns fatores foram me condicionando para vida acadêmica, as conversas com colegas que estavam dando aula, que tinham feito mestrado e doutorado e aí eu pesquisei e resolvi fazer a pós-graduação. Comecei pelo Mestrado e depois o Doutorado. Também por indicação de colegas que estavam na área de reprodução e que era uma área que eu gostava e neste meio tempo eu fui abandonando a prática da veterinária. [...] Já tive alguns questionamento: “ah! você devia ter feito o doutorado fora do país”, mas foi uma formação muito boa. [...] Até que eu resolvi me preparar para uma universidade federal fiquei uns seis meses em casa estudando e me preparando até que apareceram alguns concursos e este foi o terceiro concurso que eu fiz, é claro, que eu não fiz muita limitação de local, mas, eu dei prioridade para região sudeste porque era mais próximo da família, mas como eu não consegui passar, aí eu disse “região nordeste, mas eu vou também!” E eu vim para cá sozinha [...].

(DOCENTE 6 – CCBS/CCAA)

6 Eu fiz o doutorado em uma fase muito difícil de emprego tinham pouquíssimas vagas não tinha vagas para professores universitários. Eu cheguei até a prestar concursos em São Paulo, mas era muito difícil porque era uma vaga para oitenta e cinco candidatas a maioria doutores com muita experiência. Foi um período bem injusto com pouca abertura de mercado e como eu tinha a ideia de mudar e eu conhecia um professor daqui, que havia feito doutorado lá, e a gente tinha ido para

um congresso na África do Sul juntos durante o Doutorado e ele disse “por que você não vai trabalhar lá em Sergipe, lá vai ser bom”. Eu sempre trabalhei com a técnica que serve para datar objetos antigos, então, eu pensei em vim para cá com um projeto para trabalhar com ‘datação arqueológica’ para trabalhar no Museu de Xingó e eu pedi uma bolsa de desenvolvimento científico regional [...]. Quando eu estava concluindo o curso na universidade eu havia me casado com o meu segundo marido, ele é também da Física, e ele também estava à procura de emprego, então, era muito difícil encontrar duas vagas; nós dois mandamos projeto para cá para Sergipe; foi aprovado o projeto em meio de 2003 e no ano seguinte abriu um concurso, aqui, concurso para professor do departamento; nós dois concorremos uma mesma vaga com outros candidatos e eu fiquei em terceiro lugar e ele no segundo lugar e no ano seguinte, em 2005, eles liberaram mais vagas e desde 2005 nós assumimos como professores oficiais do departamento de Física, mas eu dou aula aqui desde 2003.

(DOCENTE 3 – CCET)

Em 2003 eu voltei para Aracaju para escrever a tese, eu passei quatro anos em São Paulo, e eu fiquei dando aula em 2004 na UNIT e em 2005 eu comecei a dar aula na FASE que estava iniciando a graduação, então, eu fiquei escrevendo a tese e dando aula na UNIT e na FASE. Em 2005, eu saio da UNIT e fiquei na FASE, foi quando eu fui convidada a coordenar o curso da FASE. [...] Em 2009, eu fiz o concurso para Federal, passei na Federal e eu fiquei dando aula na FASE e na Federal eu dou 40h na Federal.

(DOCENTE 5 – CCSA)

Quando eu concluo o Doutorado eu voltei para o Estado, eu voltei a dar aula no município, no estado e na UNIT, eu fico trabalhando mais uma vez intensamente, até que me aposento do Estado e fiquei no Município. [...] Para eu vir para UFS eu deixei vinte e dois anos de Município, porque a gente não pode ter três aposentadorias. É uma das regras do concurso, eles exigem exclusividade e tempo exclusivo. Você tem que

deixar as outras tarefas que você está fazendo. Essa regra não funciona para médicos ou para os promotores, juizes por razões outras, mas no caso das Humanidades nos é exigido isso. E aí foi a oportunidade dos meus sonhos, era aquele sonho distante que eu havia conseguido realizar [...]. E eu fiz uma programação para estudar o que estava no edital, o ano de 2009 foi um ano de grande decisão na minha vida, foi o ano que o concurso se realizaria, como se realizou e os meus esforços valeram a pena, eu fui aprovada [...].

(DOCENTE 3 – CECH)

As narrativas trazem também questões acerca das diferenças circunstanciais e contextuais das relações de trabalho em períodos distintos em que a UFS reflete a política consensualista, através de uma postura anuente aos interesses econômicos sob a égide da produção, competitividade e eficiência. As narrativas das Docentes 9 do CECH e das Docentes 3 e 5 do CCSA refletem um período da política de estado, em execução, pela instituição, na qual ensejam mudanças nas relações de trabalho das/os docentes mais antigas e adaptação das/os novas/os docentes.

Eu sempre conseguia um tempo de estudar em casa, eu sempre estudei com outras colegas, Ana tinha a parte de Literatura e a gente estudava e ficava até 6:00 até 6:30h da noite; a gente ficava estudando preparando um texto para dar em sala de aula e, hoje, eu sinto porque elas se aposentaram... A gente dava sempre disciplinas juntas e a gente se preparava praticamente juntas procurava coisas no computador, melhorava os textos [...]. Eu fui uma das fundadoras da Pós-graduação em Educação, eu tenho até uma placa, aqui, que eles me deram e eu fui fundadora da Pós-graduação de Letras porque Letras é muito mais recente porque quando fundou a pós-graduação em educação tinham poucos professores doutores e não eram suficientes.[...] Hoje em dia eu digo assim, você acaba produzindo textos repetitivos porque antigamente você produzia textos porque você queria

e, hoje em dia, você é obrigada a produzir, por exemplo, para você ser do quadro permanente do Mestrado você tem que ter produção e você tem que publicar; é exigência do governo [...]. Aqui tem uma professora que é do sul, mas não é porque ela é do sul, não, é porque ela é nova, porque ela é dinâmica, porque ela é estudiosa e ela consegue projeto da CAPES financiado e quando ela pede o projeto ela já pede com estas viagens para poder viajar, mas, às vezes, eu digo, cai um pouco a qualidade do ensino na graduação porque é preciso sempre viajar para apresentar trabalho a nível nacional [...].

(DOCENTE 9 – CECH)

Quando eu entrei na universidade, em 1985, eu já entrei com o título de Mestre, mas, em termo de pesquisa, o meu salto qualitativo foi quando eu fui fazer o meu doutorado, porque na época eu era chefe de departamento e tinha muitos amigos e eu participei das comissões de avaliação e quando eu fui para o Doutorado eu já deixei aprovado o Mestrado em consequência da chegada de muitos doutores e porque o mestrado foi aprovado de primeira. [...]. Eu tentei abrir vagas de doutorado para os nossos professores, mas eu não consegui, foi quando abriu vagas para novos concursos. Eles não queriam segurar o conhecimento, talvez, porque eles não quiseram abrir o conhecimento com os nossos professores. [...], e quando os doutores começaram a chegar os docentes da casa se sentiram ameaçados e eles não viram que não era ameaça e que era só bom para o departamento [...]. Eu sou professora, eu não tenho uma posição política hierárquica e na universidade a distribuição dos cargos é por quem elege "diz quem é quem" e quando os jovens vêm trazendo as suas habilidades e suas energias se deparam [...] a universidade, enquanto o PT não era governo, todo mundo podia fazer crítica, mas depois que o PT se tornou governo os docentes não podem criticar mais nada porque o espaço ficou completamente fechado e a universidade perde, sem contar que existem os guetos [...].

(DOCENTE 3 – CCSA)

6 Hoje em dia eu estou na Universidade Federal com 40 h no programa de mestrado que iniciou em 2010 [...]. Então, eu tenho as minhas disciplinas de graduação, a minha disciplina do Mestrado e o grupo de pesquisa e os orientandos do Mestrado e tenho, ainda, a sala de aula na FASE e uma turma na FANESE. Enfim, corro que nem uma louca; tenho um filho e vou ter outro. E por que eu não fico na UFS com dedicação exclusiva? Porque não vale a pena financeiramente, por que se valesse a pena se tivéssemos num país que valoriza a educação como deveria ser, eu adoraria ficar só na universidade, ficar só na sala de aula fazendo pesquisa; eu estaria com a vida mais tranquila, mas com o salário da universidade se eu fosse abrir mão do salário que eu recebo e ficar só com o salário da universidade, ele não é responsável pela metade do que eu recebo. [...] Eu não sei se tenho um perfil para projeto para pesquisa é uma coisa tão burocrática para se conseguir uma verba de projeto, por isso, eu não sei se é viável porque você consegue um projeto para um ano ou dois e, depois, você tem que correr atrás de outro projeto. É uma coisa tão incerta e você não sabe se você consegue se seu projeto vai ser aprovado.

(DOCENTE 5 – CCSA)

As narrativas das Docentes sinalizam para experiências nem sempre satisfatórias, imersas por sentimentos ambíguos nas relações entre os colegas de trabalho. Surgem, com isso, pontos de vista e decisões controversos de maneira que há uma ruptura dos valores e mentalidades que espriam pela universidade. As narrativas apontam para as deficiências da estrutura da UFS dentro de um contexto arbitrário entre o discurso e a prática: exigências e cobranças de atividades para serem cumpridas pela docência sem oferecer condições adequadas que favoreçam a sua execução por falta de um recurso humano habilitado e qualificado que promova a execução do projeto articulado entre a gestão universitária e a operacionalização das atividades a serem cumpridas coletivamente por parte das docentes.

A avaliação de um curso, o avanço e consolidação da pesquisa e a participação de projetos de extensão dependem de ações diversificadas de maneira planejada que oportunizem o cumprimento de metas desde a aquisição de matérias primas, equipamentos e espaços apropriados para sua realização até o registro de publicação, os registros de patência das produções e pesquisas e divulgação da marca ou resultados alcançados pela UFS. Ao contrário, as narrativas destacam um conjunto de ações fragmentadas e adversas que levam-nas a desmotivação, uma vez que a frustração provoca desânimo e a sensação de cansaço, além disso, emerge uma dúvida sobre as reais e verdadeiras finalidades da UFS: se é simplesmente a política de esvaziamento discursivo, uma vez que se constata que nem sempre a premiação meritocrática é critério para eleger os que trabalham em prol do avanço da conhecimento, pesquisa e extensão ou de premiar aqueles que não executam as atividades da docência, mas que se articulam em grupos políticos dentro da visão de capital social concebido por Bourdieu, constituindo um campo de forças para dar suporte ao poder em vigência.

As narrativas da Docente 4 do CCSA, a Docente 2 e 5 do CCBS refutam e põem dúvidas acerca dos critérios para inserção na UFS. A Docente 9 do CECH assinala “Concurso é uma coisa muito relativa. Você não sabe de antemão os resultados. E quando você chega lá... Pela prova escrita como a gente viu era ele, mas, depois ela passou...” Elas pontuam antagonismo entre o discurso e a prática no que se refere à concepção meritocrática implementada pelo projeto de estado democrático liberal, através dos dispositivos de lei para concursos públicos e seleção de aprovação dos projetos de financiamento.

6 A universidade é feita de igrejas e eu achei, ingenuamente, que aqui dentro era diferente, não, [...]. A gente pensa que a tônica daqui é o mérito, não é verdade, pelo contrário, o mérito de vez em quando é trazido como ponto a ser discutido, na realidade, são as relações de poder e os grupos que vão se empoderando e se construindo como alternativa

ao exercício de poder: isso acontece no departamento, na pós-graduação, isso acontece nas relações com a reitoria [...]. Dentro da universidade, a universidade é complicada demais... Eu tenho um colega, ele fez Doutorado na UERJ comigo e ele é Procurador da República que é um concurso difícilimo e ele ganha três vezes mais do que receberia aqui. Ele tinha tentado várias vezes, mas não conseguia passar e ele dizia “eu ralei muito para poder entrar na universidade, foi muito mais difícil que fazer o concurso de procuradoria” que é muito difícil, porque, aqui, é o imponderável e lidar com este imponderável é muito difícil. [...].

(DOCENTE 4 – CCSA)

Por isso, os atritos, os atritos vem daí, com certeza, o PPSUS da FAPITEC é um exemplo disso, até onde é meritório mesmo e até onde é uma distribuição para os amigos para se realizar uma pesquisa que não vai dar em nada, que a gente sabe que não vai dar em nada. Que a gente não está mesmo, aqui da Medicina, porque já foi respondido, mas para acomodar os amigos eles são os escolhidos, por que ao invés de publicar a mão ele publica este dedo, este dedo, ... Porque ele teve cinco publicações, mas só teve esta mão, isso é esperteza, ele é mais esperto que eu que publico a mão toda. [...]

(DOCENTE 2 – CCBS)

A universidade como em qualquer lugar não é composta de pessoas perfeitas. E a luta de egos, então, não é o mérito, o mérito é muitas vezes um aliado, mas, não é só isso, haja vista, os processos em geral que as universidades têm, não é só aqui, por exemplo, eu tenho um colega que tinha um artigo em uma revista de impacto 54, eu nunca vi isso, eu vi no máximo 5, 10 e ele passou no primeiro e o processo seletivo não foi homologado e estar com o processo não justifica, então, se avalia mérito, ele tinha muito mérito, isso você vê em departamentos em todas as universidades. [...], tinha uma mulher nova e eu dizia “como é que esta mulher jovem consegue ficar em um departamento forte sem ter...?”, também muitas vezes tem esta questão de ser capaz, mas

também está ligada a interesses particulares de um grupo acaba que esta pessoa vai ser privilegiada e vai sair na frente das pessoas de que estão em um caminho convencional. [...].

(DOCENTE 5 – CCBS)

As docentes apontam para uma mascarada política meritocrática, uma vez que o capital social é o principal instrumento para viabilização de ascensão na carreira e na ocupação de postos, cargos e funções na UFS. As narrativas das Docentes se ancoram na concepção de competência de Paiva (2001) ao rebaixar a qualificação técnica à rede social conquistada pelo sujeito. Para a autora, a competência inviabiliza critérios de seleção pautado pelo mérito para ocupar determinada função ou cargo em uma instituição, de modo que eleva a habilidade em congregar sujeitos que se tornem mediadoras/res aos seus interesse pessoais e profissionais. A concepção de Paiva (2001) associada a concepção de Bagilhole (2001), enseja uma reversão dos valores e mentalidades acerca das profissões de homens e mulheres em que privilegiam os vínculos não somente no espaço de trabalho, mas além destes espaços. Bagilhole (2001) destaca que as universidades é um espaço de forte aliança partidária e de jogo de interesses em que contempla determinado sujeito ou grupo detentor do poder sobre outro. A autora denuncia que nem o fortalecimento e o reconhecimento da imparcialidade da pesquisa científica em uma determinada área estão isentas à força do poder, no qual faz distinguir um conhecimento em detrimento do outro; o favorecimento de um grupo em detrimento de outro. Com isso, as mulheres se encontram sempre em desvantagem perante os homens em assumir cargos de gestão nos primeiros escalões e de viabilização das suas pesquisas, uma vez que o quantitativo masculino, bem como a habilidade na organização de conchavos e corporações ressoam para permanência da cultura de homens, ainda, pelo expresse reconhecimento e redistribuição do trabalho masculino. A Docente 3 do CECH projeta com base em estudo histórico o destino da gestão da UFS “[...];

Josué era o reitor, o seu vice era Antoniulli nos anos de 2004 a 2012, de 2012 a 2016 é Antoniulli o atual reitor, o seu vice é Maurício que sucederá Antoniulli após as duas gestões. Eu acredito que Antoniulli terá dois mandatos e quem sucederá Antoniulli é Maurício e Maurício quem sabe, possivelmente, dois mandatos e aí a vice de Maurício poderá ser uma mulher. [...]”

O papel da universidade para com a sociedade atravessa por uma estreita e sinuosa versão entre a política de pesquisa e a política partidária, sendo que a primeira rompe com a visão de imparcialidade e de inflexão social para instrumentalização otimizada de articulação entre a sustentação do poder sob a anuência da comunidade universitária e ao projeto de reprodução endereçado ao reconhecimento social que as IFES são portadoras: modelo de produção de comportamentos, atitudes, valores e mentalidades da sociedade. As docentes narram que o incentivo para pesquisa, publicação, projeto de expansão perpassa por uma linha de interesses que nem sempre são criteriosamente definidos de maneira equânimes, uma vez que não há uma justificação precisa e coerente no sentido de deferir ou indeferir recursos para viabilização de projetos, em consequência, se deparam com empecilhos, maus-tratos, discriminações por aqueles que fazem os setores administrativos e de gestão. A narrativa da Docente 3 do CCSA esclarece bem esta questão “é uma má-vontade, impressionante”, enquanto a Docente 4 do CECH assinala “eles nos tratam como se fôssemos ladrões”.

As narrativas ressaltam para a ausência no atendimento e disponibilidade de serviços, de modo que possa diminuir a burocracia nos encaminhamentos de protocolo e pedidos de matérias primas que privilegiem a produção, a publicação e, sobretudo, o mais questionável de todos os itens: as difíceis e melindrosas relações de trabalho existentes na UFS, entre as diferentes ramificações dos setores administrativos, de gestão e da docência. A Docente 3 do CCSA apresenta o sentimento do grupo “é uma grosseria, as pessoas desmerecem e acham que os professores não têm valor nenhum, as pessoas não faci-

litam, dificultam, colocam empecilhos para quem quer fazer, porque os que não querem, para eles está tudo bom...”

As narrativas das Docentes registram ‘sutilezas’ comunicacionais nas relações do trabalho docentes da UFS:

Quando eu vejo as pessoas desmerecendo, acham que os professores são criminosos fazendo isso, ao invés de facilitar, dificultam. Enquanto as portas deveriam estar abertas com estrutura marcadas com coisas simples, pontuais, por exemplo, eu fui a um determinado setor para fazer um ISBN pela UFS, o que deveria ter sido recebida “professora, aquele requerimento, a Senhora faça, faça o formulário e a gente vai fazer o máximo possível para agilizar”, é diferente! Se você vir parecia que o mundo estava se acabando “ah! Porque não sei, pode demorar um mês, tem que passar pelo conselho, pode ter uma linguagem ruim e pode demorar” a maneira como as pessoas dizem é como se professor não tivesse valor nenhum.
(DOCENTE 3 – CCSA)

O professor é aquele sujeito que pode com uma palavra elevar o pensamento do homem, instigando uma meta como também a destruí-lo e afundá-lo no fundo do poço a vida inteira, eu tenho esta experiência destes trinta anos de docência que os avanços que os alunos dão são com as nossas palavras: cruéis, boas, que vai ajudar a acordá-lo; eu dou uma derrubada e, depois, amanso. [...], a falta de infraestrutura logística e operacional aquilo que a gente aspirou e desejou, enquanto consolidação do programa não foi concretizado por falta de infraestrutura da universidade, eu não digo da universidade, mas das universidades do nordeste, eu não vou dizer que o problema é só de Sergipe, o problema é do Brasil! O problema está na formação; nós temos uma formação muito desumana de que a gente foi formada, que é o de sempre passar a perna no outro, falta alguma coisa entre os seres [...].
(DOCENTE 1 – CCAA)

6 A universidade é complicada porque, infelizmente, e isso eu acho que é de todas as academias. Eu dei aula muitos anos em uma universidade privada, mas isso se torna muito mais visível porque a universidade pública; porque você ser professor na universidade pública lhe dá poder, lhe dá status, então, ora é humano que a gente se aproprie disso e como não tem controle; a gente acaba se apropriando, o único controle é interno, e aí como os pares não controlam e a instituição não controla porque é muito difícil controlar, então, o único controle é interno, é o seu pudor social, cívica que vai determinar isso e tem pessoas que entra, transita ou não transita e as relações de poder refletem da sociedade e eu pensei ingenuamente que por ser aqui, a universidade fosse mais elaborado não fosse tão tosco, porque na sociedade é tosco demais: tem poder quem tem dinheiro, quem não tem dinheiro tem poder político e quem não tem dinheiro e não tem poder político fica na sombra de quem tem, e isso na universidade tem demais é a luta pelo poder. [...] Tem uma frase que me disseram e eu acho fantástica “no lugar onde não se produz dinheiro, mas produz vaidade” aqui não se produz dinheiro diretamente, mas produz poder. [...]. As relações dentro da universidade, a briga é constante pelo poder e eu aprendi bastante acerca das relações humanas, [...], são as relações de poder e os grupos que vão se apoderando e isso acontece nos departamento, nas pós-graduação, na administração e nas relações da reitoria.

(DOCENTE 4 – CCSA)

6 [...]. O professor tem que ter uma automotivação extrema, o professor universitário, porque tudo puxa para baixo, tudo é contra: as paredes estão todas mofadas, as cadeiras estão encostadas e a cadeira que tu senta, a cadeira desce sozinha, então, a gente não tem um mínimo de estrutura de trabalho; a gente é obrigado a fazer pesquisa e extensão e dar aulas [...], então, é muito complicado para quem trabalha, a não ser que você seja vagabundo que em todo lugar tem quem não quer fazer nada, mas é muito complicado e todo mundo vem

encima de quem está a produzir e vêm falando que a gente obriga o aluno a fazer e começa a puxar o tapete e o pessoal da área, eles são... Eu sou uma pessoa muito agressiva porque eu dou na lata e não tenho papa na língua, por exemplo, eu, ontem, fui a um setor, e eu havia pedido aos alunos para ver este negócio, eles são bolsistas da iniciação científica, só que, daí as pessoas falaram lá que os alunos não podiam entrar no trabalho. Naquilo que eles solicitaram e eles me disseram que só podia o professor e falou, ainda, que o professor tinha que fazer o requerimento e aí eu fiz o papel e, quando eu cheguei lá eles não abriram a boca, eles já me conhecem, mas se eles abrissem a boca eu tinha até justificativa porque é até imoral o que eles estavam fazendo, como eu vou assumir uma coisa que os alunos fizeram, ganharam a bolsa para fazer isso, então, eu fui lá junto com os alunos e eles não falaram nada porque você sabe como se faz com o aluno, vai o aluno, eles fazem o que querem, mas eu fui preparada para falar porque isso é injusto, imoral e engorda. Aqui, é tudo difícil, eu fui para outro setor e eles disseram que para esta revista sair, porque é uma obra de autoria universitária e todos têm mérito e eles acham que a gente está fazendo lobby e que a gente está colocando gente que não faz nada.

(DOCENTE 6 – CCET)

Esta nova alusão do sujeito converge com as exigências institucionais voltadas aos interesses de produção econômica no sentido das variáveis de publicação de pesquisas e de circulação do conhecimento produzidos nas universidades em revistas de impacto assegurados pelo registro Qualis, por conseguinte, ocasionam a competição na manutenção dos rankings institucionais, através da inserção da pesquisa como mercadoria em circulação pelo sistema neoliberal. Embora se perceba que na UFS há variantes no sentido da atuação dos centros dentro da política de produção, publicação em revista de alto impacto ou na integração em projetos financiados pelas agências de financiamento a pesquisa.

6 [...], quando a gente fez a nossa graduação, a gente não tinha PIBIC e a gente não tinha muito contato com pesquisa porque era muito difícil para se conseguir bolsas de iniciação científica e depois de aperfeiçoamento científico, nós até realizamos muitas pesquisas, mas não chegamos a publicar nada e, então, ele passou a ter vantagem porque no currículo dele ele tinha dois artigos publicados e artigo é uma coisa que pesa muito e eu não tinha nenhum artigo publicado, então, ele passou em primeiro lugar e eu em segundo por diferença de décimos e foi um assombro porque há uma discriminação com os nordestinos e olha que o nosso curso de graduação era o terceiro melhor do Brasil. [...]. Eu fiz o meu Doutorado na UNICAMP a minha tese gerou seis trabalhos que hoje já foram publicadas em revista de ponta; trabalhos da minha tese de Doutorado que foram publicados em uma revista britânica e os rewiis da revista escolheram o meu trabalho para ser a capa da revista e a revista que também foi escolhida pela Brasília School Morfológica... que foi escolhido para ser capa da revista; eu tenho dois trabalhos quer foram capas de revistas; eu tenho, aqui, dois livros que foram publicados porque o nosso departamento já publicou três livros, então, eu tenho trabalhos que estão publicados em três livros [...]. Eu hoje estou como associada 3, no próximo ano eu vou estar como associada 4 e depois eu chego como titular...

(DOCENTE 1 – CCBS)

6 [...]. No Direito também é uma área que a pesquisa está amadurecendo, ainda, não é uma coisa tão engajada e tem esta coisa curiosa que os professores no modo geral não são somente professores mesmo os que têm Doutorado, eles vêm de uma carreira seja da advocacia, seja das carreiras públicas e quando passa em uma instituição pública como a universidade, infelizmente, a questão financeira não compensa, então, ninguém vai largar um encarecimento que já tem para virar pesquisador do Direito [...]. O programa de Pós-graduação está muito no início para já ter feito surgir um corpo discente esperto com a pesquisa. Eu acho que é uma

parcela pequena dos alunos de direito que se interessam pela pesquisa por que o cenário de ofertas são muito amplas e que as possibilidades são mais remuneradas que a docência, assim, a pesquisa tem que ser uma questão de vocação. [...]. Olhe eu não sei se tenho perfil para concorrer um projeto de pesquisa é tudo tão burocrático [...]. Eu tenho alunos do PIBIC e não vem um real para o professor é tudo para os alunos, na verdade, eu nunca captei verba para escolas maiores. Então, eu não saberia dizer se é viável. Eu não sei como é essa remuneração? [...]. Eu nunca enveredei para lançar projetos para pesquisa remunerada, então, eu não faço a menor ideia de como isso seria viabilizado, mas o que eu sei é que é muito burocrático e eu não sei se eu tenho paciência, não, [...].

(DOCENTE 5 – CCSA)

“ Eu tenho dois editais reprovados pela FAPITEC, a gente não é boa nisso, nós não temos esta formação e aí eu disse que ia conversar lá (na FAPITEC) e aí os professores do programa disseram “Não! Como é que você vai dizer que não sabe?” e eu fui conversar porque todos os projetos foram reprovados e eu tentei de novo, mas o meu projeto foi de novo reprovado e aí eu fui conversar de novo e quando eu retornei e eu acho que ele tinha razão. A gente não tem costume de fazer isso na universidade e não é porque eu quero ser humilde, não, é porque a gente não se dar ao aprendizado do outro. [...]. Aqui, ninguém prestigia o outro e é uma briga ferrenha pelos cargos e eu já vi vários relatos que fulano ficou doido ou que fulano teve depressão, não, isso é um meio de vida e eu gosto muito do que faço, não, e eu fico muito temerosa e aí eu dei uma recuada e eu fico sempre recuando e eu sempre fico errando e eu tenho uns oráculos que eu consulto e que tem muita experiência disso com estas relações [...]

(DOCENTE 6 – CCSA)

Outro verso se alinha e diz respeito a relação com os chefes de departamentos e coordenadoras/es dos programas de pós-graduação, o qual apresenta uma relação permeada por contradições e de renomadas e acirradas adversidades, confronto, dos quais ultrapassam uma

formação ‘civilizatória’, se bem que a Docente do CCAA compreende que é efeito da própria formação pessoal e profissional adquirida ao longo da vida pelas instituições de formação social “O problema está na nossa formação; nós temos uma formação muito desumana, que é o de sempre passar a perna no outro”. O pensamento da Docente em confluência a Bauman (2001) ao afirmar que os sujeitos da pós-modernidade não são formados a renunciar ou postergar um desejo por um bem maior. Assim, seguindo este raciocínio as instituições formam sujeitos individualistas centrados na visão do lucro ‘custe o que custar’ e na luta pelos interesses próprios sem limites para aquisição e realização dos seus projetos pessoais “a visão dos fins justificam os meios” se apresenta reproduzida e perpetrada em um contexto não menos de demarcação de território, mas de rompimento de fronteiras que os retiram do anonimato para visibilidade no cenário globalizado. A queda dos muros com o advento das novas tecnologias geraram sujeitos inquietos pela busca incessante de reconhecimento e de notoriedade se, antes, aos limites do reconhecimento circunscrito aos pares do seu grupo, tribo, instituição, após a globalização, a referência é a superação da marca do tempo e do espaço. Ressalta-se para as narrativas sobre a questão do não comprometimento com o trabalho e pela necessidade de recorrer a mecanismos de controles, uma vez que a autonomia declina para ausência de valores éticos. Por outro lado, se traduz em reconhecimento de sujeitos que estão realizando e exercendo as suas atividades profissionais.

6 Mas, o motivo mais chato de ser chefe é encontrar o acordo entre os colegas; no nosso departamento acontecia uma coisa que é porque você é chefe e os colegas não são flexíveis, eu não podia resolver tudo e não encontrava a colaboração dos colegas pelo menos ser flexível com as exigências que aconteciam e pensar estratégias que pudessem viabilizar para encontrar a solução. [...] Que tinha certos entraves, confusão e competição entre os poderes que são maiores porque eu

observo o seguinte no mestrado é uma briga com a CAPES; na graduação é uma briga com a Reitoria. [...]. No nosso departamento as pessoas são muito verbais e outros agem muito pouco porque é muito fácil para as pessoas que estão na plateia colocar dificuldade, quando tem um outro que vai responder. [...]. No nosso departamento têm vários assim e isso precisa de muita paciência porque se você limita a fala, você está sendo muito autoritária porque o entendimento deles sobre democracia é você os deixar falarem a verborreia infinitamente e eles não param para pensar que eles estão sendo antidemocráticos porque eles estão impedindo que os outros também falem e tenha realmente uma solução para as problemáticas que estão surgindo [...].

(DOCENTE 6 – CECH)

“ [...], todos nós somos iguais e eu tenho um chefe, aqui, que diz “gerenciar iguais é um tormento” porque todos têm o mesmo poder na universidade; a universidade é mais igualitária, na base, que eu estou falando, o que torna mais difícil porque como é que você vai dizer para um professor que eles estão errados ou que ele está ultrapassando o limite ético; você vai ser defenestrada, [...]. A gente acha que aqui a ética deveria ser uma coisa da administração pública e a gente pensa que aqui as coisas têm que ser mais pensadas, mais contidas, mas não é de jeito nenhum. As pessoas usam o cargo, assim, impressionantemente! ... Se você não sabe lidar com esta situação nem tente pegar uma coordenação nem tente alcançar nenhum cargo porque você vai ser massacrada, se você não tem disposição para isso aqui, então, não tente. A melhor coisa é você ser professor da universidade porque não obriga que você cumpra horário e eu digo, infelizmente, há uma liberdade extremada na atuação profissional [...].

(DOCENTE 4 – CCSA)

“ Quando eu voltei foi o mesmo tempo que a universidade estava se tornando outra universidade e nessa época surgiu a candidatura para chefe e eu me candidatei na primeira gestão com muito medo e na segunda foi com mais força e para

mim foi muito importante para eu saber dos meus limites [...]. Eu aprendi a ter mais cuidado nas relações porque quem estava falando não era eu, quem estava falando era a chefe de departamento porque eu tinha a minha opinião e tinha a opinião da chefe de departamento que era do grupo e foi muito bom eu ter passado por este teste de ser o coletivo e de ser uma pessoa. [...]. Eu não quero de novo porque suga tudo que você tem, aprender a cala e aprender a bater a mão na mesa, mas não para mim, mas para os outros [...]. É muito heterogêneo o grupo, tanto os que estavam e os que estavam chegando, a visão de mundo os mais jovens pelo menos 20, 30 anos de diferença que os mais velhos. Eu nunca alimentei isso aqui dentro mas eu penso quem conduz é quem faz que os indivíduos se batam ou se entendam e eu morri aqui dentro e levava tudo para casa e nunca me deixei ser usada porque se eu emitisse a opinião de tal maneira eu estava me deixando ser usada e você só ver quando o indivíduo está demarcando o seu território na mesa do território. Mas quem estava chegando entendeu porque sabia que tinha direito de voz na mesa do departamento e que o chefe [...], muito poucas vezes eu intervi, quando as coisas se tornaram absurdas em alguns casos eu tive que tomar a posição de chefe e aqueles que se deram mal embora tivesse sido avisado e a gente ficava olhando, mas deu tudo certo.

(DOCENTE 3 – CCBS/CCAA)

6 Ser chefe de departamento é o pior cargo que tem na universidade porque o chefe de departamento está entre os colegas, porque você é professora e a reitoria quer uma coisa, mas, você não pode estar, totalmente, contra os colegas. Só que os colegas voltam para você e, agora, pior ainda porque é uma comissão e agora não vale apenas ter comissão de chefe de departamento e você vai para lá para estar respondendo por aquilo tudo, porque na reitoria é você quem responde. Os seus colegas colocam você como chefe e eles dizem que vão te ajudar, mas na hora, são poucos que ajudam e aí você quer que ele lhe dê condições para você fazer como quer, mas você sabe que para fazer direito tem que se fazer daquele jeito. [...].

(DOCENTE 9 – CECH)

Pensa-se, a priori, que a comunidade universitária é porta-voz de uma linguagem culta considerada politicamente correta, referencial de comportamentos e atitudes para a sociedade tê-la como modelo, ou seja, credora de um arranjo instrumental facilitador à manutenção do diálogo e de boa convivência, provedora para interlocução entre os sujeitos. No entanto, as narrativas destacam a ausência deste traquejo social na UFS, tanto por parte da docência nas relações entre os pares, entre os estudantes, como também, na interlocução entre os colegas dos setores administrativos e de gestão. A ascensão intelectual, social e econômica, por sua vez, não acompanha *pari passu* a sensibilização e aquisição de comportamentos e atitudes prezados pela educação. A apropriação do conhecimento, os títulos, o status social, ao contrário, são prerrogativas para florescer a natureza instintiva em que a sua repressão na emergência dos sujeitos civilizatórios entra em falência. A apropriação do conhecimento e a condecoração dos títulos são, muitas das vezes, desencadeadores desta essência reprimida, uma vez que a conquista do ganho secundário libera o ganho primário em latência. Quando os sujeitos alcançam determinados cargos e funções na UFS, espaço e transito de poder e de vaidades, emerge a liberação de natureza arbitrária, o registro controverso da reprodução cultural do poder dentro da perspectiva do senhor e do escravo, através de resquícios do autoritarismo coronelista ou ditatorial.

6 [...] por conta das relações de trabalho e com a atual coordenadora, então, eu tive problema sério e eu adorei até por ter saído, porque eu já estava a fim de sair e eu sairia de qualquer jeito. Ela é uma pessoa muito difícil “é uma pessoa grosseira, muito metida”. Sempre chegavam pessoas que me diziam que ela era uma pessoa difícil, mesmo porque de longe me tratava bem, eu nunca tive problema! Mas, depois, eu percebi que não era só comigo e os meus orientandos vinham me dizer e até mesmo quando as pessoas estavam lá no balcão, eu via o tratamento [...]. Eu não discuto com quem não tem diálogo porque senão você discute sozinha e você deve discutir

com quem tem diálogo... E eu acho que termina desgastando qualquer possibilidade de se ter relação mesmo que seja a mais superficial. As pessoas internalizaram de uma forma tal o título de Doutor e que ele tem que ter mais poder que o outro porque ele tem o título de doutor e não tem quem faça a criatura ver diferente. [...]. Então assim; eu passei, eu estou aqui neste lugar, é isso, ou aquilo e pronto e o resto que se dane, é um individualismo exacerbado! Vaidade e pessoas autocentradas parecem assim, é o mundo que mais atrai essas pessoas com estas características que atraem na universidade [...].

(DOCENTE 6 – CCSA)

6 A maioria eram todos doutores e eu não sei se alguém já reclamou alguma coisa que os Doutores só querem privilégios, querem chegar e ter uma mesinha; querem ter um kit e querem dar pouca aula e para chefia isso é muito triste. Na chefia eu senti preconceito por alguns colegas por eu ser mulher de gritar comigo; um não gritou falou alto, mas falou alto e eu pedi que baixasse, mas dois colegas antigos gritaram comigo e isso é um desrespeito e se você for olhar hoje nós temos um chefe que é homem, que não faz muita coisa de trabalho, infelizmente, é até meu aluno, mas ninguém reclama. Então, assim, eu queria fazer a coisa certa e o fato de você querer fazer o certo de cobrar se fulano está trabalhando porque você passa pelo corredor você não ver ninguém porque a minha primeira chefe fazia isso e eu me espelhava nisso e isso me desgastou porque tinha muitos em estágio probatório e entrou quarenta pessoas em vagas ociosas de uma só vez e tinha que rolar papel para lá e para cá e neste período a pesquisa ficou parada e aí eu comecei a dar aulas no Mestrado junto com a chefia e aí eu não quis continuar porque eu não ia fazer bem [...] e eu sou propensa a sintomatizar, eu não consigo me equilibrar com a saúde com tanto stress. [...].

(DOCENTE 3 – CCET)

As narrativas das Docentes que ocupa(ra)m cargos de chefias de departamento coordenação de programas de pós-graduação e funções em setores de gestão e administração na UFS ressaltam para emergência de

grandes dificuldades: algumas delas conseguiram atravessar este período de gestão sem contabilizar grandes ônus, encontrando um ponto de confluência entre as forças de poder institucional; outras, não alcançaram os resultados esperados, desencadeando intensos conflitos, de modo que o afastamento veio acompanhado pela necessidade de se restabelecer fisicamente efeito de doenças geradas pelo alto nível de stress. A narrativa da Docente 6 do CECH sinaliza para o período em que foi chefe de departamento, neste mesmo período ela estava grávida, segundo a docente, ela perdeu o bebê por conta da pressão que ficou altíssima devido ao grande stress no departamento. No sentido das relações hierárquicas – gestões mediatas – surgem embates reflexo de comportamentos e atitudes que passam pela linha de controle de poder e a resistência daqueles que estão na outra ponta e que entendem não reconhecer este poder, efeito das condições inerentes do serviço público das IFES.

“ No tocante ao relacionamento do coordenador com os pares, com os alunos e com os funcionários, é preciso ressaltar que, quando uma ordem vem da CAPES ou da Pró-reitoria, ela é assentada na hierarquia, na autoridade, no “saber do poder ou no poder do saber” e precisa ser cumprida. É algo bem objetivo. No entanto, quando a coordenação faz uma cobrança, entram em ação outras mediações que não o poder ou a hierarquia. A relação é com colegas (“Não tem nada mais incoordenável do que professor”), mobilizando uma intersubjetividade que pode ser um fator propulsor ou frenador em relação àquilo que se pretende ou que é necessário fazer.

(BIANCHETTI, 2009, p. 73)

O processo de expansão das universidades sintetiza o interesse de políticas descentralizadas em que o Estado protagoniza e converge a prospecções para um espaço mais democratizante com refluxo de diferentes culturas, gerações, gêneros, etnias, origens regionais em um mesmo contexto de trabalho, de modo que as relações se abrigam pela interculturalidade transcultural de Castro (1992) em consonância a Hall (2006) a uma hibridez cultural. A interculturalidade,

por sua vez, geram conflitos de comportamentos, atitudes, conflitos e mentalidades, os quais nem sempre chegam à harmonização de maneira apaziguadora, mas, por outro lado, expressam as necessidades dos sujeitos no sentido de preservação e de prover a sobrevivência ou na manutenção do status social, assim, fazem com que haja uma relação permeada por tensões e de controversas arbitrariedades, segundo impressão de uma das docentes “azedam o ambiente”.

Se ela quiser transformar a vida dela num inferno, ela transforma, se ela ficar vivendo aqui, vivendo lá, com a cabeça de lá, isso, aqui, vai ser um inferno, ela vai transformar a sua vida pessoal e profissional, nós já vimos isso acontecer ao longo dos anos e nós temos exemplos ennes disso. Ou você tem uma atitude positiva pró-ativa e começa a ter este sentimento de pertencimento ou você transforma a sua vida e vira um inferno para todos. Ou se separa; ou volta; ou não se adapta e sofre e fica amargurado, aqui, e fica infernizando a vida dos outros porque a pessoa amargurada amargura a vida de todo mundo... Ou você vem e começa adorar São João e acende uma fogueira que já não tem no Ceará. [...], às vezes, você tem que bater na mesa e dizer que aqui tem uma história e que ela está inserida nesta história e que ela se resolva. [...]. O tempo inteiro é disputa de espaço no departamento é disputa de espaço para distribuição dos professores para o departamento; nomeação de quem serão as comissões, estas coisas do dia a dia: as comissões que a gente é no colegiado; representante no CICADT, representante de centro. Esta disputa vem desde o espaço físico ou disputas acirradas ou de não colaborações e, às vezes, você tem que se afastar de um professor que estar muito em atrito e depois com o tempo você volta falar com ela. A professora que você me viu entrando ela me atingiu numa disputa na pós-graduação eu me afastei eu não preciso dela e, agora, você me viu conversando civilizadamente com ele. Você não precisa levar nenhum deles para casa e nem fazer churrasco com eles.

(DOCENTE 2 – CCBS)

As coisas adversas, a resistência ao novo, porque quando você vem de fora que era sua realidade e acho que as pessoas tentam se adequar com a realidade que você gostaria de fazer. No nosso laboratório já estava acostumado a trabalhar com rato e não trabalhava com o coração inteiro e eu trouxe a ideia de trabalhar com o coração inteiro. A estrutura permitia esta mudança, muitas coisas eu não conseguia fazer, porque quando você quer, você vai e procura fazer, mesmo que não seja aqui, por exemplo, eu tinha duas defesas de mestrado, e eu percebi que não podia ser aqui, então, eu fui fazer em Belo Horizonte porque tinha estrutura e eu levei os meus alunos para lá porque aqui não dava para eu fazer o que eu queria fazer. Aqui, não tem tecnologia para trabalhar com isso, mas, enfim, [...]. Você mudar uma coisa que está há muitos anos é muito complicado e você não é muito compreendido e aí aqueles que lhe acolheram aqui e você quer mudar o ambiente e este processo de adaptação é muito, muito difícil. [...]. Muitos dos professores da pós-graduação já tinham conhecimento entre eles, e, depois de ter visto o trabalho eles já estão chamando para fazer parceria e eu já ajudei a ser coordenadora de uma aluna e porque as pessoas percebem as possibilidades e vão apostando. Isso é bom, porque foi uma coisa nova e que foi introduzindo, mas, as pessoas que estão convivendo diretamente comigo, porque tinha uma realidade anterior. [...].

(DOCENTE 5 – CCBS)

A UFS é muito diferente daquela que a gente entrou é muito diferente que é hoje. Houve uma mudança, uma mudança que foi provocada mesmo com a chegada de pessoas novas. Eu penso, assim, que o fato de ter ampliado o leque de professores ou mesmo ter vindo pessoas de outros lugares para cá. Eu tenho muitos dos colegas que vêm para cá, passam um período e vão embora, principalmente os que vêm do sul. A gente faz um esforço geralmente nos concursos gente daqui ou do nordeste que têm mais facilidade de entender as coisas mais lentas. Mesmo desta forma lenta ele pode mudar e eu acredito que ela está mudando. [...]. E até esta questão

do individualismo que está surgindo a necessidade dos professores se associarem para poder realizar trabalhos em conjunto, quando o mestrado foi criado publicamos um livro em conjunto, as perspectivas teóricas são diversas e teve que sair um livro, onde a gente tentou se tornar mais qualitativo como do outro lado se tornou mais flexível do modelo que a gente adota. [...].

(DOCENTE 6 – CECH)

As narrativas das docentes ressaltam para as condições de trabalho oferecidas pela UFS no que tange a precariedade das estruturas físicas, administrativas e de gestão da UFS, segundo elas, este aspecto adensam os conflitos, visto que suscitam mentalidades e valores adversos sobre a atuação política dos governos para com a educação superior, sobretudo, as desiguais e diferentes execuções de políticas no que concerne a redistribuição de investimento e de provimento de verbas que mobilize a justiça social, através de ofertas de conhecimento, pesquisa e extensão para todas as unidades federativas do Brasil. As diferenças institucionais no que tange a distribuição de verbas para as universidades refletem nas subjetividades dos sujeitos, ocasionando desconforto nas relações de trabalhos na UFS. Elas também reclamam sobre as deficiências administrativas em gerir as construções “construções que nunca se acabam”, dito ressonante nas vozes das docentes.

A Docente 5 e 6 do CCBS; Docente 8 CECH e outras docentes como a docente 3 do CCET segue esta perspectiva:

“[...] Na verdade, não existia este programa de pós-graduação, este programa foi implantado em 2010, a primeira turma entrou em 2011. Até então, não havia um programa de pesquisa e as pessoas eram todo mundo daqui, eles estavam vinculados em outros programas que iam se adequando a outros programas para não se manterem afastados da pós-graduação, até que a pesquisa, aqui, deu um Boom! Quando a universidade começou a se expandir e comigo chegaram mais de 300 professores e ai começou a chegar massa crítica, porque, às vezes, com um currículo bom e

com força e até mesmo alguns daqui tinham um currículo bom e mesmo com esta vontade de criar um programa de pós-graduação, mas não era possível porque a CAPES faz exigências e não tinham professores para poderem e os que podiam eram uma exceção. [...].

(DOCENTE 5 – CCBS)

Quando eu cheguei eu tomei um choque em todos os sentidos, a universidade, porque as universidades de lá são muito mais antigas. As universidades do sudeste e do sul tiveram sempre um apoio, são universidades mais ricas, [...]. Desde quando eu cheguei aqui, vem construindo um prédio que parece que não acaba de construir. Obra tem todo dia, ainda bem que hoje eles não estão trabalhando porque é um barulho o tempo inteiro, ontem, quase seis horas da tarde a minha aula era até as sete, mas eu precisei dispensar os alunos porque 6:00 h começaram a passar um produto com um cheiro muito forte e os alunos começaram a passar mal. Então, estas coisas cansam porque não tem uma estrutura de resolver e de por em prática aquilo que tem que ser feito, é um pouco desorganizado.

(DOCENTE 6 – CCBS)

[...], você tem uma injeção de recursos para pesquisa, para equipamento, mas, nós tivemos um momento no Campus de Itabaiana que é novo, nós tínhamos mais equipamentos do que espaço; ficamos com equipamento guardado por muito tempo por falta de espaço físico. A universidade tem recebido este fomento para o ensino, para pesquisa e até para extensão, apesar das dificuldades que insistem em permanecer, porque você teve o crescimento dos recursos para esta área, mas está havendo uma demora muito grande para você ter espaços físicos; você teve um crescimento em número de cursos, mas, você não tem transporte suficiente para atender as demandas. No caso do nosso curso, nós temos uma demanda muito grande do trabalho de campo, é Geografia, um estudo da reprodução há uma dificuldade nesta direção que precisa ser sanada [...]. Eu já comecei a disciplina no final do semestre porque eu não tive condições por estar na coordenação e por

conta de uma sobrecarga de trabalho, então eu considero que há um sufocamento do docente pelo excesso do trabalho e isso tem uma funcionalidade que é de retirar o docente das suas condições de trabalho [...].

(DOCENTE 8 – CECH)

As/Os docentes passam a conviver, por sua vez, em um mesmo espaço de trabalho, sujeitos com diferentes subjetivações, oriundos de diferentes classes sociais, culturas, naturalidades, origens regionais, o que genericamente apresenta um cenário heterogêneo de comportamentos, atitudes, mentalidade e valores. Neste cenário heterogêneo de fortes e diferentes singularidades evidenciam-se, de um lado, um choque cultural, sob bases étnicas, de classe, de gênero, religião, origem regional, as quais trazem implicações no estabelecimento nas relações e no desempenho do trabalho, por outro lado, a interculturalidade e transculturação promove a adaptação, na qual se reporta para contribuição e o enriquecimento nas dimensões: conhecimento, pesquisa e extensão, através da circulação do novo com o antigo e na emergência de um contexto transicional de valores e mentalidades, sobretudo, da transmissão de experiências trazidas de outras IFES já consagrados nacional e internacional.

As contribuições vistas como aspecto positivo da interculturalidade e transculturação são, simultaneamente, ofuscadas por uma nebulosa atmosfera de frustração dos docentes que vieram de outras naturalidades e nacionalidades, que se sentem desmotivados ou insatisfeitos mediante as reais condições de desigualdade enfrentada pela UFS ao se comparar com as IFES das regiões sul e sudeste do país. As narrativas das Docentes 2, 5 e 6 do CCBS, Docente 6 do CCET destacam dificuldades encontradas para o desenvolvimento de pesquisas, bem como das restritas possibilidades de inserção dos orientandos das pós-graduações ao mundo da pesquisa devido à ausência de planejamento organizacional do trabalho na UFS. Segundo narrativas das

docentes a carência técnica e deficiências nas estruturas físicas, assim como, a relutância dos antigos docentes em introduzir novas metodologias e experiências já consolidadas em outras universidades de ponta – nacionais e internacionais promovem a perpetuação da cultura da desigualdade. Elas não sabem distinguir o que mais inviabiliza o trabalho na UFS, se a falta de estrutura e demência para colocar em execução as tarefas administrativas e de gestão ou se os valores e mentalidades fechados e engessados que não permitem a introdução da novidade, que por sua vez, enseja para um comportamento de desmotivação e/ou de acomodação do servidoras/es públicos. Segundo a Docente 5 do CCBS, há uma certa acomodação do nordestino que os impedem de ir à luta ou de buscar melhores condições e resultados. Para a Docente, a mentalidade do nordestino “do não é possível e de que as inovações vistas nas outras universidades são bônus dos privilégios e esquecem que é resultado do desempenho dos professores destas universidades que fizeram e continuam fazendo para que a pesquisa aconteça”, assim, os resultados são sempre negativos. Por sua vez, a chegada das/os docentes de outras origens regionais têm provocado a insurgência dos sentimentos de ameaça e de perda dos espaços consagrados, em consequência, a intransigência e a intolerância inviabilizam a interlocução de ambas as partes, o confronto, o atrito geram mal-estar no cotidiano do trabalho docente. A Docente 2 do CCBS, contudo, sinaliza para motivações coletivas “as comissões” da docência que obtiveram bons resultados e que pode se tornar o caminho a ser percorrido, de maneira que se propicie a formação da cooperação.

“ Mas tem uma coisa boa acontecendo na universidade, essa diversidade no departamento tem gerado coisas boas, por exemplo, tem comissão só para... Um representante de cada disciplina para cuidar do edital do pró-equipamentos e aí você manda sua demanda para o representante da sua disciplina e aí ele vai fazer toda a tomada e quando a gente manda a gente já manda tudo mastigado. Você não tem nesta universidade uma

estrutura gerencial e nem corpo técnico para fazer isso; isto é real basta ver que estão pipocando prédios, mas faz um monte de merrequinha ao invés de subir andares, levantar prédios e aí pipoca uma porcariazinha, aqui, na Farmácia e logo ali do lado é Nutrição e depois fez uma porcariazinha, deste tamanho, que era da Matemática, mas o povo não consegue ficar dentro da merreca e aí eles voltam e isto é gastar dinheiro de forma gerencial muito ruim, gerenciamento. [...]. A universidade não oferece nenhuma estrutura, o ar condicionado que você está, agradável, foi eu quem comprou com o meu dinheiro; esta mesa que você está para poder fazer uma reunião ou receber um pesquisador internacional, pelo menos com o gabinete razoável, razoável! Tudo foi comprado com o meu dinheiro. O CNPQ me deu no edital de 2008 este computador, aqui. Mas, o resto, nos últimos anos, os equipamentos que são as máquinas que você ver lá embaixo, mas com o dinheiro muito mal gerido.

(DOCENTE 2 – CCBS)

6 Eu sei que foi muito difícil, o professor é a pessoa mais antiga do departamento, e, talvez, não conseguiu muita coisa pela dificuldade de se obter recursos, e não era só no nordeste, era no Brasil todo, mas no nordeste era bem mais difícil. Mas, também este espírito... Eu não sei se é desmotivação, o querer, as pessoas é como se conformam, lá eu vejo muito menos este espírito de conformismo, aqui, não, aqui as pessoas dizem logo “não dar”, não, eu não “vamos ver o que dar para fazer”. Eu vejo assim, eu quero fazer uma coisa boba, eu quero trabalhar com rato, aqui, o professor quer trabalhar com cobaia, porque era mais fácil! E não é porque é mais fácil, não, mas porque tem toda uma história de trabalhar com a cobaia do coração, e eu vejo que a inserção do movimento “nossa! Mais aí eu vou ter que cuidar!”. Então, a inserção deste movimento é muito difícil é esta dificuldade, aqui, é muito difícil!

(DOCENTE 5 – CCBS)

6 Mas, eu acho que falta organização, por exemplo, falta organização, prioridade, por exemplo, aqui no meu laboratório, começaram a instalar tem quase sete, oito meses, mas ainda não está funcionando: de vez em quando um passa aqui e pergunta se já foi resolvido o problema aí eu digo não, ainda, não. Duas semanas depois, passa outro rapaz e pergunta de novo se já instalaram ou vem perguntar se o ar condicionado já está funcionando aí eu digo que o ar condicionado ainda não está funcionando, enfim, é uma falta de organização, sem contar, esta parceria com empresas terceirizadas começam uma obra, depois, passa para outra empresa, outra e assim vai [...].

(DOCENTE 6 – CCBS)

As suas vozes denunciam arbitrariedades no contexto institucional e até mesmo à condições injustas em que uns trabalham e outros ficam na sombra dos que estão trabalhando ou daquelas/es que estão imbuídos a cumprir o seu papel social dentro da UFS. Este aspecto remonta para cultura brasileira da qual se viveu e se vive no tocante ao “jeitinho brasileiro” para assegurar os interesses próprios em detrimento do bem coletivo. As Docentes narram sobre a falta do espírito coletivo no que exalta o isolamento e o individualismo como marca preponderante do trabalho docente da UFS, marca esta considerada insidiosa para solidão, uma vez que muitas das docentes vieram para Sergipe sozinhas. A ausência de um trabalho coletivo impresso por motivações de solidariedade geram ressonâncias na vida profissional e pessoal das docentes. A experiência narrada pela Docente 3 e 6 do CCBS ressaltam para importância da formação de grupos como possibilidade de alcançar resultados mais positivos no sentido de aquisição de materiais e equipamentos, além disso, para o fortalecimento e conquista aos direitos da carreira docente, bem como em lutas pontuais e de combate à práticas inviáveis da gestão pública na aquisição do patrimônio universitário. A docente 2 do CCBS se refere a lei de Licitação, Lei 8.666 de 21 de junho de 1993, regulada pelo artigo 37,

inciso XXI da Constituição Federal com a finalidade de combater a ingerência dos poderes públicos. Esta experiência narrada pela Docente 2 do CCBS pode se tornar prenúncio para o fim do trabalho individual e o início do modelo coletivo plasmado pela solidariedade, reconhecimento, redistribuição, conforme a concepção de Justiça Social de Frazer (2003) em consonância a constituição subjetiva dos sujeitos carentes de amor e cuidado de Linch (2011).

“ Nos últimos anos, os pró-equipamentos que são as máquinas que você ver ali embaixo, mas o dinheiro muito mal gerido porque vai para o Pregão e o Pregão se você não tiver um pregoeiro que tenha um mínimo de orientação, ele vai comprar... Como a gente correu o risco, aqui, no departamento, a gente ganhou oitenta microscópios, podia vir microscópio de R\$1000,00, microscópio chinês de plástico, se não fosse um grupo de professores que foi para lá e ficou desqualificando aqueles mais baratos para poder comprar um Olímpicos de qualidade, a gente estaria com um monte de porcarias. Esse é um exemplo que pode levar para o resto, então, é um dinheiro mau com uma gestão engessada para você não roubar, mas que engessa e gasta mal. A gente não tem a disponibilidade de ir toda vez lá do lado, como é que faz isso? Se a Lei diz que é o menor preço, você tem que desqualificar com o menor preço para você ter a chance de comprar uma coisa de qualidade e gastar o dinheiro bem. Você não tem porque nas horas que você tem que distribuir você não tem nada dizendo que você tem que fazer isso: ela diz que você precisa participar do ensino, pesquisa e extensão e não ter que fazer isso [...]. O exemplo do microscópio é exemplo de gerenciamento porque a gente não podia cruzar as mãos e ter um monte de microscópio de plástico [...].

(DOCENTE 2 – CCBS)

“ [...] em nosso departamento nós temos uma relação muito boa, tem uma tranquilidade, os colegas que passaram junto comigo, me ajudaram e eu ajudei muito eles, então nós temos uma convivência muito boa, só que fica aqui, eu acredito

que os colegas mantêm relações mais profundas além a universidade, mas, pode ser também por um estilo de vida de cada um [...]. Então, no primeiro ano que não tinha dinheiro dos editais, eu não consegui, no segundo ano eu também não consegui, coloquei dinheiro do meu próprio bolso para fazer algumas pesquisazinhas, mas, nada, acho que faz parte um pouco do período, produzia algumas coisas, fazia uns trabalhos mais simples com o que conseguia com os colegas. De um ano para cá, eu consegui com aprovação de um edital e comecei fazer algumas coisas com aquilo que eu quero fazer. Associado a isso os colegas têm conseguido fontes de outros editais e têm aprovado projetos maiores e têm conseguido comprar equipamentos que sozinhos a gente não daria conta. Então, em equipe a gente tem conseguido comprar mais coisas, então, eu penso que, talvez, menos de um ano a realidade vai ser outra. Nós estamos montando laboratórios muito bem equipados, às vezes, estão vindo professores de outros centros e até mesmo pessoas daqui mesmo que saíram para se especializar para fazer Doutorado e Pós-doc e chegaram com ideias novas e aprenderam a fazer pesquisas com técnicas novas e precisam de equipamentos muito caros para podermos por em prática aquilo que aprenderam com tecnologias mais de pontas.

(DOCENTE 6 – CCSA)

As narrativas sinalizam para conflitos e posições controvertidas sob as diferenças das mulheres no que tange a constituição dos sujeitos femininos em conexão às categorias étnicas, classe, geração, cultura, etc. aliadas às exigências de produção e as posições das docentes frente ao trabalho e a conciliação da vida pessoal e familiar. Assim, as narrativas sublinham uma ruptura de valores e mentalidades que ensejam para comportamentos e atitudes no exercício do trabalho na UFS correspondentes a produção, eficiência e qualificação, uma vez que elas ora optam pela produção em detrimento da reprodução ora pela conciliação produção e reprodução. Assim, emergem os conflitos de um grupo heterogêneo, segundo Scott (2005), os sujeitos que

constituem o grupo não os representam, posto as suas singularidades e transversalidades, portanto, requisitam análises pontuais. A autora salienta para categoria Gênero como um campo relacional, não-universalizante e não-opositiva de análise entre homens e mulheres. As narrativas apontam para comportamentos, atitudes, valores e mentalidades dentro de uma perspectiva representacional das relações entre homens/homens; mulheres/mulheres; homens/mulheres.

“ Aqui, no departamento a gente tem um conjunto de coisas assim, a gente tem gerações diferentes, aqui, e tem esse tipo de vivência no sentido da entrega de trabalho é diferente. Tem mulheres que não abrem mão da vida pessoal ... E aqui é um departamento só de mulheres. Ele é um departamento desde quando eu transito por aqui que as pessoas têm este misto, ao mesmo tempo, que elas protagonizam certos lugares importantes na vida pública; elas têm uma vida privada que limita muito a participação delas, a saída delas para fazer pós-graduação; o momento de assumir determinadas coisas; de ter atividades no final de semana. Tem um monte de restrição com a vida familiar, a conciliação de sua vida familiar, ainda, elas conciliam; outras não mais. As pessoas da minha geração, que entraram comigo já tem um perfil mais parecido com o meu. Eu não sei até que ponto... Eu avalio... Eu sou muito feliz do jeito que eu sou. Eu não acho que eu secundarizei a minha vida privada porque não tenho uma família, porque eu não quero construir porque eu não quero ter um filho e porque eu sei que ter um filho vai exigir de mim um tempo que eu não tenho [...].

(DOCENTE 1 – CCSA)

“ Eu já ouvi colegas de determinados departamentos dizer que não é o mesmo que o departamento de lá que só tem mulheres, as mulheres são mais conservadoras e elas terminam tolhendo as outras e como só tem mulheres elas terminam manipulando mais. Aqui, a gente está acostumada a conviver com o outro e a ter mulheres na pesquisa. Com isso, nós temos capacidade de negociação. Se somos mandadas, nós

somos as primeiras a desobedecer, aqui, no caso da pesquisa básica que a gente está acostumada a fazer no CCBS. [...] Então, não existe mais aquilo de ter mais homens ou se tem mais mulheres, aqui, a gente está mais acostumada a conviver neste mundo de diferenças, de visão de mundo. Se tinham preconceitos com relação ao chefe, se tinha, mas era diferente, como aqui não existe relação de poder, então, não existe submissão e se não existe insubmissão porque se existir não são claras porque se forem claras isso dar uma guerra infeliz aqui dentro e já houve mesmo guerra e isso foi na década de 70 nos anos de revolução.

(DOCENTE 3 – CCBS)

“ O meu coração pode não ser duro, mas o meu racional é muito duro, assim, porque muita gente tem que vencer muita coisa nesta vida e eu vejo que os obstáculos que elas colocam como intransponível é muito pouco e eu não consigo entender, o medo, eu não consigo lidar com este tipo de coisas, por exemplo, a cabeça de alguns colegas que eu tenho pra mim é difícil, às vezes, querem priorizar demais a família e aí eu digo “gente, mas a sua vida não pode ser 100% a sua família”, mas tudo bem se a sua satisfação for 100% sua família, então, encerra uma coisa aqui e vá cuidar de sua família, encerrar assim, você faz esta opção “eu não quero trabalhar, ou eu só vou dar a minha aula e vou ficar com a minha família,” por exemplo, isso para mim se a minha família preenche todo o vazio do meu universo eu fazia isso eu ia dar a minha aula, recebia o meu dinheiro e ia direto para casa, mas, se fosse assim eu ia embora para Belo Horizonte e ia ficar com a minha família, mas, não, eu abri mão e eu renunciei de ficar com a minha mãe e de ficar na cidade que eu sempre vivi, então, eu não posso me contentar.

(DOCENTE 5 – CCBS)

As diferentes posições e anseios profissionais e pessoais permeiam o espaço institucional e determinam comportamentos, atitudes, uma vez que as mentalidades e valores refletem as subjetividades

dos sujeitos diante das expectativas e projetos de vida. O reconhecimento e produção de sentidos e significados destes sujeitos para consigo próprios em relação aos outros estão em consonância com o contexto social e cultural. Parte do princípio que há uma interconexão entre as posições do sujeito profissional e pessoal, no que tange a expressão de um via em mão dupla, em que tanto a vida profissional influencia na vida pessoal como a vida pessoal influencia no trabalho, pois o que se revela sobre o pêndulo da estabilidade e instabilidade é a constituição dos sujeitos e para aquilo que ele “elege” como preponderante ou não para sua vida. A instituição emerge como imagem construída para si. É a partir deste lugar que se constitui diálogo entre os sujeitos docentes da UFS.

A mulher docente da UFS

IMAGENS SINCRONIZADAS EM HISTÓRIAS QUE NÃO ENCERRAM

O encontro das histórias de vidas das mulheres docentes da UFS é o anúncio de uma leitura de mundo bem diferente de décadas anteriores, a mudança é inquestionável, isso não significa que foi brusca, a sequência de atos propõe a demarcação do antes e do depois nem sempre apreendida na precisão da linha divisória. A sinuosidade das trajetórias de vida trilham caminhos quase sempre tortuosas em que a inflexão remete a vielas desconhecidas ao encontro da luz com a escuridão. A luz mais do que iluminar, simplesmente, é o sinal do ponto de partida. É necessário seguir; é o seu destino. Entre a voz e o silêncio das docentes o inexplicável em torno do intangível, uma resposta que mais se assemelha a falta de resposta. Na verdade, não se busca respostas, buscam-se vidas, vidas que se encontram com vidas em sequência para o próximo ato. Levantem as cortinas!

As histórias de vida das mulheres docentes da UFS é o sinal daquilo que pode ser no horizonte de ofertas e imposições a elas atribuídas ao nascerem mulheres: uma dívida e uma dádiva lhes foram imputadas: a geração passada lhe encarregou a continuidade, enquanto a geração futura aguarda a fatura, a fortuna é sempre a matéria prima para produção de mais e mais histórias.

Para tanto, admite-se que as docentes da UFS se sentem num espaço considerado, tradicionalmente, masculino em que se favorece uma conduta androcêntrica, de modo que tende a se manifestar comportamentos e atitudes defensivas e ofensivas de sujeitos em estado de “exílio” cultural, uma vez que o espaço reprodutivo foi reservado para as mu-

lheres. Além disso, se a estrutura do patriarcado resiste às mudanças, poderia se afirmar que as mulheres ao adentrarem nestes espaços se revestem de uma cultura patriarcal, na qual se reproduz consciente ou inconscientemente, bem como, recorre-a com a intenção de se manterem ou ascenderem em posições hierárquicas almeçadas e de igual para igual com o homem. Há uma subversão da configuração vítima e algozes; dominação e submissão. A nítida fluência dos estereótipos subjulgados pela estrutura de poder em função das hierarquias, de maneira que emergem comportamentos e atitudes de dominação como de resistências e insubmissão, em consequência, a presença de conflitos e tensões a níveis intensos de “mal estar” no espaço de trabalho.

As habilidades de competências adquiridas culturalmente apontam para incorporação de conteúdos informacionais no processo de formação e qualificação. Esta definição vai de encontro à visão naturalizante de habilidades femininas e masculinas, de modo que no interior institucional permeiam a competição e rivalidade em prol de um reconhecimento profissional entre os pares, estimulando a divisão e disputa representacional que modula a dinâmica da produção do conhecimento e das instâncias devolutas ao bem educacional.

Neste capítulo estabelece um norte dos valores e mentalidades que repercutem nos comportamentos e atitudes das docentes da UFS, mais do que agir, elas sentem e como diz a poetisa ‘sentir é um fato’. Elas são uma em muitas, diversas e diferentes, por sua vez a singularidade cede lugar para nuances de vozes e faces: a mulher que ama e que deseja ser amada; a mulher que sofre e deseja sofrer; a mulher que sonha e espera, a mulher de fé ou de não fé; as mulheres de saias e as mulheres de calças já que lhes disseram que a ciência tem calças,¹³⁴ não importa, de saias ou de calças, alhures, há um lugar, o encontro delas com ela, o encontro para avaliar, refletir, questionar e seguir.

134 SARDENBERG, C. M. B. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? *Labrys études féministes/estudos feministas* janvier /juin 2007 – janeiro / junho 2007.

O medo é inerente, nada que não se possa superá-lo. Enfrentam os fantasmas “a certeza que eu não tenho limites”. Olham para trás sem correr o risco de se tornarem imagens de sal, pois o passado é a certeza da longa caminhada, o agora, é o instante, a certeza que o além é simplesmente o mundo que elas terão que desbravar.

Ao serem mulheres do século XXI, uma miscelânea de sentimentos pululam seu ser, lá onde não se pode chegar somente a voz se torna o link para produção de sentidos, a razão é o instrumento de ordenação, a consciência do seu papel na sociedade não a faz recuar dos seus projetos em marcha para o futuro, mesmo que em alguns momentos recuar seja uma ação consciente e inteligente para assegurar o seu tempo e o seu espaço. A Docente 5 do CCBS por um instante volta o seu olhar para trás e expressa “tudo foi muito duro, o meu caminho foi muito duro...”; a Docente 7 e 8 do CECH e Docente 6 do CCET dizem:

“ Eu tinha dias que eu pensei que não ia dar conta e teve uma época que eu julgava que eu não ia conseguir, mas eu queria conseguir. Eu tive momentos que eu fui o cabeça da casa, quando o meu marido ficou desempregado e lutei mesmo naquela condição que me encontrava e eu lutei muito com o objetivo de crescer e também de ter um lar equilibrado. Eu já venho de uma família que lutou muito para conseguir as coisas, mas consegui. Minha mãe também era muito lutadora, parece que as mulheres da família são muito lutadoras. Eu passei isso para as minhas filhas. Porque eu acho que as mulheres têm que lutar para ter um espaço, mesmo porque nos dias de hoje é muito imprevisível, porque, hoje, você estar casada, mas não sabe se é para a vida toda, não é como antes. E a mulher precisa ter sua formação, ter sua profissão, ter sua vida profissional definida, é até uma forma de se realizar também. Porque há a realização como mãe e há a realização pessoal/profissional, que são coisas

HARDINGS, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. Estudos Feministas 8, nº 1/93, ANO 1/1 SEMESTRE 93. STUDOS FEMINISTAS 9nº 1/93.

muito importantes. E, ao mesmo tempo, que você se realiza profissionalmente você passa a ser espelho para família, para os filhos [...].

(DOCENTE 7 – CECH)

6 O fato de lutar por uma inserção no mercado de trabalho não me fez acreditar que eu iria me emancipar, me tornar uma pessoa mais completa, mais completa não, mais livre de um ponto de vista das condições de reprodução social. Eu sabia que o fato de entrar no mercado de trabalho e de querer ser mãe, e eu queria ser, eu teria que me desdobrar mais e como é até hoje e eu me desdobrei o tempo inteiro e foi difícilíssimo. [...]. Eu penso que apesar de ter vivido a tripla jornada, que é a de dona de casa, talvez, a quádrupla, porque você também é esposa, porque se você quer ter marido, você quer ser mãe, dona de casa e eu não acho que isso, eu sei que tenho consciência que trabalho mais porque eu assumo a minha condição de mãe e de participar da vida deles e eu tive condições para isso porque eu tive o apoio de bolsa de estudos para o Mestrado; eu tive um marido que tinha um trabalho e eu recebia uma bolsa que era igual a que eu recebia no meu trabalho, antes de vir para o mestrado, e eu pude me dar o luxo de receber para estudar e criar os meus filhos e de ficar em casa e de ficar com os meus filhos e eu pude ficar em casa para escrever, foi trabalhoso, é, mas tem situações bem piores porque têm pessoas que não tem trabalho, que não tem instabilidade e que precisa fazer bico, [...].

(DOCENTE 8 – CECH)

6 O meu orientador queria uma coisa e eu queria outra, até quando eu cheguei um momento que eu precisava definir. Só que eu não estava muito satisfeita com aquele tema que o orientador queria para eu desenvolver porque não era aquela pesquisa genuína. [...]. Até então, eu redefinir o meu tema e foi essa tese que hoje eu tenho e eu lancei uma nova área de pesquisa no mundo, claro na área da computação, claro, porque essa pesquisa já tem há anos na área da psicologia; eu tinha migrado para computação. [...]. E a minha escolha de

vir para Aracaju foi, especialmente, por eu estar numa área hipernova e, aqui, em Aracaju ser uma cidade de certa forma pequena se comparado com cidades maiores ou universidades maiores e as possibilidades de crescimento seria bem maiores do que com universidade maior com gente que briga com cachorro grande, aqui, eu sou um cachorro grande, depois de algum tempo eu seria um cachorro grande. [...]

(DOCENTE 6 – CCET)

As docentes têm consciência das dificuldades e obstáculos – tornar-se chefe e provedora de sua família, a estafante quádrupla jornada de trabalho, e não menos, as renúncias pessoais e profissionais que as docentes tiveram que fazer para ascender na vida acadêmica. Tudo isso, são enfrentamentos e conquistas de uma trajetória para serem inseridas como docente na educação superior, se bem que tenham também consciência que a sua permanência no quadro docente é uma escalada íngreme que as exigem ‘automotivação e muita dedicação’, mas elas querem mais: ascensão profissional na carreira docente e de pesquisadora, obter reconhecimento nacional e internacional; ter voz de comando em defesa dos seus projetos profissionais e pessoais; tornar a UFS reconhecida no ranking de universidades de grande porte na organização institucional das IFES. Mas com tudo isso, se percebe que elas querem encontrar sentido para sua própria existência, assim, as narrativas pontuam projetos para o futuro em diferentes perspectivas dos quais alguns já estão em execução, outros elas aguardam o momento propício para iniciá-lo:

6 A minha motivação é especialmente em acreditar que eu tenho um dever a cumprir, um dever social, porque se eu estou na universidade e tenho alunos de comunidades pobres, às vezes, com dificuldades até de falar além da escrita e se eu aprovo um projeto que vai lhe dar condições para que ele possa fazer mais leituras e se dedicar a um grupo de pesquisa, a um grupo de estudo, então, eu faço. Agora, se você me perguntasse se eu preferia não fazer, eu lhe digo que

não preferia fazer. Então, em que medida isto é obrigação, no momento que eu compreendo que a universidade é um projeto de vida e tem coisas que eu tenho que fazer e que devido à condições de trabalho tão exigentes eu faço coisa que não estão me dando prazer. Eu não tenho o prazer que eu gostaria que elas me dessem, porque são coisas que eu gostaria de fazer, mas no meu tempo. [...].

(DOCENTE 8 – CECH)

6 Então, alguma coisa serve a maturidade, eu tenho cinquenta anos, então, o que procuro hoje, eu não nego a minha personalidade, eu continuo sendo extremamente incisiva naquilo que acredito, eu não nego isso, mas eu aprendi depois de muita cabeçada a modular o tom da voz, às vezes, é bom mesmo que você perca, porque tem situações que você tem que realmente bater na mesa até mesmo para que as pessoas possam entender que não podem vir como um trator sem respeitar as histórias e as pessoas. Você não pode ser muito dócil, mas também não pode constantemente bater na mesa, isso eu já aprendi, porque a docilidade lhe faz engolir muito sapo e porque você transborda e quando transborda é um vazio enorme. [...]. Eu já aprendi nesta primeira década eu já sei exatamente para aonde eu vou com o meu trabalho, eu já cheguei onde eu tinha que chegar; eu conquistei o que tinha que conquistar, agora, o grande desafio é encaminhar os filhos para eles poderem caminhar com as próprias pernas, esse é o meu grande desafio para a próxima década.

(DOCENTE 2 – CCBS)

6 Então, eu fui para França e para ver como é que era lá e quando eu voltei eu disse que não ia dar mais para continuar. Então, eu abri mão da minha vida pessoal para ir buscar meus sonhos eu não posso dizer que eu me arrependo por isso, porque ele era um cara que eu gostava muito e, hoje, eu não estou com ninguém, mas eu precisava ir fazer o Doutorado na França, eu gostava disso, então, a minha vida é muito, muito profissional. [...], então, eu prefiro ficar sozinha do que estar com pessoas que querem me deixar frustrada, então, eu acabo, para não

ficar louca, psicopata e assassinar alguém, é obvio, eu não tenho filho, eu vou mergulhar em quê? Na depressão? Não. Então, eu vou produzir. Não é que eu não possa mudar isso aí, algum dia, mas até, e eu sou uma pessoa muito exigente, eu acho que dar para ver com a quantidade de coisa que eu tenho produzido e o que eu faço... Eu devo ser muito exigente, constantemente, e em todos os sentidos [...].

A sociedade acha que a mulher tem que se casar e porque a sociedade diz isso, eu vou me contentar com qualquer coisa e ser infeliz. Na realidade, eu tenho umas coisas que me satisfazem e outras vão ficando porque a gente não tem tudo.

(DOCENTE 6 – CCET)

As narrativas das docentes falam sobre o preconceito que permeiam as relações entre as hierarquias da UFS, sob diferentes perspectivas, sabe-se que elas são plasmadas sob a visão de igualdade, portanto, a iminência do paradoxo entre as diferenças e igualdades dos sujeitos e dos grupos pertencentes. Scott (2005) afirma “A igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver”. (SCOTT, 2005, p. 15). As narrativas salientam que os espaços profissionais estão sempre atravessados por valores e mentalidades que circulam na sociedade sobre a imagem de ‘mulher frágil’ contemporizada pela imagem que as mulheres acadêmicas são “mulheres fortes” (QUINN, 2003).

A Docente 2 do CCBS e da Docente 4 do CCSA pontua que algumas das suas atitudes profissionais são interpretadas ou desviadas para o campo pessoal com o intuito de atingi-las, de modo que as façam abandonar aquilo que elas acreditam e que defendem como demarcação do seu espaço construído, historicamente, na UFS. A Docente 2 do CCBS afirma que, às vezes, é necessário ‘bater na mesa’ para que ela seja respeitada como pessoa e profissional entre os colegas, se bem que certas atitudes ou expressões nem sempre são aceitas socialmente se tomadas, principalmente, por mulheres, logo lhes são

dadas atribuições pejorativas e desvirtuam, apesar do que, ela mesma admite que ultrapassa, em alguns momentos, os limites considerados ‘estáveis’ na régua da racionalidade.

6 Muitas das vezes, quem não me conhece me rotula porque eu defendo os meus princípios com muita guerrilha e muitas vezes eu vou pra cima, ao invés de estar neste tomzinho modulado e me exaspero e isso é entendido por alguns e são usados até por querer diminuir a minha importância, diminuir aquilo o que eu estou dizendo porque muitas vezes é uma tapa na face de alguém você desconstruir esta pessoa e você rotular essa pessoa de desequilibrada ou de exasperada porque ela é fiel aquilo que acredita.

(DOCENTE 2 – CCBS)

6 Eu passei por muitas situações em que o cara quer colocar você numa posição de mulher e você não dar espaço e estes episódios... isso aconteceu no ano passado eu senti isso de uma pessoa que me disse por três vezes em uma reunião profissional “você é uma pessoa muito briguenta, muito briguenta, muito briguenta”, mas, eu não sou briguenta eu não brigo com ninguém e eu senti que ele estava incomodado e essa pessoa tem uma relação de poder em relação a mim e eu pensei que eu tinha que gerenciar isso rápido! E eu não retruquei e, depois, eu fiquei pau da vida porque, quando alguém diz que você é briguenta você desqualifica o outro e depois eu pensei... Eu preferi recuar, eu recuei completamente por que esta pessoa tem uma relação de poder, mas na hora eu podia ter dito “mas você está confundindo determinação, firmeza” e isso esta muito associado a característica masculina as pessoas podem ter me colocado na condição feminina, mas eu não deixei e não dei espaço.

(DOCENTE 4 – CCSA)

No entanto, se sabe que a tolerância de certas atitudes perpassa por critérios de gênero, uma vez que há sempre uma justificativa se for atitudes advindas do chefe, do colega, pois para eles sempre se

encontra uma boa justificativa: é homem, homem é tudo igual, enquanto para elas: é louca, mau amada, histérica; qualitativos designados para as mulheres que não se adéquam a imagem consagrada pela cultura patriarcal de ‘frágil e doce’.

A narrativa destaca atitudes de colega/s de trabalho sair do foco profissional e atravessar para o campo pessoal, em que culturalmente as mulheres são vistas como fêmea ou objeto sexual. As Docentes reforçam a concepção de Castro (1998) “Com o enfoque de gênero desvendar-se-iam pluralidades, heterogeneidades e singularizações”, embora se perceba que as singularidades também estão envolvidas por uma cultura do trabalho produtivo, através de estereótipos masculinos, os quais estão atrelados comportamentos, atitudes, valores e mentalidades diferenciadas entre as mulheres e homens no que tange a concepção de posição não restrita tão somente a figura de macho, mas, concomitantemente, de uma fêmea seguindo o modelo masculino, de acordo com Scott (1992) “Frequentemente usa a teoria psicanalítica (particularmente as leituras lacanianas de Freud), [...] A masculinidade e a feminilidade são encaradas como posições de sujeito, não necessariamente restritas a machos ou fêmeas biológicos (SCOTT, 1992, p. 86-89)”. Em consonância com as concepções citadas, traz-se a concepção de Bagilhole (2001) ao enquadrar um modelo em que os homens operacionalizam ou fecham acordos tácitos nas tomadas decisões que repercutem tanto nas suas vidas pessoais e profissionais como na vida pessoal e profissional das mulheres, na qual requisitam novas atitudes e comportamentos a fim de enfrentar o incrustamento cultural dentro do trabalho docente das universidades, mais especificamente, na UFS.

As Docentes narram que os colegas quando se encontram fragilizados pelos argumentos, eles recorrem a evasiva da mulher como objeto sexual ou de objeto de posse de um homem, a fim de ratificar a condição de não voz ou de não crédito, uma vez que o lugar dela é o lugar do outro, lugar do sujeito assujeitado pela via sexual. Assim, evasivamente, dar por encerrado a discussão ao expressar implica-

mente “aqui, não é o seu lugar, este lugar não te pertence”. Este aspecto é realçado pelas Docentes 3 do CCET e 4 do CCSA:

“Tinha um engenheiro que tinha pouco tempo de formado, era um pouco mais velho que eu. Ele ficava tirando onda com as estagiárias e ele me perguntava “Ah! Você vai ao bar tal?” Só que ele me perguntava na frente dos operários e isso não é um tipo de pergunta que ele devia fazer: uma que eu não saía com ele e outra que não era para ele fazer este tipo de pergunta ali. Era o ambiente de trabalho. [...]. Eu sou mulher, sou professora e sou solteira, então, os meus colegas homens ficam querendo arranjar alguém para mim ou ficam querendo me fiscalizar, indiretamente, na brincadeira, se escutou se eu saí... Se eu saí, normalmente, eu ia me encontrar com os alunos, então, eles têm a preocupação de fiscalizar as colegas. Se eu fosse casada não teria esta preocupação e se eu fosse homem menos ainda. Então, você fica assim, você tem certo receio pelo nome do departamento. [...].

(DOCENTE 3 – CCET)

“Tem um colega meu e a gente ia fazer um trabalho junto e eu achei tão interessante isso e eu estou passando por uma situação semelhante, agora,. Eu o conheci por causa do profissional e por um determinado momento é profissional e eu no desenvolvimento do trabalho eu continuo sem demonstrar nenhum interesse e aí o cara começa a te paquerar. Não, porque está interessado em você, mas, porque ele quer estabelecer a relação ali profissional que ele é o macho e você é a fêmea e que ele é o caçador e você é a caça. É profissional, o negócio. E aí você percebe e isso é muito interessante, às vezes, você percebe que é porque ele se sente inseguro. [...]. Eu tive um interesse amoroso que eu não quis apostar por causa disso; ter interesse romântico é muito complicado [...].

(DOCENTE 4 – CCSA)

O preconceito vai em direção ao assédio sexual, de maneira que as docentes se sintam inferiorizadas, por outro lado, é um recurso mas-

culino de estabelecer o seu espaço de poder, uma vez que o “assujeitamento sexual” retoma a cultura da posse do homem sobre as mulheres. As relações de gêneros alinham-se com categorias étnicas, geracionais, origem regional, de modo que o combate vem de várias fontes, quase sempre o enfrentamento vai de acordo com elementos que circundam o espaço em uma determinada situação. Nesta pesquisa, foram ouvidas mulheres que se integram em diferentes grupos: étnicos, geracionais, de origens regionais e religiosas em cada narrativa apresentou experiências vivenciadas pelas Docentes: ora elas se sentem vítimas do preconceito, em outros momentos, elas confessam ser instrumentos de reprodução cultural, canalizadoras de preconceito contra as próprias mulheres, de modo que a trilha da reprodução é o modelo ‘paradoxal’ difícil de ser rompido, de acordo com o pensamento de Scott (2005). A Docente 9 do CECH apresenta situações de questionamento dos valores patriarcais na sua família, ao passo que se percebe instrumento para reprodução da cultura patriarcal. A Docente 1 do CCET ressalta para as dificuldades que ela enfrentou por ser negra e pobre, em consequência, ela se revistiu de atitudes consideradas “intransigente”.

Em minha casa, ainda, é um regime diferenciado, é um regime machista e eu reconheço que é um regime machista e a gente é quem acaba ensinando a fazer isso, quando eu chamo a menina “vem aqui para lavar os pratos”. Eu, eu esta semana, disse ao menino que ele viesse lavar o prato porque a empregada só vai lavar os pratos amanhã de manhã, eu disse ao menino! Porque as meninas eu já tinha dito. E aí a minha filha mais velha reclama, mas reclama com mais calma, mas, a mais nova reage a isso e diz “Eu só vou fazer se o menino fizer”. Então, eu reconheço que o nordestino é muito machista no sentido de fazer coisas dentro de casa. Se houver necessidade, se eu estiver doente o meu marido faz como, por exemplo, varrer a casa, lavar o banheiro, comida, não, ele não é bom nisso, mas sem ter necessidade, ele não tira nem o prato da mesa. [...].

(DOCENTE 9 – CECH)

6 [...], mas não é fácil, não, porque se você é negra e é mulher você não tem o direito de errar você tem que acertar sempre e fazer mais que os outros para ser reconhecida, para ganhar o seu espaço [...]. Então, eu tomei isso como um capricho que eu não tinha entrado na UFS por ninguém, mas por meus próprios atos e até hoje me consideram com uma pessoa muito intransigente, mas eu nunca fui intransigente, mas eu comecei a brigar pelo meu espaço. [...]. Quando eu entrei, aqui, eu era contratada para vinte horas em sala de aula e eu dava quarenta e quando surgiu a oportunidade de quarenta horas não queriam que eu ficasse com quarenta horas por que disseram que só podia fazer opção quem era da carreira em extensão, os horistas, ou os quem eram quarenta horas e queria ser DE. Mas, eu briguei, briguei, briguei e um dia eu cheguei na GRH e estava o povo lá fazendo o pedido para quarenta horas e eu peguei tomei o papel e assinei, aí disseram “mas, você não pode! Você vai ser cortada” está certo, que eles digam lá encima que eu não posso. Eu consegui as quarenta horas. Então, tudo meu foi muito, mas, eu sempre corri atrás dos meus sonhos [...].

(DOCENTE 1 – CCET)

6 Eu defendo a igualdade, mas eu acho que os direitos não são os mesmos, mas os direitos entre homens e mulheres tem que ser iguais, mas não são iguais. Eu tenho que explicar isso direito para não pensar que eu trato como algo natural, não, muito pelo contrário. Eu vejo como socialmente construída esta desigualdade de gênero [...]. Eu acho que as mulheres, eu vejo muito tranquila porque cada vez mais a gente está galgando espaços; está conquistando espaços legais e até estamos ficando em posições mais confortáveis. Eu, como eu te falei eu via meu avô e as minhas tias, as filhas dele, eu via as minhas tias e como eu vejo, hoje, nossa! [...]. Eu estou na Pró-reitoria, se bem que, nós temos três mulheres nesta gestão. Os outros são masculinos, mas eu brinco “vocês são ótimos porque não tem nenhum machista! Porque se tivesse algum machista a gente não ia admitir”. Inclusive, um é o da pesquisa, ele é muito legal! É o Pró-reitor de ... Ele é ótimo! [...]

(DOCENTE 6 – CCSA)

As narrativas das Docentes reforçam a ideia de reprodução e de atuação de mecanismos de controle, a fim de se preservar a cultura masculinizante vinculada desde a sensibilização da ascensão das mulheres em postos de gestão nos primeiros escalões como se já estivesse consolidada a participação de grupos, outrora, excluídos das decisões administrativas da vida pública, bem como da anuência em se perceber a desigualdade e ao mesmo tempo acharem que é um fato naturalizado, do qual gera até uma satisfação de comportamentos e atitudes em correspondente adequação com os valores e mentalidades reivindicados em prol das igualdades pelas diferenças aos diferentes. Vale ressaltar, que as mulheres galgaram os espaços públicos, mas as decisões permanecem nas mãos da maioria e a maioria é conservadora representada pelos homens da elite branca. Além disso, as mulheres também se tornam quórum para viabilizar o poder masculino, segundo a concepção de Pacto Fraternal de Paterman (1992).

A Docente 1 do CCET narra experiências de vida desprazerosas que a marcaram profundamente, desencadeando uma autodefesa que são objetivadas nos comportamentos e atitudes de uma docente firme e lutadora por aquilo que ela deseja. A origem pobre e negra foram aspectos que nortearam a vida da Docente 1 do CCET, por isso a luta contra o conjunto de preconceitos que envolve a imagem da mulher negra consagrados pela cultura masculinizante. Não obstante, a Docente 3 do CECH e a Docente 7 do CCBS fazem uma comparação entre as dimensões de preconceitos que mais elas se ressentem na inserção e no relacionamento dentro da UFS. Os resultados apresentados foram diferenciados, uma vez que a Docente 3 afirma que o fato de ter nascido de uma família pobre foi o aspecto mais difícil de ser superado, posteriormente, ser chefe de uma família monoparental tornou-se uma dificuldade a ser vencida; enquanto a Docente 7 do CCBS afirma que a sua origem étnica pesou mais do que ser mulher, quanto a classe ela não fez referência. A Docente 1 do CCET não se casou e não teve filhos, segundo ela, foi necessário focar todas as suas energias na vida

profissional, assim, o casamento nunca esteve nos seus planos. Ela se considera, hoje, muito respeitada pelas/os colegas, se bem que as suas atitudes tenham-na qualificada portadora de um comportamento ‘intransigente e duro’, efeito da firmeza de opinião e de ação, a fim de vencer o preconceito de ser mulher negra, baixa e de origem pobre no curso das engenharias em uma sociedade sectária construída por estereótipos masculinos e femininos.

Quando eu me formei eu fui fazer uma entrevista, quando eu cheguei no lugar para fazer a entrevista e eu fiquei até as dez horas e as pessoas passavam para um lado e para outro e ninguém me dava atenção e, depois, eu fui chamada para fazer a entrevista o cara me disse “Ah! É você?” bom, aí eu não sei se foi o fato de ser negra, de ser baixa, porque existia um estereótipo de que para ser engenheira tinha que ser alta, bonita e eu não era nada disso; no final, eu não passei na entrevista [...]. Nisso, eu continuei ensinando na rede particular até que eu fui para outra rede, umas recebiam bem e outras não me recebiam tão bem, mas eu achava que não era o fato de ser mulher, mas era o fato de ser negra. Até um dia houve, no colégio, uma festa e não me convidaram e o meu colega de matemática que também trabalhava nessa escola me disse “olha, se eu fosse você eu não ficaria nesta escola porque você não foi convidada para festa, no entanto, na hora que foram falar da formação e qualificação dos professores a sua formação foi citada, a sua qualificação foi citada, todos nós fomos convidados; eu acho que eles têm vergonha de você...” e eu era a única negrinha do grupo! [...]. Por ser mulher eu não sabia dizer quando eu sofri preconceitos, mas a cor pesa, a cor pesa! Eu mesma, como professora, um dia eu fui para o show de Piaf, aqui, em Aracaju, e comprei um ingresso promocional de professor, eu e outra professora, daqui, da Enfermagem. A minha colega entra na frente de mim e entrega o bilhete com a carteira da universidade e passa; quando eu apresentei o bilhete e a carteira da universidade a mulher da bilheteria me dar uma gravata e disse “você, não.” eu olhei para ela e disse

assim “Por que não? Por que a carteira dela pode e a minha não pode?” Quando ela viu a carteira; a minha colega era professora adjunta e eu já era professora associada [...] A minha colega disse “se você tivesse me contando eu não acreditaria, mas eu vi”.

(DOCENTE 1 – CCET)

A narrativa das Docentes 4, 5 do CCBS; 4, 5 do CCET sublinham que elas vivenciam preconceitos não só dentro da UFS, mas em outros contextos sociais, segundo elas, este fenômeno decorre da cultura masculinizante e patriarcal evidenciada, em Sergipe. O fato delas serem mulheres e estarem morando sozinhas e serem docentes da UFS são prerrogativas para pré-julgamentos em espaços que elas transitam. Há uma intolerância perante os seus comportamentos e atitudes, ocasionando reações praticadas por sujeitos que não suportam a ruptura de valores e mentalidades que circulam culturalmente. Vale ressaltar, que a Docente 4 realiza pesquisas no campo de gênero e a sua aproximação com o tema a fez perceber as ressonâncias do preconceito sobre a figura transgressiva que ela inspira em diferentes contextos. Porém, não basta somente a leitura e conscientização do fenômeno, em sequência exige um enfrentamento nem sempre com resultados positivos. Após refletir sobre o que estava acontecendo, a Docente 4 recorre ao caminho mais confortável para dissolução do confronto do qual ela foi vítima. Bandeira (1999) afirma “o preconceito é a valorização negativa que se atribui às características de alteridade. Implica a negação do outro diferente e, no mesmo movimento, a afirmação da própria identidade como superior/dominante [...]” (BANDEIRA, 1992, p. 138).

“ Bom, assim, eu tive problema com a misoginia, aqui, em Sergipe; eu moro sozinha e, assim, eu tive problema com o síndico do meu prédio que o amigo queria comprar o mesmo apartamento que eu comprei e aí ele começou a me encher a paciência e a cobrar coisas que eu tenho certeza que ele não

cobraria se fosse outro homem, ele começou a cobrar de forma discriminatória mesma. Mas, aí a gente começa a tratar a misoginia da maneira que a gente pode, aí eu chamei um colega que tem uma cara bem brava e disse o que estava acontecendo comigo; ele topou e foi comigo para o meu apartamento porque o síndico tinha marcado para falar comigo.

O meu colega ficou sentado no sofá lendo uma revista, enquanto ele esperava o síndico chegar, quando o síndico chegou e viu o meu colega sentado no sofá ele começou a falar de maneira diferente e nunca mais me encheu a paciência [...] E eu já vi isso acontecer com outras pessoas... Eu conheço um grupo grande de colegas, homens e mulheres, que vieram para cá e estão morando sozinhos e quando eu converso com os colegas homens que moram sozinhos eles não me falam de nenhuma experiência deste tipo, mas quando eu converso com as minhas colegas elas sempre relatam de alguma maneira uma experiência misógina. [...].

(DOCENTE 4 – CCBS)

Sabe-se que romper com a reprodução do preconceito exige disposição e tempo, da qual não se tem previsão das consequências de um ato de resistência, assim, seguindo Bandeira (1992) “uma identidade ferida precisa metamorfosear-se em leão”. Talvez, as circunstâncias não viabilizasse o confronto, levando-a a priorizar outras vertentes da sua vida. No caso da Docente 4 do CCBS ela se encontra em terra estrangeira sem o apoio familiar em um contexto de evidentes diferenças culturais em um campo plasmado pela desigualdade. Por isso, diante do ‘assédio moral’ do síndico ela opta em abdicar o seu direito de proprietária e de igual direito entre os condôminos do prédio que ela mora e resolve recorrer ao colega de trabalho para dissolver a questão, através da presença da figura masculina.

Nas narrativas da Docente 5 do CCBS destacam o florescimento de afetos desprazerosos, decorrente dos conflitos existentes no departamento “Eu sofri muito preconceito por ser do Sudeste, porque eu acho que muita gente pega esta capa de nordeste para defender muita

coisa. Acredito, sim, que o Nordeste teve uma História muito difícil dentro da divisão da História do Brasil que foi melhorando com os últimos governos, mas, mesmo assim, isso não é desculpa para muita coisa”. Percebe-se que ao assumir o trabalho da docência na UFS emergiu o sentimento de frustração ao compará-la com as universidades, na qual fez a graduação e a pós-graduação, universidades consideradas de ponta na pesquisa. Diante da frustração, ela opta em não se deixar vencer diante dos obstáculos e vai desbravar caminhos para realização dos seus objetivos nem que para isso tenha um comportamento desafiador diante dos colegas antigos. Ela começa insistir na implantação de um método de pesquisa diferente do que vinha sendo aplicado no departamento.

“ Quem quer progredir, sai, e não é sai e vai embora, não, sai e volta para melhorar aquele ambiente, e eu, por exemplo, aqui, neste corredor, não tem professor daqui, tem professores do nordeste. [...] Eu sofro preconceito porque é como se nós tivéssemos a obrigação de serem melhores e não é assim, tem muita gente muito boa do nordeste que está e que não voltou para o nordeste [...].

(DOCENTE 5 – CCBS)

A narrativa da Docentes 3 se assemelha com as narrativas da Docente 5 e 6 do CCET, ao destacar dificuldades em sociabilizar-se em terra sergipana, reflexo das diferenças culturais entre os estados do nordeste e do sul sudeste do país. Elas narram sobre a solidão que elas vivenciam por estar em uma terra estranha e pela dificuldade de estabelecer uma relação afetiva com os colegas de trabalho, com os alunos e com a população em geral. Como evasiva, para livrar-se da solidão, elas recorrem à produção e as atividades docentes, segundo elas, para não ver o tempo passar e não sofrer de tédio nos finais de semana e feriados. Elas afirmam que o trabalho se torna um mecanismo de fuga.

Chama atenção acerca das relações que se estabelecem no espaço de trabalho e da concepção que elas têm sobre os sergipanas/os, uma

vez que as Docentes 5 e 6 trabalham no mesmo departamento, ambas e a maioria deste departamento são das regiões sul e sudeste do país, mas mesmo assim, não conseguiram estabelecer laços mais profundos entre si, ao passo que alegam ter dificuldades de estender relações mais estáveis que venham promover um trabalho coletivo e cooperativo “as pessoas do departamento são muito fechadas, aqui, chegam, pegam a sua chave e entram em suas salas...” A docente 5 do CCET narra sobre os seus três primeiros meses no Campus de São Cristóvão, quando ela descobre que estava com câncer e não teve ninguém para compartilhar a sua dor, nem para apoiá-la, concretamente, nos procedimentos médicos que ela teve que se submeter. Ela narra que a “figura do chefe foi importante porque ele sabia e não me questionou nada” “os colegas não sabiam de nada”.

6 Nossa! Às vezes, eu brinco “o que é que eu estou fazendo aqui?” a minha família não é daqui eu não tenho história aqui. [...] quando eu fui tomar a posse para universidade e logo depois eu fui fazer os exames complementares e eu descobri que estava com câncer. O trágico foi que eu estava aqui sozinha e eu fui fazer a cirurgia em São Paulo. Só que eu estava dando aula, então, eu precisei retornar, imediatamente, e dei continuidade ao tratamento aqui em Sergipe. Foi um início muito traumático, foi muito difícil! E eu estava sozinha, eu não tinha ninguém, aqui [...]. O departamento, nessa fase, foi muito bom; ninguém me cobrou nada. A figura do chefe do departamento foi muito importante porque ele sabia e ele não me questionou sobre nada, mas, na verdade, os colegas só ficaram sabendo muito tempo depois. Eu não conhecia ninguém do departamento [...]. Mas, o pessoal do departamento é muito fechado [...].

(DOCENTE 5 – CCET)

6 A minha vida em Aracaju, a vida social é complicadíssima a vida social assim porque o pessoal é muito provinciano é muito diferente do pessoal do sul, mas eu surfo, eu tenho uma vida social naquilo que eu posso fazer. Desde a minha

chegada o pessoal do departamento ninguém lançou a mão para me ajudar e isso é uma coisa muito estranha porque lá no Rio Grande do Sul, quando chega gente de fora se oferece para ajudar nas coisas básicas. Aqui, eu não recebi este tipo de apoio eu só recebi de pessoas que são de fora e que a gente tinha vínculo, mas do departamento eu não tive ajuda de ninguém. [...] Dizem que a cultura gaúcha é machista, só que Deus me livre! Aqui, é muito pior, dizem que entrar em mares sergipanos e no nordeste dizem que as mulheres é que mandam, mas, mandam entre aspas, as mulheres não podem fazer isso, não podem fazer aquilo. Deus que me livre! Os caras, aqui, têm umas mentes fechadas [...].

(DOCENTE 6 – CCET)

Ao contrário do que as Docentes 3 e 6 do CCET constataram no sentido da recepção dos sergipanos com pessoas que vêm de fora para viver no estado com a falta de solidariedade ou de uma carência na anfitrialdade para receber pessoas de outras naturalidades e nacionalidades. A Docente 9 do CECH, sergipana, narra acerca da dificuldade estabelecer uma relação mais afetuosa com os novos colegas que chegaram do sul e sudeste do país. Vale ressaltar, que ela é uma docente antiga da UFS, portanto, presenciou as mudanças institucionais, sobretudo, nesta última década com o projeto de expansão das universidades¹³⁵. Assim, a sua narrativa é norteada por uma reflexão saudosista e das dificuldades de adaptação e integração com a realidade presente: as relações entre os colegas, a execução nas atividades pedagógicas, da pesquisa e dos projetos de extensão. Segundo a docente 9 do CECH, todos os trabalhos eram realizados coletivamente e cooperativamente, hoje, cada um realiza seu trabalho individualmente e isoladamente. A este fato ela sintetiza com a expressão “parece que eles têm medo de alguém roubar as suas ideias, os seus conhecimen-

135 Somente em 2011, a UFS contratou 300 docentes para compor o quadro humano da institucional, a fim de preencher as vagas nos Campos de São Cristóvão, Itabaiana e Lagarto.

tos...” Esta expressão retoma a questão do mérito, uma vez que o conhecimento é uma construção adquirida subjetivamente, apreendida pelas fontes comunicacionais e de leitura do mundo. As narrativas das docentes nem sempre apontam o método aplicado pelos concursos das universidades como satisfatórios para premiar o portador do conhecimento técnico. Por outro lado, a competição instiga o individualismo e o medo de ser ultrapassado pelas/os colegas de trabalho. Com isso, o espaço de trabalho docente da UFS se manifesta pela excelência da mentalidade individualista e da máscara do “eu tenho o saber” como assinala a Docente 1 do CCEH “na universidade tem que viver com máscara, você não entende uma coisa, mas você não pode dizer “eu não entendi.”” (DOCENTE 1 – CECH):

Quando eu entrei na universidade, eu não sabia das regras institucionais eu sofri muito porque eu perguntava o que não entendia, então, eu descobri que o lugar que é o mundo da palavra você não pode falar, você tem que trabalhar sozinho, é um mundo solitário, é o mundo do professor com seus alunos. Eu tentei fazer um trabalho diferente, eu tentei publicar com as minhas colegas e fazer um trabalho com as minhas colegas e eu percebi o quê? Que este mundo não era possível, você publicar com um colega seu! Você até pode publicar, mas não é a mesma coisa, não é aquela cumplicidade, aquela parceria, aquele sonho, aquela ideia e eu não entendia porque os professores publicavam com seus alunos e não publicavam com os seus pares.

(DOCENTE 1 – CECH)

Destes mais novos, duas vieram para minha casa passar um material até de um professor de Maceió, mas não é uma amizade como era no departamento para a gente se sentar e ficar estudando. [...] Quando o pessoal chegava eu fazia muito aqui, em casa... eu sei fazer um cozido muito gostoso e eu convidei muita gente para cá, mas fica nisso, eu convidei, mas eles não convidam, não tem mais esta aproximação. Eu convidei porque é uma forma de receber, vieram vários

colegas do departamento porque é uma forma de você receber aquele pessoal que vem de fora. Teve uma professora que eu convidei no natal do ano passado, ela mais suas duas filhas vieram passar o natal com a gente. Eu acho que eu recebo bem as pessoas, mas não tem um retorno, assim, “venha conhecer o meu apartamento”, Elas me tratam bem, quando nos encontramos no corredor, é aquele encontro eventual e ali fica. [...].

(DOCENTE 9 – CECH)

Com base nesta reflexão, a docente refere-se a pontos positivos e negativos da expansão da UFS, embora destaque que o crescimento da instituição em termos quantitativo de docentes não está relacionada a distribuições das funções requisitadas para funcionalidade institucional, uma vez que não há interesse da docência em assumi-las por demandar tempo de trabalho sem retorno financeiro. Por outro lado, a Docente 4 do CCBS salienta para exclusão da/os docentes no exercício de determinadas funções e cargos dentro da instituição como reflexo de um mau gerenciamento administrativo ao privilegiar o quadro de prestadores de serviços provisório para ocupação de cargos na reitoria, ao invés de serem redistribuídos entre a própria docência que se enquadram no regime de Dedicção Exclusiva como uma maneira de valorização e incentivo ao profissional. Há um sentimento de não reconhecimento institucional, embora a Docente 9 do CECH considere a necessidade de uma dedicação maior da/os docentes em prol do bem público:

6 [...], você tem uma comissão lá, mas, como a comissão não dar conta, subdelega outras comissões e aí o professor que organiza as comissões voltou dos Estados Unidos aí ele se encontrou comigo e disse “Professora, eu vou colocá-la na comissão” aí eu disse “espere aí, deixa eu respirar este ano porque eu estou saindo agora de uma”. Acaba, a universidade precisando daqueles mesmos professores porque não são todos os professores que estão à disposição de fazer trabalhos que você não ganha nada com isso. E, às vezes, você só ganha

inimizade! Eu faço parte de uma comissão de sindicância e o meu marido já disse, não sei quantas vezes, que era para eu sair; eu digo à menina que eu vou sair e ela me deixa alguns processos de fora, mas, depois, me coloca de novo. Eu sou arranjo inimigo, esta semana mesmo porque você faz coisas erradas e depois você não quer responder por aquilo e aí diz “Ah! Porque tem muita gente fazendo coisa errada”; sim, mas o problema agora é com você. [...]. Às vezes, eu fico com pena da menina que fica sem ter quem colocar na comissão, não tem quem colocar lá, ela convida um; convida outro, mas ninguém quer [...].

(DOCENTE 9 – UFS)

Como é que a universidade vai sensibilizar um professor se no mercado ganha três vezes mais, porque a atividade jurídica no mercado é valorizadíssima. [...] e como você vai exigir dele a coordenação... eu venho aqui todo os dias só paga a gasolina e de alguma maneira piora porque no desconto de imposto de renda... Então, o problema é institucional você não pode esperar que você abra mão de seu projeto de vida em função de uma coisa pública. Isso é ilusão! A universidade, aqui, reclama e diz que precisam de Dedicção Exclusiva, eu já vi os gestores reclamando da pouca produção, em geral, mas aí ela ocupa os seus cargos, inclusive, de pessoas de fora da universidade. Então, é uma contradição! E porque ela não pega e diz que um percentual de cargos da reitoria vão ser ocupados por quem tem dedicação exclusiva? Ela tem que deixar a hipocrisia e também criar mecanismos para que a produção aconteça.

(DOCENTE 4 – CCSA)

As Docentes que tiveram experiências em outros países para fazer doutorado e pós-doutorado narram acerca das dificuldades que enfrentaram, por outro lado, sublinham a experiência como um período de aprendizado e de apreensão da autonomia pessoal e profissional. Algumas das docentes foram sozinhas; outras foram acompanhadas da família. Elas narram que contaram com o acolhimento e suporte de pessoas e/ou famílias, quando se depararam com as dificuldades de

adaptação em uma terra estrangeira. A Docente 1 do CECH narra sobre a sua experiência na França, na qual contou com a compreensão dos colegas que dividiam a residência universitária. Ela foi fazer o Mestrado e Doutorado levando consigo seus dois filhos que se encontravam na primeira fase de vida. Segundo a docente, a fase de adaptação foi muito complicada, mas ela conseguiu superar de maneira que guarda boas recordações das amizades que adquiriu neste período da sua vida:

“ [...], eu não tive problema de cultura, eu não tive problema de desprezo, eu só tive coisa boa. Quem dividia comigo no quarto era uma alemã, tinha um nome italiano, era Gabriela; as crianças choravam à noite e ela me ajudava, tinha um fogãozinho elétrico que tinha lá e ela me ajudava; os outros colegas, os outros estudantes reclamavam que as crianças estavam chorando muito à noite, e quando vinham “perdoa”, eles pediam desculpas por eles terem ido reclamar porque as crianças estavam chorando! e aí eles diziam “Não, não, desculpa! Tá, tá a gente vai suportar, jamais a gente fazia isso, a gente vai colocar o travesseiro” e Gabriela me ajudava, comprava presentinhos para as crianças pra elas ficarem brincando, entendeu? Então, eu não tive isso. Na universidade fui muito bem recebida [...].

(DOCENTE 1 – CECH)

As narrativas das docentes referem-se para o período de qualificação profissional no exterior, sobretudo, as docentes casadas com colegas docentes, elas destacam que viajaram para acompanhar seus maridos e que aproveitou o período para também se qualificar em universidades no exterior. Assim, a primeira motivação era acompanhar os maridos, posteriormente, conciliar a iniciativa do marido para se qualificar na conquista dos títulos. É recorrente, as narrativas sublinharem, que após a constituição do casamento e a chegada das/os filhos o entusiasmo com a produção ter ficado em segundo plano. A Docente 2 do CCET e a 9 do CECH afirmam que antes da/os filha/os chegarem elas eram mais ativas que os maridos que também são

docentes da UFS e que após a maternidade elas tiveram que diminuir o ritmo de trabalho para dar atenção a família. A docente 2 do CCET ressalta que conteúdos, anteriormente, dominados por ela, atualmente, o marido conseguiu ultrapassá-la pela perseverança e o tempo do marido em se aprofundar.

Há fortes críticas acerca de colegas que priorizam a vida pessoal e/ou familiar em detrimento da profissional. Há uma objeção de comportamentos e atitudes de colegas que não se dedicam a atividade do trabalho docente, de maneira que o cumprimento profissional fica em plano/s secundário/s ou casos de omissão:

6 O meu coração pode não ser duro, mas o meu racional é muito duro, assim, porque muita gente tem que vencer muita coisa nesta vida e eu vejo que os obstáculos que elas colocam parecem intransponíveis é muito pouco e eu não consigo entender, o medo, eu não consigo lidar com este tipo de coisa, por exemplo, a cabeça de alguns colegas que eu tenho para mim é difícil, às vezes, querem priorizar demais a família e aí eu digo “gente, mas a sua vida não pode ser 100% a sua família”, mas tudo bem, se a sua satisfação for 100% sua família, então, encerra uma coisa aqui e vá cuidar de sua família, encerra assim, você faz esta opção “eu não quero trabalhar, ou eu só vou dar a minha aula e vou ficar com a minha família”, por exemplo, isso para mim se a minha família preenche todo o vazio do meu universo eu faria isso eu ia dar a minha aula, recebia o meu dinheiro e ia direto para casa. Mas se fosse assim eu ia embora para Belo Horizonte e ia ficar com a minha família mas, não, eu abri mão e eu renunciei de ficar com a minha mãe e de ficar na cidade que eu sempre vivi.

(DOCENTE 5 – CCBS)

A Docente 6 do CECH se dedica a pesquisa quantitativa e salienta que mesmo após a constituição familiar, ela, ainda, continua ativa nas pesquisas, porém percebe que tem habilidade nas análises dos dados e nos cálculos “menos complicados”, enquanto o marido

consegue chegar a resultados mais complexos. Segundo a Docente, a habilidade do marido em relação aos cálculos é decorrente da formação universitária que discriminava conteúdos para mulheres e para homens. Ainda, sob o ponto de vista das diferentes habilidades entre os homens e as mulheres, a narrativa da Docente 3 da CCET assinala que embora ela e seu marido pertençam ao mesmo departamento das exatas, eles trabalham em campos de pesquisa diferentes, porém ela afirma, em casa, a prioridade do estudo é sempre do marido, de modo que entre um estar estudando e o outro estar fazendo a tarefa doméstica ou cuidando da/os filha/os e parentes é sempre dela e nunca dele a segunda opção, portanto, ela evidencia que ele está sempre lendo ou produzindo alguma coisa relacionada a sua pesquisa, enquanto ela se divide nas tarefas profissionais e domésticas. A Docente 6 do CECH e Docente 3 do CCET narram sobre as nuances do investimento na carreira profissional e as influências familiares.

Há quem acredite e defenda que a ascensão das mulheres em cargos e funções de reconhecimento social e econômico pode desencadear situações refratárias à vida pessoal e familiar. A Docente 5 do CCET afirma que o empenho para conquistar os títulos requisitados para ascender na carreira docente universitária tornou-se um suposto motivo para o marido abandoná-la por outra mulher. A docente 5 e 7 do CCBS também associam a destituição do casamento à sua posição familiar, recorrente da sua carreira profissional e a sua relação com outros sujeitos em diferentes contextos sociais:

6 O doutorado foi muito bom para mim, por um lado, e não foi bom para outro lado. O doutorado não foi bom para o casamento. Eu acho que o doutorado para o casamento não é bom. Ou você não é casada e faz o doutorado, eu estou falando para você mulher, ou, então, ele seja do meio acadêmico, mas ele não era do meio acadêmico; ele era comerciante e quando a gente se separou a desculpa que ele deu foi “você se dedicou muito aos seus estudos”, portanto, ele quis dizer que

eu não tinha dado atenção a ele [...]. No dia que eu terminei o Doutorado, eu cheguei na universidade para trabalhar e a vice-reitora disse “Parabéns! você passou no doutorado... E o casamento ainda está de pé?” Eu vou ser realista, infelizmente, tem este lado: o homem vai fazer o Doutorado e a mulher apoia; a mulher vai fazer o doutorado e se ele não é do meio acadêmico ou até mesmo se for do meio acadêmico, ele não entende, ele não suporta [...].

(DOCENTE 5 – CCET)

Como as verdades são questionáveis e nem são homogêneas, a Docente 8 do CCEH narra uma outra versão que outras docente também partilham:

6 [...], então, eu estava casada eu achava que tinha que dar contribuição em casa, mas, eu queria fazer o mestrado, então, eu era que entendia porque eu era formada, mesmo por que ele não tem graduação, ele só tem o ensino médio, mas ele compreendeu que se era importante para mim; era importante para ele. Ele percebeu que não havia risco de eu deixar o trabalho para fazer o mestrado, da mesma forma, com relação às crianças. A gente sempre foi muito parceiro, por exemplo, quando eu fazia o Doutorado, os meninos muito pequenos, os meninos faziam o antigo ginásio eu estudava muitas noites porque eu estudava pela manhã, no doutorado eu trabalhava dava aula à noite, em faculdades privadas, então, eu tinha o tempo de estudar era à noite, porque pelo dia eu queria acompanhar o crescimento dos meus filhos e como eu estudava muito à noite, os meninos acordavam e o meu marido acordava com os meninos porque eu só ia dormir às 4:00, 5:00h da manhã e eles me deixavam dormir, porque havia uma cumplicidade comigo e o pai [...].

(DOCENTE 8 – CECH)

O espaço da UFS de acordo com a concepção de Bourdieu (2008), promove comportamento e atitudes, bem como o florescimento de valores e mentalidades ressonantes à cultura universitária e na proje-

ção do reconhecimento social sobre a universidade “os detentores do saber”. Se tornar docente de uma IFES pode ser a realização de um sonho, uma vez que é o registro de ascensão ao topo da carreira docente. Galgar este cargo pode fecundar uma miscelânea de sentimentos arraigados na construção identitária dos sujeitos, que ciclicamente nor-tearão os comportamentos e atitudes na execução do trabalho, bem como em todas as dimensões de sociabilidade em transição por eles. Com isso, emerge um mundo fantasioso que dá suporte a projeção da vida humana “eu sou” e/ou “eu tenho”. Nestas duas dimensões que se entrelaçam em uma via sinuosa em níveis pendulares ora para um lado; ora para outro, emerge o sujeito docente da UFS.

Em meio à constituição subjetiva de docentes da UFS bifurcam-se a controvertida verdade da realidade objetiva em relação a verdade imaginária. Neste emaranhado de prospecção dos sujeitos há os que adéquam a (sua) realidade ao seu imaginário e procuram viver entre os limites da realidade na dimensão de satisfação parcial dos seus desejos e na busca constante de aceder a plenitude dos seus sonhos, a estes sujeitos atribui-se a imagem do “sujeito peregrino”; outros se sentem recompensados e agraciados além dos seus merecimentos “o sujeito do poder,” e outros se sentem insatisfeitos, os amaldiçoados pelo destino, uma vez que é-lhes exigido a repressão dos seus sonhos em prol da sobrevivência e do atendimento às suas necessidades “os sujeitos expulso do paraíso”.

A Docente 6 do CCSA em sua narrativa caracteriza os docentes da UFS diante das condições políticas, sociais e econômicas que perpassam os limites institucionais com excedência de profissionais qualificados e a falta de estrutura para absorver esta massa trabalhadora, gerando sentimentos diversos por se sentirem agraciados por fazer parte da constelação; outros, se sentem frustrados por acharem em uma estrutura deficitária, aquém das suas qualidades e outros lutam para ultrapassarem as dificuldades do cotidiano e o sonho de conquistar condições melhores de trabalho:

6 Vaidade e pessoas autocentradas parece que a universidade é o mundo que mais atrai essas pessoas. [...]. Porque a questão da estrutura, é claro, que do ponto de vista da estrutura física e de mão de obra todos nós estamos sofrendo com isso, mas, a gente tem que lutar para que isso vá mudando não adianta eu ficar só reclamando, só reclamando, não adianta, não vai mudar, não se muda por decreto se a sociedade não se mobilizar, não adianta! [...]. É fruto de uma sociedade maior e com estas exigências porque não tem lugar para todo mundo. Eu digo: é muito Doutor, eu digo “é muita estrela para pouco céu”.

(DOCENTE 6 – CCSA)

Compreende-se, portanto, que os comportamentos e atitudes das docentes são norteados pela posição do sujeito frente a representação de si ao ser docente da UFS. As narrativas apontam para colegas que se encontram doentes e que algumas destas manifestações sintomáticas refletem as condições no trabalho. As diferenças geracionais sempre foram um fato conflituoso nas relações de trabalho, a dificuldade dos antigos profissionais acolherem os novos colegas e os novos respeitarem a história de quem construiu uma estrutura, da qual se aproxima a oferta de continuação ao processo do trabalho e da linhagem de institucionalização geracional do mercado de trabalho e de produção. Vale ressaltar, que as universidades são instrumentos de formação e qualificação profissional, por sua vez, é neste espaço conflituoso e de indefensáveis identidades que outros sujeitos são balizados para reproduzir os ensinamentos e para dar curso ao processo civilizatório.

6 Anteriormente, havia, assim, uma deferência da gente com os professores que tinham sido professores nosso, e hoje, não há esta deferência mesmo com o pessoal que era nosso. Então, raramente, você é procurado para saber de programa de disciplina para saber sobre material didático... De jeito nenhum! Você entra e você dar do jeito que você está pensando em dar. Eu nesta altura da vida que já estou saindo da universidade, eu quero saber porque eu quero me atualizar,

eu quero saber... Não existe mais aquela amizade, então, é cada um querendo passar encima dos outros [...]. Eu me dou bem com todos os professores, não são eles que se dão comigo, sou eu que me dou com eles.

(DOCENTE 9 – CECH)

6 [...] Mas acaba que o bem individual de cada um acaba sendo bom ao bem coletivo, por exemplo, se eu estou fazendo alguma coisa que eu sei e vai acabar em várias publicações isso acaba sendo bom para pós-graduação porque a gente vai ser avaliada pelo coletivo, então, se tem pessoas que estão elevando a qualificação a este bem é individual, o coletivo vai ser mais ainda privilegiado.

(DOCENTE 5 – CSBS)

As docentes narram sobre o preconceito geracional, na qual atesta a falência da solidariedade e de um esvaziamento dos sentimentos de conciliação e amor nas relações de trabalho. Remissivamente, as narrativas registram para ausência de uma relação afetiva entre os colegas, um fato expresso de maneira negativa, porém sem nenhuma intenção em combater ou reverter este individualismo egocêntrico que permeia a sociedade. Segundo as docentes, este fato é compreendido negativamente, no qual enseja sofrimento, solidão e frustração por não se estabelecer laços de amizade entre os colegas de trabalho. Percebe-se, no entanto, um investimento proeminente ao debate em defesa às convicções e interesses individuais; à demarcação de soberanias nos espaços; autocentramento do individualismo e ao isolamento em atividades no trabalho; suspensão ao reconhecimento entre os seus pares, ... Porém, não se percebe nenhuma motivação na promoção de um compartilhamento de ideias em que preze a cooperação e ao fortalecimento de uma amizade nascida no espaço de trabalho. Conforme uma Docente “Academicamente, eu respeito os outros e quero ser respeitada e trabalho normalmente, em uma relação de trabalho. Eu não digo que eu tenho amigos nesta instituição, eu tenho colegas, eu

poderia ter amigos, mas eu não tenho, eu tenho colegas.” A racionalidade científica, a busca pela precisão, a imparcialidade nos resultados seriam, então, ocasião para deformação da coexistência humanista em que se evidencia modulações das emoções e da razão, onde as emoções não podem coexistir com a racionalidade, em consequência, a divisão das relações de trabalho e das relações familiares, como se a técnica não pudesse entranhar-se no amor numa constituição ética e humana entre os sujeitos que produzem e fazem as ciências. Elliott (2009) faz uma crítica a visão racionalista causadora das grandes tragédias neste último século:

Isto significa que a necessidade incontrolável de ‘controlar’ a sociedade, através da aplicação de esquemas racionalistas sempre perigosos em excesso de necessidade. Há algum delírio sobre o desejo de razão: é delirante porque a razão esconde uma repressão da mente em abalar o que é, de fato, exatamente o oposto da autonomia. Um sintoma da doença de iluminação é o fascismo, especialmente o antisemitismo. (Grifos meus – ELLIOTT, 2009, p.22).

Pertencer à universidade significa, portanto, represar em estado de latência sentimentos humanos como o amor, tolerância, respeito, solidariedade para ceder lugar a intolerância, a arrogância, a intransigência, ao individualismo, à soberania do poder. A Docente 9 do CECH ressalta “Às vezes, me choca determinadas coisas na universidade porque têm pessoas que são inacessíveis. Eu tive problemas com um colega por eu ter dado o e-mail ou o telefone dele que não é era para ser dado ao aluno. [...]”. Por sua vez, as “estrelas” do saber e do conhecimento transmitem entre o conjunto de informações instrucionais e educacionais, valores e mentalidades que se justapõem à cultura social como sinal de um perfil do sujeito acadêmico que deve ser apreendido como modelo para sociedade.

6 A área docente, quando você estuda, você estuda sozinha. Você desaprende ou você esquece que você é gente. Isso se ver muito aqui. Quando as pessoas vão se aposentar não sabem o que vão fazer em casa porque ela viveu a vida toda aqui. [...]. A vida do conhecimento é muito solitária, mas não é só porque a vida é muito solitária, mas é porque as pessoas esqueceram de que elas são pessoas e que elas gostam além de ler um livro, além de estudar, além do conhecimento; elas esquecem de que também gostam de ir ao cinema para chorar ou para rirem. Que precisa viajar para se reciclar e se reciclar é fazer Mestrado ou fazer o Doutorado ou participar de algum evento... Não é assim. Tem gente que fez tudo e mesmo assim você olha para pessoa e ver que ela não tem vida. Preste atenção, olha em volta, você pode trabalhar até sexta-feira, mas no fim de semana lembre-se que você é gente. [...] é uma profissão que você leva o conhecimento para onde você for; você não deixa a bagagem no escritório, você leva o conhecimento para onde você for, Isto gera conflito. [...].

(DOCENTE 3 – CCBS)

A imprecisão dos movimentos físicos de alguns docentes levam-nos a inabilidade do seu saber-fazer, segundo narrativa da Docente 3 do CCBS ao detectar pasmos físicos de colegas docente da UFS. O reconhecimento do sucesso de ter alçado o mais alto patamar de uma profissão, por vezes, entra em colapso com a desvalorização econômica e política da educação no Brasil; as mudanças e a volatilidade do processo de globalização e do modelo de produção adotado pelo neocapitalismo inserido nas universidades entram em choque com a imagem soberana do poder expresso pelo conhecimento, segundo Quinn (2003) “o conhecimento traz sofrimento”, ainda a autora afirma “a universidade é um “espaço de contradições e de paradoxos.” A visão paradoxal entre o forte e o frágil; o imaginado e o reimaginado; a segurança e a ameaça.

As críticas, inconformismo, frustrações geram sintomas físicos e psíquicos. As narrativas das Docentes pontuam muito a questão de

doenças que não só levam a/os docentes adoecerem, de modo que precisam, circunstancialmente, se afastarem da docência e da pesquisa para tratamento de saúde, bem como apontam para observação de um alto número de colegas portadores de moléstias efeito das contradições que são arbitradas e delegadas no trabalho docente, sobretudo, não somente reflexo das condições reais do trabalho docente, mas de uma conjunção de frustrações que se depositam em torno do sujeito que criou um elevado nível de expectativas em torno da titulação e do privilegiado papel social no campo do trabalho das IFES em contravertida oposição à fraqueza e os limites humanos.

6 Aqui, tem as mulheres que se acham mais poderosas! Ainda que elas sejam independentes e tenham uma regência total das suas vidas, elas, ainda, se sentem incompletas, lógico, são pessoas e, principalmente, quando você não precisa mais provar tanta coisa, depois de um tempo de profissão, então, você não tem com quem dividir as suas vitórias, a não ser com a sua família. É um mundo muito parecido com as mulheres de fora, isso acontece lá fora. Eu acho que é mais medo quando as mulheres ganham mais que o homem. [...]. O conhecimento superficial é o que ganha pelo excesso de informação, então, isso pode gerar um conflito. Eu vejo muita gente pirando por causa disso, aqui, dentro, eu já passei. O meu grande conflito pode estar no finalzinho, mas aquela fase de tsunami dentro de mim, já passou, ou seja, quanto mais eu me senti feliz, independente se lá fora for moda, eu quero sair disso, porque eu não vou conseguir encaixar o que eu vivi e o que eu sou a esta coisa borbulhante que não tem profundidade e esta geração é mais rápida porque esta geração nada é nada.

(DOCENTE 3 – CCBS)

As narrativas das Docentes assinalam para os cuidados que elas devem ter para evitarem ou não pisarem na armadilha da autocompenetração do poder do saber. As narrativas associam a autocompenetração do poder a uma insanidade psíquica. A docente 6 do CCET e a Do-

cente 3 do CCBS ressaltam que muitos colegas chegam a enlouquecer “tem muita gente pirando aqui, ou entram em depressão, trêmulos e sob o suporte de medicações para conseguirem continuar trabalhando”.

Quinn (2003) assinala para reprodução do arquétipo social de que as “estrelas do saber são pessoas fortes” detentoras do poder, em consequência, as mulheres docentes da UFS se apropriam do status de “mulheres fortes”, no qual entra em paradoxo com a concepção de sujeito concebido por Linch (2011) e Touraine (1997).

A Docente 3 do CCBS afirma:

“As pessoas que produzem melhor são as que estão bem consigo, têm uma autoestima muito boa, ou que tem um casamento legal. Há pessoas que têm uma vida legal lá fora. São pessoas que estão bem consigo porque as pessoas produzem, mas quando elas saem de suas salas elas são pesadas, elas são tristes, elas podem ir para a mesa do bar, elas querem sair para jantar, mas elas carregam uma coisa que está faltando, então, nós somos exatamente iguais as mulheres lá fora, a única diferença é que nós temos mais poder de fala e temos um poder aquisitivo melhor e geralmente quando estamos procurando um companheiro nós sempre procuramos alguém de fora.

(DOCENTE 3 – CCBS)

As “mulheres fortes”¹³⁶ das universidades contam com uma rede de apoio na família para poderem desenvolver as suas funções profissionais e disponibilizar mais tempo para outras atividades profissionais, entretenimento e descanso. Para tal, as empregadas domésticas fazem parte do contexto familiar das docentes que constituíram famílias nucleares e monoparentais “se eu não tivesse uma pessoa para trabalhar aqui em casa, com certeza tem que ter... Tem esse dinheiro que eu não posso gastar porque eu tenho este compromisso, senão eu fico louca!”

136 (QUINN, 2003)

(DOCENTE 6 – CCSA). As narrativas apontam para resistente preservação da divisão sexual do trabalho nos espaços privados e públicos. Se na atual realidade, se evidencia uma persistente divisão sexual no trabalho produtivo nos espaços públicos; no privado, as tarefas domésticas ficam a cargo de outras mulheres “a rede de apoio feminino” à serviço da família. Hirata; Kergoart (2012) apontam para desigualdade das tarefas masculinas e femininas, uma vez que as mulheres adentraram no mercado de trabalho, conjuntamente, com o homem, contudo, acumularam mais tarefas. As tarefas domésticas continuam sendo atribuições das mulheres. As narrativas das Docentes confirmam os resultados das pesquisas acerca do tema, no qual reforça a concepção da autora afirma ao tratar de divisão sexual de trabalho apreende-se o paradoxo “nessa matéria, tudo muda, mas nada muda”, de modo que a autora conclui que “mesmo que exista delegação, a gestão do conjunto do trabalho delegado é sempre da competência daquelas que delegam” (HIRATA; KERGOART – 2007, p. 607).

6 Eu sabia que ao fato de entrar no mercado de trabalho e de querer ser mãe e eu queria ser, eu ia ter que me desdobrar mais e como é até hoje e eu me desdobrei o tempo inteiro e foi difícilimo e não penso que eu sou exemplo para os meus alunos seguir, fazer o sacrifício, eu não penso assim, eu penso que apesar de ter vivido a tripla jornada, que é a de dona de casa, talvez, a quádrupla, porque você também é esposa, porque se você quer ter marido, mãe, dona de casa. [...], o fato de lutar por uma inserção no mercado de trabalho não me fez acreditar que eu iria me emancipar, me tornar uma pessoa mais completa, mais completa não, mais livre de um ponto de vista das condições de reprodução social.

(DOCENTE 8 – CECH)

6 [...] Ela trabalha em casa já faz muito tempo, ela tinha 19 anos, hoje, ela tem 29 anos e, ela começou como babá e tinha outra pessoa que fazia as coisas da casa. Ela é uma pessoa de extrema confiança, isso é o que mais gosto dela, ela trata as

coisas da casa como se fossem delas, ela toma muito cuidado. [...]. Mas, ela tem muita resistência em conhecer coisas novas, eu, às vezes, eu acho que ela é limitada cognitivamente não é somente a questão do conhecimento acadêmico e escolar que ela, realmente, não teve porque para estudar precisa gostar [...]. Têm coisas que para mim é tão simples, mas, para ela é muito complexa. A teoria da Psicologia explica isso [...].

(DOCENTE 6 – CECH)

6 Eu cheguei a ter três empregadas, aqui, mas hoje eu só tenho uma, depois destes direitos que as empregadas têm a respeito do horário, este horário que eu acho errado... Eu já dava estes direitos, mas eu acho que a relação empregada e patroa não é a mesma relação do comércio de empregado e patrão, por exemplo, eu não vou dizer para minha empregada sair meio-dia e que venha depois de ter almoçado, não, ela almoça, aqui, com a gente. A minha empregada vai passar o final de semana em casa, quando ela volta na segunda-feira ela traz a roupa toda para lavar aqui em casa. [...].

(DOCENTE 8 – CECH)

Ainda sobre a relação que se estabelece entre patroa e empregada doméstica as narrativas sublinham que o salário não reflete as suas necessidades, de maneira que as despesas com relação a manutenção do custeio familiar sofreram uma mudança significativa e que as docentes precisam recorrer aos pais no caso de chefes de família monoparental ou compartilham o orçamento com o marido, além dos casos mais recorrentes em que elas são as principais provedoras da família. Com isso, a ideia de salário complementar para satisfação dos caprichos femininos não é mais uma realidade das docentes.

As narrativas também evocaram a fé em um Deus que transcende os dogmas, a religião e a própria ciência “a ciência é onde tem mais a presença de Deus”. Para as Docentes a ciência é limitada diante de toda grandeza do universo. A realidade, por um lado, impõe um olhar diferenciado perante a objetividade, a precisão, às respostas concretas

e elege a subjetividade como um mundo a ser desvelado, o mistério, a fé. Por outro lado, as Docentes que sempre se manifestaram como sujeitos que professam uma fé e uma religião, evidenciam que há um reflorescimento da fé no contexto acadêmico com o declínio do marxismo, com a queda do muro de Berlin e a reestruturação política da Rússia. A docente 4 do CCET é casada com um Sérvio e na sua ida a Sérvia para visitar a família de seu marido, eles constaram que os pais do seu marido, servidores públicos no escritório da polícia na Sérvia no regime marxista, por sua vez não era oportuno o seguimento religioso “não era bem visto um servidor público seguir uma religião” (DOCENTE 4 – CCET). Após a queda do marxismo, eles retomaram a religião ortodoxa e aos poucos vão aderindo à religião e as profissões de fé. A Docente 4 reitera “o meu marido ficou surpreso ao descobrir que a mãe é muito religiosa porque ele foi criado sem religião, quando viu sua mãe ir à igreja, fazer cultos que ela não fazia porque o país era comunista e, portanto, determina o que pode e o que não pode fazer o religioso...”. A Docente 9 do CECH assinala que conheceu o seu marido, que é também docente da UFS, ao participar da pastoral na universidade no período da efervescência marxista na UFS que , segundo ela, após o declínio marxista inicia o reflorescimento religioso neste espaço, embora perceba que há um crescimento de adeptos da religião evangélica, segundo ela “não só na UFS”, mas, de maneira geral, em diferentes espaços da sociedade, porque, anteriormente, havia mais pessoas espíritas e católicas “eu não acho que são pessoas ruins, não, não quero menosprezar uma religião da outra. Como diz a Bíblia, quando a gente chegar lá encima a gente vai ser julgado pelo amor que a gente teve aqui na terra [...]”. A narrativa da Docente 4 do CCET e 9 do CECH são semelhantes, quando afirmam “eu acho que a religião segura mais as pessoas e pode tornar as pessoas mais amorosas, mas, eu tenho também medo dos extremismos [...]” (DOCENTE 4 – CCET). Elas assinalam que não gostam de misturar a atividade do-

cente e nem introduzem práticas pedagógicas que versem uma intencionalidade religiosa.

“ [...] Eu tenho muita fé em Deus e nos momentos de aflição eu me apego muito em Nossa Senhora, é ela que me ampara sempre. E com certeza tem Deus nas Ciências porque sem ele não seríamos nada e não teríamos nada, então, só o fato do ter o ser humano já é uma ciência, os animais, as frutas, as frutas eu acho uma coisa sublime de Deus. Deus é Ciências.

(DOCENTE 8 – CCET)

“ Religião e ciências se casam, sim, só que ninguém confessa, principalmente, nas áreas técnica, aqui, nós somos área técnica. Já houve esta pesquisa, terminei de publicar. Onde todos, aqui, viveram conflitos porque a sua educação, a sua formação religiosa, mas, ainda assim, são excelentes pesquisadores: frios, concisos e têm os outros que se dizem ateus e quando você vai ver eles não são ateus coisa nenhuma porque no final eles são pessoas e aí eles ficam neste conflito entre ciência e religião. Eles vão ficar até uma determinada fase da vida, depois, ela não vai responder mais, como a religião não dar para responder tudo. [...], porque o que conta é a precisão, e para você ter precisão independe se você vai a igreja ou não. Se você é preciso cientificamente que é o que a ciência exige, que você seja preciso e isento [...].

(DOCENTE 3 – CCBS)

“ Quando eu perguntei ao médico sobre o procedimento; ele disse “para meningite só tem um antibiótico, que se chama Rossefin” e aí eu perguntei “Sim, mas, se o medicamento não responder?” aí ele me respondeu exatamente com estas palavras “aí, eu não posso fazer mais nada!” Você imagina, quando tu ouve uma resposta desta; você recorre a Deus e pede ajuda. Só. Não tem mais nada a fazer, só pedi a Deus [...].

(DOCENTE 4 – CECH)

As docentes revelam o mais íntimo do seu ser, elas sentem, e sentem a partir das mentalidades e valores que as constituem, as quais norteiam os comportamentos e atitudes. Com isso, se constroem as identidades, identidades que se constituem na relação com a realidade exterior determinada pelos aspectos sociais, econômicos e políticos. É certo, que uma docente, mil docentes, a abordagem da singularidade pela unicidade do grupo com traços das suas singularidades pela heterogeneidade significativa dos diferentes pela diferença sintonizam as justaposições cíclicas que entronizam os sujeitos na relação dialógica em que contemplam os laços de afinidade e apatia entre outros sujeitos e grupos. Os sujeitos da UFS, nesta relação dialógica no trabalho em interlocução com chefes, colegas, aluna/os, bem como na relação que se instaura na família com os pais, parentes e amiga/os, através da adesão de elos de socialização e interlocução que nem sempre ressoam de maneira clara e sem ruído, o ruído entendido pelas dificuldades nos relacionamentos que induz ao conflito e ao confronto, se bem que, se compreenda que o conflito e o confronto são expressões inerentes do relacionamento entre os humanos.

Contudo, sem levar aos interstícios da proposta e da motivação desta pesquisa, a orientação persegue a concepção de solidariedade em atenção a cooperação nas relações de trabalho sob o dínamo do amor que promove o reconhecimento e a redistribuição, a justiça social de Fraser (2003), em consonância, a monção conceitual do cuidado de Linch (2011) e Hirata (2012), fundamento existencial dos sujeitos em todas as fases do seu desenvolvimento físico e psíquico. O cuidado, *care*, entre os humanos, segundo as autoras, passa por um processo carencial devido as mudanças ocorridas na sociedade desde a saída das mulheres dos espaços domésticos para ascender ao mercado de trabalho, bem como neste processo de consolidação e ascensão em cargos de primeiro e segundo escalões na ordem funcional, administrativa e gerencial das instituições privadas e públicas emerge a necessidade de demanda e oferta de prestadora/es de serviços com novas

especializações, de modo que supram a ausência das mulheres que, anteriormente, eram, nomeada para os cuidados dos familiares.

As docentes da UFS narram que sempre contaram com este apoio seja na relação direta com as domésticas, babás, técnicas em enfermagem e/ou através do apoio de serviços como as creches, escolas e instituição de formação esportiva ou de formação continuada, uma vez que, a figura masculina representada pelos maridos, pais, irmãos e filhos estiveram e permanecem ausentes no cumprimento de tarefas cotidianas nos espaços domésticos e familiares com a constatação de que não há conciliação do trabalho entre homens e mulheres.

O trabalho docente abre e privilegia a inserção de novas redes que se aglutinam e se entrelaçam na constituição da trama social, portanto, o redimensionamento de outros tantos sujeitos e grupos se apresentam e se relacionam em emergência as diferentes posições que se configuram na sociedade, de modo que este contingente complementar e transitório adere pontualmente, a fim de atender as demandas da atuação no trabalho docente da UFS ou as necessidades da família. Assim, tanto a demanda familiar e profissional se adéquam às funções e cargos ocupados pelas docentes, por sua vez, às condições econômicas em que elas se enquadram.

Considerações finais

As análises e reflexões realizadas rompem com a universalização identitária dos sujeitos, através das narrativas de histórias de vida das docentes da UFS e da UP que reforçam o princípio de singularidade e da heterogeneidade dos grupos em observação e leitura da realidade dentro de um contexto social diversificado. O espaço institucional, a UFS, é fisicamente diferenciado entre os centros, departamentos, demandas e ofertas curriculares, atribuições pedagógicas e administrativas, nas quais a expressão ‘igualdade material’ prevista constitucionalmente se opõe a aplicabilidade da desigualdade de oportunidades e recursos mediante critérios e entendimentos institucionais.

O trabalho docente da UFS e da UP emerge em um campo de semelhanças e diferenças, impressas pela ambiguidade ou pela oposição de registros impositivos norteados pela legalidade administrativa, gerencial, respaldada juridicamente, na qual a estrutura arquitetônica e administrativa acionam mecanismos que acentuam a segregação entre os colegas de trabalho, através dos campos epistemológicos. A UFS, através de Centros, Departamentos e Núcleos; a UP organizada, administrativamente e gerencialmente, por meio de faculdades denominadas de unidade orgânica distribuída em diferentes localizações na cidade do Porto.

As narrativas das Docentes apontam a instituição como um espaço de poder, de divisão sexual do trabalho, preconceitos e discriminação de gênero. Vale ressaltar, que ao enfatizar estes aspectos sob a perspectiva de apreensão das diferenças e semelhanças entre a UFS e a UP, logo se percebe diferenças culturais bastante concisas: se na UFS os conflitos profissionais declinam para posições e interesses individuais; na UP os interesses individuais se confundem com os interesses

coletivos, pois as experiências e vivências no cotidiano do trabalho docente são melhores estabelecidas entre os grupos e as posições ocupadas por seus membros. As relações de trabalho da UFS e da UP emergem sobre dimensões diferenciadas entre as instituições decorrentes dos aspectos culturais e da constituição dos sujeitos feminino: as docentes da UFS narram que há uma interferência, implícita ou explícita, da vida pessoal nas relações e no cotidiano de trabalho. Aspectos físicos e psicológicos são ressaltados, de maneira que se enfatiza a condição de ser mulher disseminada e reproduzida culturalmente no exercício profissional. É frequente, entre colegas evocarem mentalidades e valores que circulam socialmente e culturalmente sobre o papel da fêmea e do macho, como tentativa para que elas recuem das posições autônomas, igualitárias em demarcação espacial da sua atividade profissional, e, assim, retome a posição inferior ou de subjuço ao homem. Na UP, o aspecto pessoal não é questionado e os debates ficam em torno do aspecto profissional, se bem que os aguerridos embates repercutam em posições de poder e de adesão dos sujeitos aos grupos, portanto, as questões permanecem restritas a dimensão institucional e de apreensão ao direito de igualdade e de expressão. A imagem da mulher como objeto sexual tão fortemente disseminada no Brasil, não tem a mesma dimensão em Portugal, por sua vez, não repercute nas relações de trabalho entre homens e mulheres institucionalmente. As narrativas das docentes portuguesas apontam para intensos conflitos partidários para ocupação dos cargos de gestão, ao passo que se constata retaliação de atividades ao exercício profissional do grupo gestor contra o grupo opositor.

Na UFS, não se evidencia a constituição de grupos organizados partidários, a eleição dos chefes de departamentos e coordenação dos programas de pós-graduação acontecem em um superficial consenso, posto ao enfraquecimento de um campo de forças constituído quase sempre individualizado com metas e interesses imediatos de provisão, retorno econômico e de reconhecimento institucional.

As narrativas apontam, muito recentemente, a adesão e formação de comissões para privilegiar a operacionalização institucional, porém, segundo as narrativas, sempre são as/os mesmas/os docentes que integram estas comissões, de modo que não se evidencia a participação da docência em dirimir os rumos e funcionalidade institucional.

As docentes da UFS e da UP apontam para as dificuldades de conciliar as atividades profissionais com a vida familiar, uma vez que as mudanças ocorridas nos espaços públicos com a política de democratização nem sempre acompanha *pari passu* o cotidiano e a distribuição das atividades na esfera privada, visto que as mulheres ainda são as únicas responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com a família. As narrativas das docentes da UP sinalizam para cultura do trabalho feminino, anterior, a implantação do modelo burguês, se bem que as mulheres priorizassem o cumprimento das tarefas domésticas e do cuidado com a família, de modo que as atividades profissionais tinham um valor secundário e com finalidades precisas de independência econômica e de autonomia. Há uma estrutura de apoio especializado às famílias decorrente da política socialista de estado-previdência, assim, redes de apoio às mulheres trabalhadoras da UFS e da UP são diferenciadas: as docentes da UFS não contam com o apoio do estado e nem a instituição oferece espaços de apoio e de cuidados aos familiares. As docentes recorrem aos serviços das empregadas domésticas e de instituições privadas de formação cultural, esportiva e de entretenimento para que elas possam realizar as atividades profissionais. Na UP, o governo português oferece uma estrutura de creches e infantários, casas de idosos, etc., de modo que as docentes possam exercer as atividades profissionais, enquanto os seus familiares são atendidos aos serviços especializados do estado português. As docentes não teceram críticas aos serviços de apoio às trabalhadoras, uma vez que as narrativas remetem sempre ao conflito em optar pelas redes institucionais do estado ou pelas redes de serviços privados.

A crise de 2008 e a adesão ao modelo neoliberal pelo governo português, inegavelmente, traz ressonâncias para a vida das docentes e para atmosfera pessimista que circula a UP. As narrativas das docentes expressam, negativamente, as ações políticas de austeridade, em consequência, as perdas salariais, a revogação a direitos sociais e previdenciários, bem como, as imposições de produção, publicação em revistas de impactos em língua inglesa; retorno na produção do conhecimento mediante capital investido pelas agências de financiamento a pesquisas. Estes aspectos associados às novas exigências institucionais, após incorporação das universidades portuguesas ao Tratado de Bolonha, remetem a insatisfação profissional, ao passo que somam críticas a recentes imposições para o trabalho docente da educação superior. As docentes da UFS também fazem incisivas críticas à política instaurada pelo governo federal, através do projeto de expansão das universidades em adesão pela UFS, se bem que as referências sobre as exigências de produção parecem menos exigentes se comparado com as da UP. Não constatou uma posição adversa e de rejeição a política de produção neoliberal do conhecimento realizado nas universidades, ao contrário, as críticas re incidem sobre as dificuldades estruturais administrativas e de gestão centralizadora que não atendem as demandas do colegiado e que impedem a realização dos projetos em execução. As demandas da docência em diferentes áreas do conhecimento nem sempre são atendidas e sempre levam-nas ao questionamento sobre quais critérios de avaliação são utilizados para atender as solicitações departamentais. O fenômeno do preconceito e discriminação aparece para arbitrar quais grupos ou quais demandas são mais urgentes que outras ou quais critérios atendem as demandas de maneira homogênea. De imediato, as docentes apresentam um corolário de demandas não-atendidas, em consequência, remissivas críticas quanto a política gerencial. Vale ressaltar, que as docentes que se mostram aliadas e defensoras ao *status quo* não refutam arbitrariedades administrativas e

gerenciais. As narrativas ressoam em um rosário de críticas, insatisfação e frustração nem sempre homogeneizante.

Na UFS, evidencia-se a ausência de uma escuta conciliadora e mediadora das vozes, em competência, a formação de uma escuta qualificada que busque integralizar a motivação cooperacional nas relações do trabalho docente. As narrativas apontam para ausência de um laço afetivo entre os pares docentes, gestores, funcionários administrativos, ao passo que, teoricamente, nesta pesquisa, é reforçada a concepção do cuidado com uma necessidade inerente aos sujeitos em todas as fases da sua vida. A cooperação, a distribuição, o reconhecimento, considerados elementos indispensáveis a constituição da justiça social tornam-se clamor nas narrativas das docentes, porém, admitido como um elo perdido ou inapreensível, por conseguinte, gerador de conflitos, doenças e de um intenso mal estar no espaço de trabalho.

Os órgãos avaliativos e as agências de fomento à pesquisa patrocinam tanto na UFS como na UP os dois versos da mesma moeda no que tange ao reconhecimento profissional e a correspondente estruturação subjetiva, uma vez que, se, por um lado, reforçam e incentivam a cooperação dos pares, através da avaliação coletiva, por outro lado, estimula a competitividade e o fechamento cíclico das estruturas de poder, onde o poder de um sujeito ou grupo corresponde na fragilidade ou a inferioridade do outro. Com isso, fortalece a rivalidade silenciosa e minadora para fragilidade das relações de trabalho e de não reconhecimento das qualidades, a fim de negar a atribuição de poder no outro. A ascensão a determinados cargos e funções como, por exemplo, chefe de departamento, coordenação do programa de pós-graduação na UFS são motivos suficientes para criar confrontos, implícitos ou explícitos, a fim de desestabilizá-los, emocionalmente, a gestão, conseqüentemente, aponta sinais para não se obter resultados positivos.

Os postos administrativos (pró-reitorias, gerenciais) por seguirem critérios de indicação política não oferecem igualdade de participação competitiva para as mulheres, uma vez que reproduz a polarização masculina dos poderes políticos de estado assegurado pela cultura patriarcal. No período de realização da pesquisa na UFS somente existiam duas mulheres ocupando os cargos nas Pró-reitorias e uma Gerente dos Recursos Humanos. A imagem do Reitor é considerada distante, não presente, na execução do cotidiano operacional, não evidenciando o espírito de cooperação e de entrelaçamento das partes que constituem a instituição dentro de um contexto relacional e de partilha. Por outro lado, a cultura do serviço e dos servidores públicos no sentido da estabilidade do trabalho e da pouca produtividade são apreendidos no cotidiano da UFS e da UP, sob este aspecto, a representação docente apresenta sob duas dimensões: o grupo que trabalha, ativo, autônomo e eticamente comprometido com o bem público e com a educação superior e o outro grupo, ativo, autônomo, descomprometido com o bem público e em atenção aos interesses individuais. A autonomia associada a igualdade assegurada pela carreira do docente trazem à tona (des) ordenamentos que ativam os conflitos, por conseguinte, fragilizam as relações de trabalho, a confiança e a cooperação entre os pares.

Ao analisar a UP, são apreendidos fios que formam a trama discursiva das narrativas das docentes que apontam para aquisição consciente à manutenção de valores viabilizadores a cooperação, uma vez que este seria o caminho para torná-las aptas para enfrentar as intempéries políticas e econômicas. Esta cooperação entre os grupos não é homogênea, difundida pelo liberalismo moderno, contudo, a heterogeneidade dos grupos não torna empecilho para defender causas, posições e enfrentamento partidário na conquista de espaços de poder. As docentes engajam-se sob o legado de prover o bem institucional, de modo que possam vir a defender as suas convicções partidárias expressas pela posição fortalecida em prol do “bem coletivo como um

bem individual”, ressonâncias da cultura na defesa histórica da própria nacionalidade portuguesa.

As análises da UFS suscitam questões sob a perspectiva do “individualismo exacerbado” ou “todos são iguais e todos agem a partir de um valor ético individual”, assim, as questões fecham um fato dado e indefensável. As narrativas apontam um intenso conflito, no qual sinalizam para uma visão preconceituosa da administração com a docência, ao passo que reforça a concepção de poder e resistência ou opressão em jogo aos interesses que norteiam as circunstâncias. Este aspecto reflete as relações hierárquicas institucionais: administração versus docência; docência e chefes de departamento e coordenação e docentes versus estudante. As dores e ressentimentos remetem ao questionamento de uma política de gestão centralizadora que não faz ouvir as demandas do colegiado, com imposições de cima para baixo e que refletem as demandas e aos interesses individuais dos sujeitos que constituem o quadro da UFS, por sua vez, geram anomias no contexto gerencial e administrativo, pois há um abismo entre o discurso e a prática; as críticas à força e a dominação florescem no cotidiano pelo saber do poder ou pelo poder do saber, um traço intensamente evidenciado, através do campo fecundo de críticas das Docentes.

Ainda pode se pensar sobre o papel das/os docentes da UFS como instrumento da política de estado em acordo com a econômica, na qual se apresenta a figura metafórica de vítima da sua própria armadilha, ou seja, vítima do seu próprio discurso, uma vez que na emergente contradição entre o ser e o fazer, nem sempre a meritocracia é colocada como prioridade na seleção de profissionais no quadro de trabalho da UFS, se bem que, considerando-se massa pensante da sociedade, o conhecimento os leva a reflexão e ao aprisionamento entre o ser e o ter, entre a necessidade de sobrevivência e a concepção ideológica do poder, no qual se denuncia a contradição entre o discurso e a prática da política para educação superior ao se tornar refém e instrumento do capitalismo neoliberal.

A apreensão de um novo ciclo de desigualdade regional, na qual os números inferiores de docentes sergipanas/os apontam para uma preocupação governamental e gerencial da política econômica e de estado em suprir as demandas populacionais das regiões sul e sudeste no sentido de inserção ao mercado de trabalho docente nas universidades brasileiras. Percebe-se, com isso, mais um quadro sectário de dominação e opressão ao nordestino, uma vez que, a chegada deste contingente de docentes manifesta a imagem do senhor e do escravo, aquele que detém o conhecimento pelo poder do saber e aquele que resiste ou se submete por não possuí-lo e, provavelmente, sem expectativa para ascendê-lo, uma vez que a reprodução dos fatos remete a reprodução histórica em que a escassez da oferta leva a mecanismos de controle que privilegiam um grupo em detrimento de outro, pontualmente, reservam vagas para serem oferecidas ao excedente da mão de obra trabalhadora das regiões sul e sudeste do país.

A desigualdade emerge no campo da injustiça social no que tange a política de concursos das universidades, segundo as docentes, “são injustas,” “relativas,” onde “o mérito na universidade é imponderável”. Além disso, as narrativas apontam para controvertida política de seleção de recursos para o próprio desenvolvimento da pesquisa, na qual reforça a cultura do clientelismo e da mascarada cultura “do jeitinho brasileiro” que nem sempre reverenciam o mérito, mas, interesses de grupos e do poder, em consequência, a expressão de um espaço intenso de “atritos”, efeito das políticas de desigualdade ao fazer distinção de um grupo sobre outro, ao passo que põe em falência os princípios de reconhecimento, redistribuição, igualdade promotores da tão idealizada justiça social. Por um lado, as “massas pensantes e críticas” da sociedade se veem em um espaço de amplas e profundas contradições em que as arbitrariedades dos concursos e aprovação dos projetos de pesquisas nem sempre justificáveis aos critérios do mérito, ocasionando frustração, intolerância, dúvida e rejeição subjetiva e, concomitantemente, refletindo nos comportamentos e atitudes

dentro do campo de atuação do trabalho. Por outro lado, o espírito de sobrevivência e de manutenção da espécie aliado ao reconhecimento social, econômico e político em fazer parte do quadro docente institucional o faz silenciar diante das injustiças que perpetram as relações de trabalho, levando a comportamentos e atitudes fugidios, escorregadios ao adaptar-se, assegurando o seu quinhão e fortuna na história da cultura elitista e dominante brasileira.

As narrativas também apontam conflitos reveladores de estruturas subjetivas dos sujeitos docentes que diante das condições de sobrevivência se veem obrigados a viver em terras sergipanas, na qual rejeita qualquer identificação regional e cultural. Assim, passam cotidianamente insatisfeitos e em contínuo questionamento entre e si e o outro, entre os semelhantes e os diferentes, entre os sergipanos e os não-sergipanos; entre as universidades do sul e sudeste ou de outros países e a UFS. Este aspecto remete para inadaptação cultural reflexo das diferenças regionais, sobretudo, ao preconceito histórico que disseminou por século, através de um discurso discriminatório em que eleva a cultura da população do sul e sudeste à categoria de superioridade em relação aos nordestinos, nortistas como figuras desprovidas de cultura, ignorantes e famintos; uma categoria inferior.

As narrativas também ressaltam para uma intensa predisposição ao individualismo, para solidão pessoal e profissional. A solidão, o trabalho individualizado e isolado foi um dos pontos mais suscitados nas narrativas, aspecto sempre abordado de maneira sofrida e por desejar relações mais próximas e mais profundas, se bem que a abordagem sempre emergia de maneira conformada como algo dado; estranho paradoxo, uma vez que são reativos para o combate individual, porém, fragilizados ao combate e conquista coletiva.

Chama atenção para reprodução cultural patriarcal e masculinizante que circula na sociedade e nas universidades, na qual reforça o preconceito e discriminação não somente às docentes da UFS, mas as mulheres que ascendem cargos e funções nos primeiros escalões

institucionais, na qual remete ao fim trágico de estarem destinadas à solidão pessoal por não poderem idealizar ou concretizar uma realização matrimonial e familiar. A ascensão das mulheres nas universidades e a conquista nas titulações estão envoltas por uma cultura preconceituosa que nesta pesquisa se apresenta como um mecanismo de controle e/ou de reprodução da cultura masculinizante, uma vez que as mulheres ao assumir certas posições e cargos estão submetidas a postergar ou renunciar a vida familiar e a procriação. Esta posição analítica não descarta a opção feminina pela não procriação como um usufruto ao direito a liberdade das mulheres delegarem prioridades e singularidades subjetivas. Contudo, as docentes narram dificuldades em constituir uma família ou de realizar-se, afetivamente, após ter galgado espaços e cargos elitizados. As expressões das docentes “não se tem tudo” ou “a vida acadêmica não é boa para o casamento” sinalizam para uma nebulosa abstração em que a realização profissional incide na frustração emocional. As docentes, diferente dos docentes, passam por um processo subjetivo destinado a perda ou incompletude pela inviabilidade em conciliar a vida profissional e a vida pessoal. Os homens, ao contrário, a projeção social, econômica e política com a inserção no quadro docente das IFES torna aporte para realização pessoal e familiar, uma vez que os postos e cargos são adereços de admiração e elo de atração para o fortalecimento dos laços amorosos. As narrativas apontam para docentes que são casadas com colegas de trabalho, de maneira geral, elas afirmam que os conheceram no período em que eram ainda estudantes universitárias. Segundo elas, o processo de inserção no mercado de trabalho foi conjunto, apesar de que elas têm consciência que antes da constituição familiar elas eram mais ativas na produção, posteriormente, elas optaram em secundarizar a carreira profissional para se dedicarem à família, enquanto os maridos continuaram investindo na profissão.

A inserção e consolidação das mulheres nos espaços universitários também apontam para um dado de discriminação racial, uma

vez que o processo de investigação apreende um restrito quantitativo de docentes afrodescendente. Com isso, se evidencia que a UFS é um espaço da elite branca, mesmo levando em consideração as suas dimensões geográficas, situada na região nordeste do país. No processo de investigação, o de rastreamento para obtenção de uma amostra heterogênea, teve dificuldade de encontrar docentes afrodescendentes ou, assim, se considerassem como tal. A amostragem se constituiu de quatro docentes com características físicas aproximadas, mas, somente duas, efetivamente, se identificaram como negras ou de origem afrodescendentes com registros de experiências de preconceito dentro e fora da UFS.

Sabe-se que a inserção das mulheres no mercado de trabalho nas IFES é decorrente da política do estado em consenso com a política do modelo neoliberal. As IFES para atender a demanda das classes excluídas, implicitamente e explicitamente legalizada, das mulheres, passam por um processo de expansão de cursos e de vagas, de modo que este novo contingente populacional viesse ascender a educação superior, por conseguinte, ao mercado de trabalho qualificado. Há, no entanto, uma política de controle e de reprodução da cultura patriarcal que mantém a divisão sexual do trabalho com vantagens para os homens: maior reconhecimento profissional; melhores salários e distribuição nos cargos de comando e controle. As docentes da UFS e da UP são uma representação desta concepção, mesmo que a leitura superficial aponte para mudanças como a ascensão das mulheres em espaços acadêmicos, elitizados e de reconhecimento social e econômico. Esta pesquisa aponta para os desafios a serem enfrentados no século XXI, uma vez que a desigualdade opera por meio da divisão sexual do trabalho, o preconceito e a discriminação repercutem nas relações entre homens e mulheres nos espaços institucionais.

As mulheres enfrentam a tripla, quádrupla jornada de trabalho e lhes são exigidas semelhantes metas de desempenho e obtenção dos mesmos resultados de produção, eficiência e rapidez no processo de

produção. O discurso de igualdade de oportunidades entra em confronto com a igualdade de recursos, uma vez que nem sempre as oportunidades retornam em recursos. O discurso de igualdade disseminado pela UFS está distante de ser apreendido na sua realidade, uma vez que as diferenças são assimiladas a olhos nus, ora mascarada por um discurso simulado por interesses que nem sempre são adequados e legitimados pelo discurso legal constitucional. O espaço da UFS se reveste de um conjunto de intenções e práticas destoantes à igualdade, uma vez que, as diferentes subjetividades impõem um olhar ao diferenciado, no qual a transversalidade de gênero, etnia, geração, classe e origem regional tornam-se fundamentos para análises com alcance à justiça social.

Referências

ABRAMO, L. **Um Olhar de Gênero**: Visibilizando Precarizações ao longo das Cadeias Produtivas. In: ABRAMO, L. ABREU, A. R. de Paiva (org.) **Gênero e Trabalho na Sociologia Latino- Americana**. São Paulo: ALAST, 1998.

ALBERTI, V. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro/RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES-MAZOTTI; A.J.E.; GEWANDSZNAIDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1981.

ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. In; **Caderno de Pesquisa**. Vol. 77. São Paulo/SP, 1991, p. 53-61.

AMARAL, A. **Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa**. Sisifo: universidade de Lisboa, 2010, vol. 12, p. 51-62.

ANTUNES, R; Alves, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. vol. 25, nº 87. Campinas. (2004).

ARAÚJO, C. H. Cidadania na sua Polifonia: debates nos estudos de educação feminista. **Educação Sociedade & Culturas**. Nº 25, 2007, 83-116.

_____; ROCHA, C; FONSECA, L. **Toward the Recognition of Their Educational Rights**: Portugal, 2010, p. 93- p.106.

_____. Outros sentidos para novas Cidadanias. CIIE: UP, (2010).

ARNOT, M. Identidades Masculinas de Classe Trabalhadora E Justiça Social: uma reconsideração de Learning to Labour de Paul Wills à luz da pesquisa contemporânea. **Educação Sociedade & Culturas**. Nº 25, 2005, 9-41.

_____. **Educating the Gender Citizen**: sociologia engagements with National and global agendas. British Library and Library of Congress Cataloging-in-Publication Data: New York, 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício do Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Cortez, 2009.

BAKER, J.; LINCH, K.; CANTILLON, S.; WALSH, J. **Equality: From theory to action.** British Library ELLIOTT, Anthony (2009). Contemporary Social Theory British Library: New York, 2004.

BANDEIRA, L. Preconceito e Discriminação. In: **Estudos Feministas.** Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Centro de Comunicação e Expressão, v. 7, nº 1-2, 1999.

_____. **Fortalecimento da Secretaria Especial de Política para as Mulheres Avançar na Transversalidade da Perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas.** Brasília: CEPAL, janeiro de 2005.

BAGILHOLE, B. & GOODE, J.. The contradiction of the myth of individual merit, and the reality of a patriarchal support system in academic careers: A feminist investigation. *European Journal of Women's Studies*, 8(2), 2001, 161–180.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In.: NETO, A. C. ; CASTRO, A. M. D. A. ; França, Magna; Queiroz, Maria Aparecida (orgs.). **Pontos Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Liber Editora, 2007, p. 51-84.

BARROS, José D'Assunção. **As hipóteses nas Ciências Humanas – considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses**, in: **Sísifo/Revista de Ciências da Educação.** Universidade de Lisboa, nº 7, 2008, p. 152-161.

BAUER, Martin; W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som; um manual prático.** Petrópolis/RJ: Vozes. 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Identidade.** Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEAUD, S, PIALOUX, M. Rebeliões urbanas e a desestruturação das classes populares. **Tempo Social.** vol. 18 no. 1 São Paulo Jun.2006.

BELLONI, I. A Educação Superior dez anos depois da LDB/1996. BRZEZINSKI, I (org.). In.: **LDB Dez Anos Depois: reinterpretção sob diversos olhares.** São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 149-166.

BIANCHETTI, L. Desafios e Dilemas da Gestão e da Avaliação da Pós-graduação. BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI V. (orgs.). In.: **Dilemas**

da Pós-Graduação: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associado, 2009, p. 2-12.

BLAY, Eva A; CONCEIÇÃO, Rosana R. **A Mulher como Temas nas Disciplinas da USP.** Caderno de Pesquisa, São Paulo/SP, fevereiro 1991, p. 50-56.

_____. **Mulheres cientistas:** aspectos da vida e obra de Khäte Schwarz. Estudos Feministas, Florianópolis/SC, maio-agosto/2010, p. 473-489.

BORIN, J. F. Mulheres na Computação: iniciativas internacionais. In: **Veja como o mundo está mobilizado em trazer as mulheres para a Computação.** vol. 2, nº 1 – abril 2009/SBC Horizontes/14.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução.** Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1972.

_____. **Escritos de Educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Contrafogos 2.** Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **A economia das coisas simbólicas.** São Paulo/SP; Perspectiva, 2005.

_____. **Miséria do Mundo.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, M. E. P. de. **Gênero e Educação Superior:** apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CARVALHO, J. H. (org.). **O Debate sobre a Centralidade do Trabalho.** São Paulo/SP: Expressão Popular, 2006.

CARVALHO, M. P. de. Gênero e Trabalho Docente em Busca de um Referencial Teórico. In: **Horizontes Plurais.** São Paulo/SP: Novas Editoras de Gênero no Brasil: Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 381-409.

CASTRO, A. M. D. A. “Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação”. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (org.). **Política Pública de Educação no Brasil.** Porto Alegre: Salina, 2006, p. 103-146.

CASTRO, A. P. S. de; CRUZ, M. H. S. Abordagem de Gênero, Formação do Ensino Superior: protagonismos de universitários da UFS. **Anais do II Seminário Educação: comunicação, inclusão, interculturalidade.** 2009, p. 258-274.

CASTRO, M. G. C. **O Conceito de Gênero e as Análises sobre Mulher e Trabalho**: notas sobre impasses teóricos. In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, 1992, p. 80-105.

_____. Gênero e Poder. Leituras transculturais – quando o sertão é mar, mas o olhar estranha, encalha em recifes. In.: **Cadernos Pagu**. v. 16, 2001, p. 49-77.

CATANI, A. M. “As Políticas de Gestão e de Avaliação Acadêmica no Contexto da reforma da Educação Superior”. In.: MANCEBO, D. ; FÁVERO, M. L. A. (org.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 31-51.

CHARLOT, B. Formas de aprender e conexões de saberes: os significados da noção de conexão quando trata de Saberes. In: SILVA, V. A. (Org.) **Conexões de Saberes**: Um desafio, uma análise, uma premissa. São Cristóvão/SE: Ed. UFS, 2007, p.39-55.

_____. Educação para Cidadania na Época da Globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? In: NEVES, Paulo S. C. (org.). **Cidadania e Questões Contemporâneas**. São Paulo/SP: Ed. Cortez; Ed. UFS, 2009, p. 17-36.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 de maio. Caderno Mais! 1999.

_____. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 24, 2003, p. 5-15.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã. 1996.

COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. Teoria e Práxis Feministas na Academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos Feministas**, ano 2, 2º semestre de 1994, p. 387-400.

COUTO, M. A. S. **Violência e gênero no cotidiano escolar**: estudo de caso numa escola da rede pública estadual sergipana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2008.

CRUZ, M. H. S. A. **Construção do Feminino**: imagens e representações de educadoras sergipanas na primeira metade do século XX. São Cristóvão/SE. Ed. UFS, 2004, p. 30; 34.

_____. Introduzindo a abordagem de gênero no trabalho em saúde pública. In: **Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-77.

_____. Introduzindo a abordagem de gênero no trabalho em saúde pública. In: **Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-77.

_____. **Trabalho, Gênero, Cidadania**: Tradição e Modernidade. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

_____. Cidadania, crise do trabalho e gênero: desafios para estabilização dos direitos. In: NEVES, Paulo S. C. (org.). **Cidadania e Questões Contemporâneas**. São Paulo/SP: Ed. Cortez; Ed. UFS, 2009, p. 92-115.

_____. Produção do Conhecimento e Estudos de Gênero na Academia: um balanço no campo da educação na Universidade Federal de Sergipe. PINHEIRO, A. C. F.; ANANIAS, M. (orgs.). In: **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: histórias, memória e políticas educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 85-100.

_____. A Docência como uma Questão de Gênero. SILVA, V. A.; SOUZA, D. N.; TEIXEIRA, A. M. F. (orgs.). In.: **A Formação dos Docentes pela Pesquisa**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010, p. 60-80.

_____. **Mapeando Diferenças de Gênero no Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe**. Editora UFS: São Cristóvão, 2012.

DEJOURS, C. Introdução a Psicopatologia do Trabalho. HIRATA, Helena. (org.). In: **Divisão capitalista do trabalho**. Tempo Social; Revista Social. São Paulo/ SP: USP. 1989, p. 73-103.

DEMARTINI, Z. B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. G. (org.). **Caderno Textos CERU**. Série 2. nº 3. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, CERU, 1992. p. 42-60.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção do Conhecimento Metodologia Científica no Caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DUBAR, C. A Sociologia do Trabalho frente a qualificação e a competência. In: **Educação e Sociedade. Revista Quadrimensional de Ciência da Educação. Competência, Qualificação e Trabalho**. Campinas/SP: CADES, nº 64, 1998, p. 87-105.

_____. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Crise das Identidades**. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2009.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social**. Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2000.

DURKHEIM, E. **Educación Y Pedagogia**: ensayos y controversias. Buenos Aires/Argentina: Editora Losada S.A. 1998.

ELLIOTT, A. **Contemporary Social Theory British Library**: New York, 2009.

FONTENELE-MOURÃO, T. M. **Mulheres no Topo da Carreira**: flexibilidade e persistência. Brasília/DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

FRASER, N. “Que é crítico na teoria crítica”. CORNELL, D. (org.). In: **Feminismo como crítica à Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

_____. Feminist Politics in the Age of Recognition: A Two-Dimensional Approach to Gender Justice. In: **Studies in Social Justice**, V. 1, nº 1, 2007, p. 23-35.

_____. O Feminismo, o Capitalismo e a Astúcia da História. In: **Mediações**, Londrina, v.14, nº 2, jul/dez 2009, p. 11-33.

FLORES, V. N. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREITAS, A. B. G. **Educação Trabalho e Ação Política**: sergipanas no início do século XX. Campinas/SP: Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. 2003

FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREISSENET, M. A divisão capitalista do trabalho. In.: **Divisão Capitalista do Trabalho. Tempo Social** HIRATA, Helena (org.). São Paulo/SP: Revista social da USP, 1999, p. 73-103.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, vols.1, 2, 3, 1985.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis; Vozes, 1997.

GATTI, B. A. **Questões de Método nas Ciências Sociais e Humana**. UFS. 1999.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília/DF: Plano Editora, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

GIANFORMAGGIO, Letizia. Igualdade e Diferença: são realmente incompatíveis. BONACCHI, G.; GROPPI, A. (orgs.). In.: **O Dilema da Cidadania - Direito e Deveres das Mulheres**. São Paulo: UNESP, 1994, p. 263-293.

GILLIGAN, C. **A Different Voice**. United States of America: Library of Congress Cataloging in Publicatio Data, 1998.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2009.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 22, nº 2, jul/dez 1997.

_____. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, UFMG, 2004.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

HARAWAY, D. **Um Manifesto para os Ciborgs**: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. HOLANDA, H. Buarque de (org.). In.: *Tendências e Impasses: p feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva social. In. : **Cadernos Pagu**, vol: 5, 1995, p. 07-41.

_____. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**. Vol. 22, 2004, p. 201-246.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 5a ed., São Paulo, Loyola. 1992.

HAUGUETTE, M. T. F. **Metodologia Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis/RJ: Vozes. 1997.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. (org.). FERRETI, J. C. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação – debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____; ZARIFIAN, P. O conceito de Trabalho. In: **Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres: desafios para as Políticas Públicas**. EMÍLIO, M. (org.). São Paulo/SP; Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

_____; KERGOAT. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 132, p. 595-609, set/dez. 2007.

_____; SEGNINI, L. **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Senac, 2007.

_____, Emprego, responsabilidades familiares e obstáculos sócio-culturais à igualdade na economia. In: **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. 1ª impressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010, 88p.

_____. Crise Mundial e o Impacto da Reestruturação Produtiva na Divisão Sexual do Trabalho. In: **Divisão Sexual do Trabalho, estado e Crise do Capitalismo**. COSTA, Albertina et. al. (org.). Recife/PE: SOS CORPO, Instituto Feminista para a Democracia, 2010, p. 17-31.

_____; Guimarães, N. **Cuidado e Cuidadoras: As Várias Faces do Trabalho do Care**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

KERGOAT, D. HIRATA, H. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. COSTA, A. de O.; SORJ, B. ; BRUSCHINI, C.; HIRATA, H. (orgs). In: **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FVG, 2008.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1992.

LAURETIS, T. de. A tecnologia de gênero. HOLANDA, Heloisa Buarque de. (org.). In: **Tendências e Impasses – o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAVINAS, Lena. Aumentando a Competitividade das Mulheres no Mercado de Trabalho. In: **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: CIEC/ UFRJ, 1996.

LAZARATTO, M. ; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A Editora, 2005.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones**. México: FCE, 2006.

LYNCH, K. **Affective Equality: a fourth dimension of social justice – moving on Fraser’s three dimensional theory**. In: European Sociological Association Annual Conference; Social Relations in Turbulent Times: Geneva, September 7th - 10th, 2011.

LOMBARDI, M. R.. Do Feminino ao Gênero: a construção de um objeto. In: **Uma Questão de Gênero**. COSTA, R. A. de O. ; BRUSCHINI, C. Rio de Janeiro/RJ: Rosa dos Ventos, 1992, p. 216-250.

_____. A Persistência das Desigualdades de Gênero no Mercado de Trabalho. In: **Divisão Sexual do Trabalho, estado e Crise do Capitalismo**. COSTA, Albertina et. al. (org.). Recife/PE: SOS CORPO, Instituto Feminista para a Democracia, 2010, p. 33-56.

LOURO, G. L. **Conhecer, Pesquisar, Escrever...** Educação Sociedade & Culturas. Nº 25, 2005, p. 235-245.

_____. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2010.

LUIZ, M. C. Vida pública e Privada de Professoras Universitárias.

Relações de gênero: vida pública e privada de professoras universitárias. Caderno Espaço Feminino | v. 21 | n. 1 | Jan./Jul. 2009.

MAGALHÃES M. A. A. **A Identidade do Ensino Superior:** política, conhecimento e educação numa época de transição. Fundação Calouste, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARIEKE B; MARGO B.; SIESTSKE W. Does excellence have a gender? A national research study on recruitment and selection procedures for professorial appointments in The Netherlands. In.: **Employee Relations**. v. 28, nº 6, 2006, p. 523-539.

MARKERT, W. **Trabalho, Comunicação e Competência:** contribuições para a construção crítica de um conceito para a formação transformativa. São Paulo/SP: Autores Associados, 2009.

MARQUES, S. A. O sujeito sociológico e a crítica feminista. In: **Gênero, cultura e poder**. LISBOA, M. R. A.; MALUF, S. V. (orgs.). Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2004, p. 83-89.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In.: **EDUCADERFOCO: Revista da Educação**. Juiz de Fora/RJ: UFRJ/Faculdade de Educação, v. 11, agosto de 2006.

MATOS, M. (UFMG); BRENO, Cipriano (UFMG). **Críticas feministas, epistemologia e as teorias da justiça social:** em busca de uma teoria crítico-emancipatória de gênero. 32º Encontro Anual da ANPOCS. GT 27: Para onde vai a teoria social contemporânea?, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 2ª ed. Vol. I (1983), Vol. II (1985). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os economistas)

MILHOMEM, M. S. F. S. **As representações de gênero na formação de professores indígenas xerente e expressão de violência**. Dissertação de Mestrado – NPGED/UFS – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2010.

MOUFFE, C. Feminismo, cidadania e política democrática radical. BONACCHI, G.; GROPPI, A. (orgs.). In.: **O Dilema da Cidadania - Direito e Deveres das Mulheres**. São Paulo: UNESP, 1994, p. 29-47.

OFFE, K. **Trabalho e sociedade**. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1989.

OLESEN, V. L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In.: **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (org.). Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, (2004) p. 1127-1144, Set./Dez.de: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: **La Ciudadania Negada: políticas de excluídos em Las condiciony el trabajo**. CLACSO

PATEMAN, C. **O Contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, J. M. **Feminismo e Gênero na Universidade; trajetórias e tensões da militância**. III Jornada de Estudos de Gênero- Feminismo e Gênero na Academia: protagonismos, tensões e perspectivas; III Encontro de Protagonismos, Educação e Gênero. São Leopoldo/RGS: UNISINOS, 08 e 31 de março de 2005.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. BRZEZINSKI, I. (org.). In.: **LDB Dez Anos Depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Editora Cortez, 2010, p. 149-166.

REAY, D.; DAVID, M. E.; BALL, S. **Degree of Choice**: social class, race and gender in higher education. British: England, 2005.

QUEIROZ, I. P. Relatórios Oraís: do “indizível” ao dizível”. In.: **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo: CERU/ Departamento de Ciências Sociais, USP, 1987, p. 282-304.

QUINN, J. **Powerful Subjects**: are women really taking over the university? British Library: England, 2003.

SÁ, N. P. Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.57, maio, (1986), p. 20-29.

SAFFIOTTI, H. **Ontogênese e filogênese do gênero**: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. Série Estudos e Ensaio – Ciências Sociais/FLACSO/Faculdade Latino-Americana de Ciências sociais – FLACSO – Brasil – Junho, 2009.

SANTOS, O. J. d. **Organização do processo de trabalho docente**: uma análise crítica. Educação em Revista, n. 10, Belo Horizonte, 1989. p. 26-30.

SANTOS, S. A. **Trabalho Docente, família e vida pessoal**: permanências, deslocamentos e mudanças contemporâneas. São Cristóvão/SE: UFS, Tese (Doutorado em Educação), 2012.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo/SP: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira**. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação nº11, São Paulo: Cortez, 1985, p.15-23.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas/SP: Autores associados, 2008.

SCOTT, Joan W. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. In: **Feminist Studies**, vol. 14, nº1, 1988, p. 203-241.

_____. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, 16(2): 5-22, jul./dez. 1991, p.5-22.

_____. “História das Mulheres”. In: BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95.

_____. O Enigma da Igualdade. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis/SC, v.13 (1), nº 216, jan/abril, 2005, p. 11-30.

SEVERINO, A. J. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. FAZENDA, I. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 27-35.

SGUISSARDI, V. “A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva”. MANCEBO, Deise; FÁVERO. M. L. A. (Orgs.). In. : **Universidade**: Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-51.

_____. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulamentação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, **Campinas**, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008 p. 991-1022, Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SHAFF, A. **A sociedade da Informática.** 4a ed., São Paulo, ed. da UNESP/Brasiliense, 1995.

SEGNINI, L. ; R. P. **Racionalização do Trabalho no Setor de Serviços:** uma contribuição ao debate teórico. Trabalho apresentado na 47 a. Reunião Anual da SBPC. PUC/SP, julho. 1996.

SILVA JR., J. R. “NUPES e as bases teóricas das novas faces da educação superior no Brasil: uma hipótese?” In: MANCEBO, D. ; FÁVERO. M. L. A. (org.). **Universidade:** Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-77.

_____. Reforma da Educação Superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo impacto social. DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). In.: **Políticas e Gestão da Educação Superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiania: alternativa, 2003, p. 53-80.

SOUZA-LOBO, E. **Sexo no Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A classe operária tem dois sexos:** trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

STOER, S. O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. In. : **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: CIIIE, vol. 26, (separata).

TARDIF, M. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, P; NEAVE, G. **Alberto Amaral um Cientista:** entre a Academia e a Ágora. UP, 2011.

TOURAINÉ, A. **Poderemos Viver Juntos?** iguais ou diferentes. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. **Um Novo Paradigma**: para compreender o mundo hoje. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa das Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, I. M. **Inclusion and Democracy**. Oxford/New York: British Library; Library of Congress Cataloging in Publication Data, 2002.

Formato	15cm x 21cm
Tipografia	DTL Documenta
Software de editoração	Adobe InDesign
Número de páginas	352

