

### O ESPAÇO PARA O *SCHOLÉ* NO MUNDO ACADÊMICO

*The Space for Scholé in the Academic World*

*El Espacio para Scholé en el Mundo Académico*

*L'Espace pour Scholé dans le Monde Académique*

DOI: 10.5020/23590777.rs.v17i3.6385

---

#### **Marcus Vinicius Soares Siqueira (Lattes)**

Pós Doutor em Sociologia Clínica e Psicologia (Laboratoire de Changement Social - Paris VII e Université Catholique de Louvain). Doutor em Administração de Empresas pela EAESP-FGV-SP e Mestre em Administração Pública pela EBAPE-FGV-RJ. Professor da Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília - UnB.

#### **Bárbara Novaes Medeiros (Lattes)**

Mestranda em Administração pela Universidade de Brasília.

#### **Juliana Moro Bueno Mendonça (Lattes)**

Doutora em Administração pela Universidade de Brasília.

---

#### **Resumo**

Envolto às lógicas gerencialista, produtivista e mercadológica, a academia aprofunda suas próprias contradições que a definem. A partir desse contexto, o objetivo deste artigo teórico é o de discutir de maneira crítica, as relações de trabalho no mundo acadêmico a partir de dimensões como: o espaço para o ócio na visão grega (*scholé*), o desprazer e o prazer. Constata-se que é fundamental conceber as duas últimas dimensões de maneira imbricada com a primeira para que exista uma reflexão crítica a respeito das atividades que envolvem o trabalho docente no ensino superior. Caso contrário, pouca atenção será ofertada para a construção de mecanismos de trabalho emancipatórios, oriundos da conduta individual e coletiva, que ajudam a renovar a relação do sujeito com o trabalho. É necessário, portanto, o resgate do espaço do *scholé* enquanto valor, não para fins instrumentais, mas humanos, ligado à alteridade nas relações do professor, visando transformar a realidade social, por intermédio seja do ensino, seja da pesquisa e/ou da extensão.

**Palavras-chave:** Professores. *Scholé*. Prazer. Desprazer. Ensino Superior.

#### *Abstract*

*Within the realm of management, productivity and marketing logic, academia deepens the contradictions that define it. In this sense, the goal of this theoretical article is to critically discuss labor relations in the academic world as it pertains to leisure, in the Greek sense (scholé), displeasure and pleasure. It is important to conceive these latter two concepts arranged with the first as a critical reflection of the role of the professor in higher education. Otherwise, little attention will be paid to the construction of emancipatory mechanisms of work derived from individual and collective conduct that help renew the relationship of the individual to the work. Ultimately, it is necessary to value this scholé space, not as instrumental purposes, but as a human condition of professional relationships in order to broaden a social reality extended through instruction and research.*

**Keywords:** Professor. *Scholé*. Pleasure. Displeasure. Higher Education.

---

## Resumen

*Envuelta de lógica empresarial, productivista y mercadológica, la academia profundiza sus propias contradicciones que la definen. A partir de este contexto, el objetivo de este artículo teórico es discutir, de manera crítica, las relaciones laborales en el mundo académico a partir de dimensiones, como espacio para el ocio en la visión griega (scholé), el desagrado y el placer. Podemos constatar que es fundamental concebir las dos últimas dimensiones de manera entrelazada con la primera por lo que hay una reflexión crítica sobre las actividades que implican el trabajo de los profesores en la educación superior. De lo contrario, se le ofrecerá poca atención a la construcción de mecanismos de trabajo emancipatorios que resultan de la conducta individual y colectiva que ayudan a renovar la relación del individuo con su trabajo. Por tanto, es necesario rescatar el espacio de scholé como un valor, no con fines instrumentales, pero humanos, conectado a la alteridad en las relaciones de los profesores destinados a la transformación de la realidad social, a través de la educación, la investigación y/o extensión de proyectos sociales.*

**Palabras clave:** Profesor. Scholé. Placer. Desagrado. Enseñanza Superior.

## Résumé

*Entouré des logiques managériale, productiviste et marchande, le monde universitaire approfondit ses propres contradictions qui le définissent. Dans ce contexte, l'objectif de cet article théorique est de discuter, de façon critique, les relations de travail dans le monde académique en se basant sur des dimensions telles que : l'espace pour l'oisiveté selon l'optique grecque (scholé), le déplaisir et le plaisir. On peut constater qu'il est essentiel de concevoir les deux dernières dimensions de façon imbriquée avec la première afin qu'il y ait une réflexion critique sur les activités impliquant le métier du professeur dans l'enseignement supérieur. Dans le cas contraire, peu d'attention sera offert pour la construction de mécanismes de travail émancipateurs résultant de la conduite individuelle et collective qui contribuent à renouveler la relation du sujet avec le travail. Il est donc nécessaire de rétablir l'espace du scholé en tant que valeur, non à des fins instrumentales, mais humaines, connecté à l'altérité dans les relations du professeur visant à transformer la réalité sociale soit par l'éducation, la recherche et/ou l'extension de projets sociaux.*

**Mots-clés :** Professeur. Scholé. Plaisir. Déplaisir. L'Enseignement Supérieur.

---

Traçar um desenho do que seja o mundo acadêmico a partir de temas como desejo, prazer e preguiça heroica (*scholé*) é um desafio, na medida em que se edifica a perspectiva produtivista nesses espaços específicos de trabalho. De um lado, pretende-se que a academia seja um ambiente de exaustiva reflexão e de valorização da ação 'dialógica', termo cunhado por Mikhail Bakhtin, o qual diz respeito "(...) a uma discussão que não resulta na identificação de um terreno comum. Embora não se chegue a um acordo, nesse processo de troca, as pessoas podem se conscientizar mais de seus próprios pontos de vista e ampliar a compreensão recíproca" (Sennett, 2012, p. 32); por outro, deparamo-nos com a lógica de produção em massa, do culto da urgência e da competitividade individualizante (Freitas, 2007; Silva, 2015).

O trabalho, nesse cenário, perde sentido, pois está envolto na padronização e na formalização do comportamento, na definição hegemônica do modo como se deve trabalhar e alcançar resultados. O controle, em suas mais diversas modalidades, atua como mecanismo de recompensa e punição, assim como de apropriação de subjetividades. Controla-se na perspectiva de que o imaginário de progresso e de sucesso possam compor espaços vazios que, de certa forma, nunca poderão ser preenchidos. Esse mesmo sucesso é catalizador de prazeres vivenciados, restringindo-se, não raras vezes, ao que Epicuro nomearia de dimensões não naturais e não necessárias do prazer.

É justamente nessa perspectiva crítica que o presente artigo teórico é desenvolvido, e tem por objetivo discutir as relações de trabalho no mundo acadêmico, a partir de determinadas dimensões, tais como a preguiça heroica, o desprazer e o prazer. Coloca-se em discussão problemáticas caras a sociólogos do trabalho, psicossociólogos e clínicos do trabalho, tais como a dinâmica do reconhecimento enquanto geradora de prazer, em um contexto de sofrimento criativo, assim como a hipercentralidade do trabalho em nossas vidas.

Vale considerar que uma "pesquisa pode ser crítico-interpretativa sem qualquer inconsistência inerente nem "desespero" (Pozzebon & Petrini, 2013, p. 54). Desse modo, "ser crítico pode implicar, simplesmente, em questionar certas premissas inerentes ao *status quo*, ser criticamente reflexivo, utilizando outros quadros teóricos que não os mais ortodoxos" (Pozzebon & Petrini, 2013, p. 54). Nesse artigo teórico, os meios metodológicos do estudo basearam-se na bibliografia levantada (Vergara, 2007).

Em um primeiro momento, recorre-se à discussão da ideologia gerencialista como fonte para o desenvolvimento da perspectiva produtivista no mundo acadêmico. Definem-se elementos delineados pela tradição psicossocial, os quais

estão presentes nas relações de trabalho, tanto em universidades públicas como nas privadas, como a gestão do afetivo e o sequestro da subjetividade. Vale dizer que a dimensão gerencialista se faz presente, indiscriminadamente, em qualquer setor. Desenvolvem-se, posteriormente, reflexões quanto aos fatores geradores de prazer nas organizações, assim como os desprazeres vivenciados na academia, além da postergação infinita do prazer. Na sequência, resgata-se a preguiça heroica enquanto referência para o redirecionamento de um prazer singular e emancipatório, sendo esta fundamental para o balanceamento entre o prazer e o desprazer no trabalho.

### A Ideologia Gerencialista de Produção no Âmbito Acadêmico

O papel do professor, para Freire (1996), deve ser pautado em uma prática estritamente humana de forma a se estabelecer relações de ensino-aprendizagem, na qual o professor ensina e aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender. Não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Formar seria, então, a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Freire (1996, p. 145) ainda reforça que jamais conseguirá entender a educação como uma “experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

Em uma perspectiva mais ampla, no capitalismo, forma-se mão de obra para um sistema fundado na desigualdade social que produz um saber a serviço do poder dominante (Tragtenberg, 2002), em que o diploma pode representar um artefato vazio de conteúdo reflexivo. O professor, nesse processo, é visto como instrumento da reprodução das desigualdades em nível escolar (Tragtenberg, 1985). Freire (1996) atribui a isto a categoria de imoralidade, de desvalia, quando se percebe que há um esvaziamento de humanismo em situações de confronto de interesses humanos e de mercado.

Vive-se em uma sociedade de Macdonaltização não apenas no setor de *fast food*, que transforma o local em um produto global padronizado com mínimas adaptações, mas também na educação e na medicina (Ritze, 2015). Baseada nas dimensões de eficiência, de calculabilidade, de previsibilidade e de controle, a indústria de *fast food* desumaniza os consumidores e os funcionários. Com um discurso de baixo preço, de economia de tempo, diversão para crianças, e ainda através de uma falsa ilusão de intimidade, os lucros auferidos aumentam e o número de estabelecimentos cresce mesmo em países como a França e a China.

As reflexões do autor nos levam a pensar na relação global e local, bem como no que ele denomina ‘algo’ e ‘nada’. Ele exemplifica *something* como algo que traz mais experiência cultural, aprendizado e sabor (por exemplo, uma refeição feita em casa e partilhada em família) e *nothing* como um sanduíche *Big Mac*. Trata-se de como balançar esses elementos em um mundo globalizado e repleto de inovações tecnológicas.

Nesse sentido, os valores a serem preservados e o tipo de sociedade que se deseja são análises que entram em cena, principalmente no contexto acadêmico, em que se deveriam formar mentes criticamente pensantes para enfrentar os problemas políticos, econômicos e ambientais vigentes, como a institucionalização da corrupção (Oliveira Júnior, Costa & Mendes, 2016) e os crimes corporativos que matam (Medeiros & Alcadipani, 2017). Ainda é preciso pensar no papel dos professores junto à comunidade, uma vez que projetos de extensão, por exemplo, nas universidades públicas, não entram na pontuação do currículo Lattes para o docente que atua no mestrado e no doutorado.

Ritzer (2015) espera um mundo mais razoável e mais humano. Um paradoxo que se expande nos dias atuais. Um paradoxo individual e social. No nível individual, somos incitados a atingir um desempenho cada vez mais elevado, o que tende a um desgaste físico e mental sem fim. As injustiças vistas promovem uma desesperança social, que buscam vendar os olhos para problemas que “não são meus” e, com isso, as escolhas diárias visam agregar mais informação talvez, mas menos sabedoria em saber viver. No nível social, vê-se um mundo dividido, em que o xenofobismo cresce e o ódio torna o outro menos humano.

No ensino da administração, de modo específico, o “saber a serviço do poder”, como pontuado por Tragtenberg (2002), é transmitido e perpetuado não só pelo modo como reproduz a ideologia dominante, mas também pelos servos que forma. Aktouf (2005) corrobora quando afirma que as escolas de gestão são ambientes conservadores e elitistas que formam administradores e teóricos, tratados como os futuros líderes da sociedade, como a elite que tende a reproduzir os mesmos modelos, os mesmos modos de pensar. Isto simboliza uma tirania da minoria sobre a maioria, pautada no poder, na dominação e no controle (Aktouf, 2005). Não no controle de corpos físicos (atividade física) apregoado nos princípios da administração científica de Taylor, mas psíquicos (Gaulejac, 2007).

Uma das teses que Aktouf (2005, p. 152) defende é que “a administração é a ciência ou a arte de fazer dinheiro”. A tradição do ensino da administração pautado em uma abordagem tecnicista e funcionalista, desconectada da abordagem crítica, com olhar sob a subjetividade humana, implica uma formação fria, calculada, desprovida de sensibilidade, cooperação e solidariedade, mas provida de uma exaltação do dinheiro. Permanece nas universidades uma cultura gerencialista de formação, na qual os administradores aderem ao discurso organizacional que mantém a ilusão; dissimula um projeto

de dominação e de neutralidade das técnicas e da modelação das condutas humanas; a fim de alcançar as finalidades organizacionais (Gaulejac, 2007).

Esse ideal capitalista da academia molda os indivíduos (gestores, docentes, acadêmicos) que vivenciam, desde o seu ingresso no ensino superior, uma trama intelectual - objeto de mercantilização - de produção científica em troca de bolsas; financiamentos; incentivos governamentais; autorização e expansão de cursos; pontos no currículo Lattes; fama; sucesso; dinheiro e ascensão de posições.

Nesse ínterim, nota-se uma miríade de estratégias de ação, por parte da gestão da universidade, na canalização da atividade docente para se responder às exigências de produtividade (produção científica). “Por esta lógica, o que vale é a pontuação e não a produção do conhecimento” (Alcadipani, 2011, p. 1176). Isto abre precedentes para o produtivismo acadêmico, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade de produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade (Sguissardi, 2010).

O termo produtivismo foi retomado da rotina de trabalho na fábrica e transposto para a academia, associado a uma “fábrica de fazer pontos” (Godoi & Xavier, 2012, p. 457). O ritmo de produção acadêmica pelos indivíduos pode ser comparado à ação de uma máquina que se esforça sem parar para produzir cada vez mais em menor tempo. Ou seja, “estamos num ritmo de produção taylorista-fordista” na academia (Silva, 2009, p. 3).

Esta excessiva cobrança por produção científica e a aceleração do ritmo de produção tem origem em 1976, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, implementou o processo de avaliação de cursos superiores em parceria com o Ministério da Educação - MEC. “Aos anos 1990, a ênfase na quantidade em detrimento da qualidade como critério de avaliação de professores-pesquisadores e programas torna-se, a cada ano, mais evidente entre nós” (Godoi & Xavier, 2012, p. 457).

Em suma, “a produção se torna um campo de corrida” sob a pressão gerencialista da universidade (Gaulejac, 2007, p. 173). Nesta corrida, “o sucesso torna-se uma obrigação” para os indivíduos (Gaulejac, 2007); o que era infinito, “ser excelente”, passa a gerúndio, “sendo excelente” (Freitas, 2000). Em outras palavras, “ser produtivo” quer dizer “sendo produtivo”, como demasia da ação continuada de produção. De acordo com Gaulejac (2007, p. 89), “temos aí um fantasma da morte: parar de progredir é morrer”. Em outras palavras, “parar de produzir é morrer” para o sistema universitário, principalmente para os indivíduos que fazem parte de programas de pós-graduação *strictu-sensu*, uma vez que “morrem” – são excluídos do programa – se não produzirem.

Há de se considerar o forte narcisismo presente na academia nesse processo produtivo, no qual os indivíduos gozam de ver seu nome em artigos, ser citado por seus pares, ser convidado para escrever capítulos de livro, participar de bancas de mestrado e de doutoramento. E nas inter-relações no trabalho, mesmo a dita confiança pode ser envenenada. Nesse caso, o eu hipócrita e cínico quer reinar, e, às vezes, para um orientador, um orientando não passa de uma ferramenta para a produção de mais um artigo. Não se pensa em sua trajetória enquanto ser humano, não se pensa em desenvolver suas potencialidades, apenas uma frase vem à mente, qual seja: “o que eu vou ganhar com isso?”.

Skinner, Dietz e Weibel (2014) explicam essa questão mostrando o *dark side* da confiança como um cálice envenenado. A confiança interpessoal, sempre vista como um recurso social fundamental, tem também outras facetas. Confiança, segundo os autores, é uma troca relacional, um processo, que envolve uma parte que oferece confiança e uma parte que recebe confiança. “As características da confiança são simbólicas em vez de materiais, particulares ao invés de universais e sociais e emocionais ao invés de instrumentais” (Skinner et al., 2014, p. 210).

Skinner et al. (2014) afirmam que a literatura antropológica sobre *gift-giving* mostra com amplitude intenções, desde as mais altruístas (“*free gift*”) até formas sinistras de manipulação através de um suposto presente. Os pesquisadores não negam o sentido positivo da confiança, mas exploram a complexidade do assunto mostrando que os motivos benignos não abarcam todos os cenários. Isto porque nem sempre todas as partes no processo de confiança usufruem de consequências positivas. Para ilustrar os venenos possíveis, citam-se dois dos cinco cenários apresentados pelos autores:

- Confiança que não é bem-vinda: uma pessoa que não quer que a outra tenha confiança nela, pois isso pode representar expectativas a serem cumpridas, bem como possíveis obrigações. Essa relação de confiança pode então representar uma armadilha, sendo vista, muitas vezes, como intensificação de trabalho e estresse; levando, por exemplo, à execução de erros por parte daquele que foi “empoderado”.
- Confiança retirada: Se A não confia mais em B, B pode ter sua autoimagem e sua reputação prejudicadas, sofrendo até mesmo preconceito. O sentimento de perder a confiança de alguém pode representar vergonha e culpa. Tal cenário ilustra um cálice envenenado quando a retirada de confiança de A é usada como sanção ou mecanismo de controle para assegurar a submissão e a cooperação de B.

Nota-se, portanto, que a produção acadêmica é transformada em “mero ofício” (Ricci, 2009, p.21). Há uma maior preocupação dos indivíduos com as publicações do que com as pesquisas, com os meios para veicular os trabalhos do que com o impacto que as investigações possam vir a gerar (Wood, 2016). Diante disso, “o que podemos verificar é um desfile de assuntos repetidos, batidos e, algumas vezes, medíocres . . .” (Freitas, 2011, p. 1160).

Ademais, o produtivismo mercantilizado e materializado em *papers* é criticado por Trein e Rodrigues (2011), que o consideram um “fetiche-conhecimento-mercadoria”, o qual contribui para o “mal-estar” da academia brasileira, como uma (de)formação na produção da nova geração de pesquisadores segundo Godoi e Xavier (2012). Um mal-estar e (de)formação que tem como efeito a baixa relevância para a prática e para a ciência dessas produções científicas em massa (Wood, 2016).

É o mundo da quantofrenia, a obsessão por tudo aquilo que pode ser quantificado. Vivencia-se a racionalidade instrumental nua e crua, com o enriquecimento via controle amoroso (Siqueira, 2009). Resultados são almeçados obsessivamente a partir de uma entrega do indivíduo, que nos lembraria o sequestro da subjetividade (Faria & Meneghetti, 2007). Submete-se voluntariamente a essas práticas não apenas em função de fatores narcísicos, mas em termos do modo como as relações de trabalho são delineadas, estabelecidas. O que antes era um espaço de reflexão, torna-se precarizado, competitivo, para não dizer doentio.

Em suma, a pressão por produzir, a hierarquização, a submissão à gestão e às exigências burocráticas do sistema, colocadas por Mancebo (2013), envolve o professor num “quadro disciplinar” – termo utilizado por Bruno (2011) – de controle e dominação. Com efeito, há uma radicalização na academia a partir da padronização dos processos de ensino e pesquisa sob uma lógica gerencialista – hegemônica – na determinação de metas produtivas (publicações).

Nessa radicalização da academia, o professor é sinônimo de contradições por posicionar-se ambigualmente entre o papel de professor-educador e de professor-pesquisador. Bem como afirmam Godoi e Xavier (2012, p. 463), “não se formam mais professores, educadores, apenas pesquisadores e produtores de *papers*”. O constrangimento que vive, devido à pressão e o atarefamento diário, impactam no tempo necessário à reflexão e à qualidade do trabalho que executa (Mancebo, 2013). “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito” (Freire, 1996, p.139). As atividades são inúmeras, exaurem o tempo, o qual deveria ser livre de pressões para reflexão. Não o tempo da velocidade, dissipa-se o tempo do autor. O tempo do prazer, o tempo necessário à percepção, indagação, organização e amadurecimento de suas ideias para uma produção científica com relevância social.

“As condições são de tal maneira perversas” no mundo acadêmico, que burlam o espaço progressista, democrático, de reflexão e de diálogo. “O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (Freire, 1996, p.66). “Os prejuízos são elevados e tendem a ferir o coração (ou núcleo duro) de todo o sistema de produção de conhecimento” (Mancebo, 2013, p. 523).

A sociedade é uma das grandes perdedoras do produtivismo que vivenciamos (Godoi & Xavier, 2012). Perde-se qualidade, símbolo de excelência, e ganha-se quantidade, símbolo de banalidade. A base educacional do país, do ensino fundamental à graduação universitária, vai se desvanecendo, perdendo conteúdo de integração e inserção social e econômica (Luz, 2005).

Cabe questionar se existe alternativa a essa lógica. Freitas (2011, p. 1160) afirma que o “compromisso maior da pesquisa deveria ser produzir e elevar conhecimentos para a melhoria da vida individual e coletiva em suas múltiplas dimensões e interfaces”. Esse caminho é visto por Patrus, Dantas e Shigaki (2015) como uma forma de fortalecer a solidariedade acadêmica, ou seja, a consolidação de uma rede de colaboração voluntária que dá sustentação ao fazer acadêmico, à promoção de coesão na academia.

Portanto, o “mundo do trabalho do espírito em contraposição ao trabalho mecânico” é um mundo do trabalho onde há o espaço do prazer, do desejo, da apreciação da preguiça heroica, do ócio reflexivo, que favorece a autonomia e a criatividade, que rompe com as obrigações “produtivas” e com a mobilização veloz do capital (Novaes, 2012). O sobrevivente, em tempo de gerencialismo, tanto público quanto privado, é aquele que sabe usar a inteligência a favor da suavidade da “preguiça heroica” para viver o “espaço da esperança”.

### **Prazeres e Desprazeres no Campo Acadêmico**

Em uma pesquisa preliminar acerca dos desprazeres no universo laboral acadêmico, são muitos os artigos que versam sobre sofrimento no trabalho, assédio moral e violências cotidianas no trabalho. Apontam-se como impactos da sobrecarga de atividades docentes aliadas à pressão por produção científica os seguintes aspectos: afastamento e transtornos psíquicos (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005); sofrimento subjetivo, aumento do individualismo competitivo e as manifestações psicossomáticas: como depressão, stress, pânico, *burnout* (Macêdo & Fleury, 2012; Mancebo, 2013; Fernández, 2014; Dalagasperina & Monteiro, 2016; ansiedade, enxaqueca, gastrite, desestímulo, insatisfação, desânimo e frustração (Borsoi, 2012); cansaço mental, nervosismo, esquecimento, insônia, uso de calmantes, antidepressivos, ansiolíticos e anti-hipertensivo (Lima & Lima Filho, 2009); processos de adoecimento de cunho depressivo, afetivo e de humor, bem como

doenças osteomusculares e somatoformes (Silva, 2015); o assédio moral (Paixão, Melo, Souza-Silva & Nérís, 2014); a competição entre os pares e a hegemonia de grupos de pesquisa (Vilaça & Palma, 2013; Borsoi, 2012).

Por trás do “progresso”, há um mundo de sofrimento muitas vezes negado no mundo acadêmico. Zuin & Bianchetti (2015) criticam como o termo “publique ou pereça” se transforma em “publique, apareça ou pereça”. Os autores fazem uma reflexão a respeito de produtivismo na academia e questões éticas relacionadas ao plágio e o autoplágio.

Quando o sofrimento causado pela pressão por produzir chega ao extremo, o efeito é a desistência e o rompimento do compromisso diante da carreira. Desse modo, a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde do docente e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre vida privada e vida profissional (Ortiz, Toro & Rodrigues, 2015). Para as mulheres, a articulação entre a vida privada e profissional parece ainda mais complexa, uma das entrevistadas no trabalho de Arnoud e Kornig (2016) ressaltou a dificuldade em gerir filhos, marido e o próprio trabalho quando precisa ausentar-se para participar de congressos científicos.

Em 2013, Borsoi e Pereira pretenderam mostrar de que maneira a agenda de atividades no âmbito acadêmico tem levado docentes do ensino público superior ao adoecimento. Na pesquisa, os resultados encontrados apontam que a procura de ajuda médica e/ou psicológica é mais frequente entre docentes de programas de pós-graduação, principalmente entre mulheres com maior número de orientandos; indica também que é a diversidade de atividades – quase todas obrigatórias, delimitadas e consideradas parâmetro de avaliação do desempenho acadêmico individual e coletivo – que parece levar muitos desses professores ao sofrimento e ao adoecimento. Isto contraria em parte “a percepção imediata dos próprios professores e os argumentos de autores que buscam defender que a intensa exigência de produção científica seja a causa principal de sofrimento entre docentes do ensino superior” (Borsoi & Pereira, 2013 p. 1224). O pensamento de Esteve (1999), dito anteriormente, corrobora Borsoi e Pereira (2013). Esteve (1999) afirma que o mal-estar docente é produto de vários fatores.

Na mesma direção, Bernardo (2014) discute as características do produtivismo acadêmico, partindo do pressuposto de que ele conduz a uma situação de precariedade subjetiva para os docentes. Os resultados do estudo indicam que a precariedade subjetiva vivenciada leva a um desgaste mental que pode ter como consequência o sofrimento psíquico e o adoecimento. Para a autora, apesar de se mostrarem conscientes do processo que vivenciam, alguns docentes buscam adotar táticas individuais cotidianas de “sobrevivência”, enquanto as estratégias coletivas com vistas à transformação ainda são pouco enfatizadas.

Assim, o professor parece não explodir, mas implodir diante de um contexto embebido em uma ótica gerencialista que enfatiza a competição e a rivalidade, afastando a função social da universidade (Silva, 2015). Vive-se em um ambiente em que os laços de solidariedade estão cada vez mais frágeis e a dinâmica coletiva parece faltar. Assim, construções de regras e memórias coletivas ficam comprometidas e o isolamento é uma prática (Arnoud & Kornig, 2016). Poucos questionam a “insensibilidade moral” que reina. Para Bauman e Donskis (2014, p. 14), esse conceito representa “um tipo de comportamento empedernido, desumano e implacável, ou apenas uma postura imperturbável e indiferente”.

Bianchetti e Valle (2014) elaboraram um estudo com coordenadores de programas e orientadores vinculados a Programas de Pós-graduação *stricto-sensu* avaliados pela CAPES e com 16 investigadores ligados a universidades da União Europeia após sua adesão ao “Pacto de Bolonha”. O estudo traz as manifestações desses profissionais sobre as mudanças recentes a que as universidades foram submetidas; transformações que, no seu processo e resultado, levaram ao “produtivismo acadêmico”, com consequências para a qualidade das produções intelectuais/acadêmicas e para a vida institucional e pessoal dos profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa na graduação e na pós-graduação. Essas consequências provocaram reações diversas entre os envolvidos, que vão da adesão pura e simples às mobilizações e resistências, tanto entre o corpo docente quanto entre os pós-graduandos.

Os autores concluem com base em suas pesquisas e discussões que os programas de pós-graduação *stricto-sensu* estão marcados:

pela “atenção imediata ao imediato” (Bourdieu, 1984), que isola o momento crítico e acentua a diferenciação, quando se deveria estar lutando para “escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (Bourdieu, 2004, p. 21); quando se deveria estar reforçando um movimento de organização e de adensamento das estratégias de resistência a essa forma de fazer pesquisa e de produzir ciência, cujos resultados conspiram contra a qualidade, seja do conhecimento produzido, seja da vida/trabalho dos envolvidos com a PG. (Bianchetti & Valle, 2014, p. 103)

Desse modo, observa-se que a universidade está marcada pelo imediatismo, pela aceleração da produção científica diante das pressões e diretrizes capitalistas de produção. Isto tem como efeito o sofrimento, o desgaste mental e, em muitos casos, pode levar ao adoecimento, efeitos que não são resultados apenas do produtivismo acadêmico, mas também da polivalência das atividades do professor.

Diante desse quadro de dor, cabe abordar o prazer, que forma com aquele uma dinâmica. Para tanto, recorre-se a alguns filósofos, inclusive da Antiguidade, a fim de colaborar com a discussão do tema.

Um dos primeiros pensadores da Antiguidade a discutir o prazer foi Epicuro, que o considera como base de uma vida feliz; e a felicidade significa antes de tudo ausência de dor e paz de espírito. Como nos lembra Reale (2011), ao discutir o epicurismo, esses prazeres – o não sofrimento do corpo e a não perturbação da alma – garantiriam a vida feliz. Outro conceito epicurista, quando se trabalha com a hierarquia dos prazeres, é a distinção dos prazeres enquanto naturais necessários, como comer, beber e repousar; os naturais não necessários, que surgem da vontade de variar os prazeres do corpo; e os prazeres não naturais não necessários, como fama, honras da própria pessoa, riqueza, luxo e opiniões vazias (Araújo, 2015).

Sob o olhar em Epicuro, o prazer no ambiente acadêmico vincula-se sensivelmente ao terceiro grupo, ligado ao desejo de riqueza, poder e honra (Reale, 2011). A motivação do acadêmico, em termos produtivistas, relaciona-se não apenas a fatores inerentes à conservação da vida, mas se vincula intensamente à lógica do poder e da fama. Pretende-se não apenas o reconhecimento social, mas especialmente de seus pares. Impera o desejo em tornar-se referência em determinado campo de estudo, em ter seu pensamento refletido no imaginário do Outro. É claro que a questão é ainda mais complexa, no sentido que envolve também o desejo em construir uma obra, o que acaba sendo significativo no que tange ao sentido no trabalho. Enfim, cabe lembrar a perspectiva lacaniana de que o desejo do homem é o desejo do Outro.

Reflexão necessária de ser realizada refere-se à observação que Onfray (1999) realiza sobre o prazer, no qual se denuncia, a partir da perspectiva nietzschiniana, ataques morais e sociais contra a vida. “Viver não é um mal, mas viver mal o é” nos apontaria o pensador (Onfray, 1999, p. 310). E a lógica do trabalho na contemporaneidade, firmada sob os auspícios da ideologia gerencialista, pauta-se na alienação do desejo à *la* Marcuse. No mundo acadêmico, essa lógica é reproduzida incessantemente, especialmente no que diz respeito à produção científica, em um culto da urgência, como definiria Gaulejac (2007). Nossa alma está continuamente em um processo de perturbação, restringindo o prazer a algo que, à luz de uma perspectiva epicurista, pouco tende a trazer de felicidade.

Diante disso, é possível se falar em desejo enquanto transbordamento? É possível se pensar em uma vida acadêmica dionísica, vibrante, desfocada minimamente das exigências institucionais, fundada no erótico, na diversão, na festa, na abertura criativa? Burrell (2013) levanta, de certa forma, essa questão, não voltada especificamente para o meio acadêmico, mas para as organizações de maneira geral. Ele fala do movimento de reerotização nas organizações. Na verdade, um movimento de ruptura, de romper com a ordem vigente, e na transgressão, que ultrapassa até mesmo o prazer vinculado à jovem serenidade, conceito que nos recordaria o homem parentético de Guerreiro Ramos. Um prazer não canalizado, não instrumentalizado, que faz com que haja uma reapropriação de si mesmo. O desenvolvimento do conhecimento se daria em uma base mais lúdica, menos séria; mais divertida e mais aberta para a vida. A festa, ao invés da quantofrenia (Gaulejac, 2007) alienante e mortal da gestão acadêmica cotidiana.

Apolo, entretanto, impera. O divertimento, a reflexão leve (contudo, não menos complexa) é rechaçada por um posicionamento vitoriano do trabalho duro, sem pausa, com máxima ordem, disciplina e hierarquia. Qualquer suspeita de que haja alguma ação diferente daquela hegemônica deve ser imediatamente questionada, seja pela chefia, seja por colegas de trabalho. A tendência é de seguir a austeridade dos números, das metas definidas por uma maioria (mesmo que seja uma maioria frágil, fragilizada) e à luz da competitividade entre instituições. O jogo se processa de modo muito próximo ao que acontece na iniciativa privada. Obsessão por resultados crescentes ao longo do tempo faz com que haja a perda gradual do sentido do trabalho, o qual é desenvolvido em uma esteira de produção em massa, em uma lógica taylorista, toyotista, fordista – em que impere suas inúmeras diferenças.

O indivíduo é alçado a um correr frenético na vida, como um atleta corporativo, um superexecutivo de sucesso, tão presente no discurso organizacional contemporâneo e captado, à luz da lente da sociologia clínica, por Siqueira (2009). O prazer, quando obtido, carece de significado. Restringe-se, não raras vezes, ao aplauso; e o prazer do indivíduo se torna refém da lógica de mercado, evidenciando assim, sua fragilidade. Vivencia-se, de certa forma, um trabalho estabelecido sob os auspícios do imaginário do logro, termo de Enriquez que remete às falsas promessas organizacionais mediante o intenso sacrifício a ela.

A loucura do trabalho, termo que nos remete à Dejours (1992), constitui-se em um cenário de pouco prazer para muito desprazer. À intensificação do trabalho e à sua precarização soma-se a violência sutil presente nas relações socioprofissionais no contexto acadêmico. Para alguns, a sala de aula, “como espaço onde subsistem a autonomia e as possibilidades de autorrealização”, é fonte de prazer, mas esse prazer é limitado pela esperança forçada em “ter que acreditar” em melhorias futuras (Silva, 2015, p. 68). O autor ainda reforça: “(...) o prazer no trabalho tende a ser sobreposto, se não impedido, pelo sofrimento ou, mais precisamente, pelas limitadas possibilidades de objetivação do ideal ético-político do professor” (Silva, 2015, p. 68).

Entretanto, isso não quer dizer que o sofrimento seja onipresente, ignorando-se as vivências de prazer, mesmo quando sejam escassas, no ambiente de trabalho. Na verdade, é mister lembrar que, em âmbito da perspectiva dejouriana, por exemplo, estamos falando de uma psicodinâmica do trabalho, que envolve prazer, sofrimento e processos de subjetivação. O grande problema é quando não se percebe elementos que venham a auxiliar na transformação do sofrimento em vivências

prazerosas, como a dinâmica do reconhecimento. Limita-se, muitas vezes, mais a um sofrimento patogênico do que criativo, levando o docente, não raras vezes, ao adoecimento, tanto em nível físico quanto psíquico.

Cabe, portanto, um repensar, no nível individual, no ser sujeito, e na formação de um coletivo de trabalho no nível coletivo, que faça com que haja uma modificação das estruturas sócio-organizacionais, que reconfigurem o modo como o poder está presente no trabalho docente. Daí, poderemos, quem sabe, falar de um prazer não instrumentalizado, assim como em formas de trabalho que negariam o medo e a falta de esperança por reconhecimento, e que transformariam o silêncio dos trabalhadores em voz ativa, temas amplamente trabalhados por Dejours (2000).

Além disso, cabe levantar outro elemento de discussão que se refere ao prazer advindo do ser sujeito, não um assujeitado, mas aquele que se torna um artifice de sua própria vida. Nas palavras de Touraine e Khosrokhavar (2004, p. 104), “ao singular, à consciência individual, ao desejo de ser um ator individual”.

Estamos falando de subjetividade, esse atributo do sujeito, relacionando-a a afetos e imaginários que o compõem, como nos recordariam Barus-Michel (2006). Dessa forma, cabe a reflexão do quanto o docente tem deixado sua subjetividade ser levada, direcionada por uma miríade de regras, normas e formalizações do comportamento, colocando obstáculos para que ele se perceba como sujeito de fato.

### O Resgate da Preguiça Heroica como Caminho Emancipatório

Uma primeira discussão a ser realizada nessa seção remete à intensificação do trabalho na vida cotidiana contemporânea e na diminuição da relação do sujeito com outras instituições de sua vida. Não se pretende discutir o trabalho na Antiguidade grega nem tampouco nos embrenhar nos paradoxos inerentes ao trabalho, mas enfatizar e tomar como pressuposto de nosso estudo o fato do trabalho ocupar uma hipercentralidade nas nossas vidas. Não se questiona a importância do trabalho, fundamental para o equilíbrio psíquico do indivíduo. Hegel o coloca como essencial para a conquista da liberdade, a lembrar de sua história da luta entre dois homens, em que um deles, para manter sua vida, aceita todas as condições, inclusive a da escravidão; e faz uso do trabalho para conquistar certa liberdade.

Para Lafargue (2003), o trabalho seria uma degradação do homem, recordando-se que, na Antiguidade grega, o trabalho era para o escravo e não para o homem livre, para o cidadão. Percebido pelos moralistas como forma de se evitar o vício, o trabalho seria fator de honra para o indivíduo, inclusive por meio de jornadas exaustivas. É possível escutar Lafargue (2003, p. 35) dizer: “trabalhem, trabalhem, proletários, para fazer crescer a riqueza social e as suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que, tornando-se mais pobres, tenham mais motivo para trabalhar e para ser miseráveis”. Ao contrário dessa perspectiva de vida dedicada ao trabalho, de um regime de servidão voluntária próximo ao que delinea La Boétie (1999), é possível se pensar, de modo ousado, na preguiça enquanto libertadora e fonte de prazer e de alegria.

Nietzsche (2012, pp. 193-194) estabelece em *Gaia Ciência* a análise do ócio e do lazer. São elementos de discussão: a pressa em trabalhar, em ser produtivo, e o remorso pela reflexão demorada. A ideia é que “é melhor fazer qualquer coisa do que nada”. Antes mesmo dos pensadores contemporâneos da crítica à gestão e de seu fomento da competitividade, Nietzsche já levanta a obsessão das pessoas em fazer as coisas antes do outro. Há o desejo contínuo da atividade, em fazer sempre algo. Há uma ânsia para extinguir o tédio. Nietzsche (2012, p. 89), ao refletir sobre esta problemática na juventude, afirmou “enchem o mundo de seus gritos de aflição, do sentimento de aflição”.

Uma percepção próxima a de Nietzsche é a de Cioran (2012). O autor utiliza termos como maldição, realizações irrelevantes, falta de preocupação da vida interior, transformação do sujeito em objeto, e faz referência à preguiça, que, neste caso, vem relacionada à reconciliação. Reconciliação com a vida, com o amor *fati*. Ainda segundo ele: “prefiro uma preguiça que tudo entende e justifica, a uma atividade frenética, intolerante e absolutista” (Cioran, 2012, p. 124).

Essa é a preguiça heroica, a valorização do repouso em detrimento da velocidade, da urgência, do movimento contínuo e infundável; de uma vida contemplativa, sem tantos afazeres; contemplação que auxilia no advento da paz de espírito e do conhecimento de si mesmo – *scholé*.

O ócio é o reencontro do tempo perdido, aquele que passou sem ser cuidado(...) Usar o tempo a seu favor é vivê-lo para além da preocupação com a sobrevivência, é aprender a estar consigo mesmo, em uma temporalidade livre do negócio, porque apenas no repouso formam-se valores espirituais (Matos, 2012, p. 59).

Confere-se assim a preguiça toda uma dignidade, diferenciando-se da ociosidade e da desocupação. Na visão grega, portanto, viver é ter sabedoria no uso do tempo e a preguiça significa bem-estar. O *scholé*, portanto, é um tempo dedicado ao estudo, reflexivo, para conhecer a si mesmo melhor, bem como conhecer os outros. Nesse entendimento, viver é muito mais do que sobreviver, é a busca do homem virtuoso (Matos, 2012).



A preguiça nesse contexto é a condição para a liberdade. Mas não é qualquer preguiça. Não é aquela vinculada ao termo ‘ociosidade’, de conotação negativa do mundo moderno, de tempo vazio, pobre de experiência, de tédio e desespero. Preguiça não é ‘matar o tempo’, mas antes é fazer algo por prazer. Representa calma, reflexão, e flui no horizonte da despreocupação. O preguiçoso é o verdadeiro leitor, ele é interessado e ávido por criar e construir, e não apenas aceitar e replicar (Matos, 2012).

E por que o preguiçoso incomoda e não é dito como referencial? Porque ele é reflexivo, busca se conhecer e não confia nas coisas pré-moldadas advindas do exterior. Esse sujeito almeja a realização plena de si e não vive segundo o ideal da superação infinita de si. Ademais, quer emanar significado, deseja sair das amarras do superficial para o profundo. Não confunde o ter pelo ser, uma vez que não se deixa ser reduzido a um objeto descartável (Matos, 2012).

Com o olhar no docente, questiona-se o tempo disponível para a contemplação subjetiva, para a arte de se fazer a experiência de si mesmo, de estar consigo sem demasiados prazos, de se fazer um trabalho sem demasiada cobrança. O docente universitário hoje mais se parece a Sísifo, que faz do seu trabalho algo muitas vezes sem sentido. Cabe ainda a crítica de que, no ambiente acadêmico, a lógica do trabalhar é definida por poucos e deve ser seguida por muitos. No escopo dessa lógica, temos a intensificação do trabalho, a variedade de tarefas – mas não aquela variedade capaz de trazer sentido ao trabalho realizado, mas sim a de intensificá-lo; o culto da excelência e da qualidade total utópica, e tantas outras especificações que abrem pouco espaço para o cultivo do *scholé* (lugar do ócio reflexivo). Como aponta Chauí (2012), o trabalhador perdeu o direito à preguiça.

Este direito, nas palavras de Chauí, poderia “resgatar a dignidade e o autorespeito dos trabalhadores (...) que lutarão não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição social da riqueza e pelo direito de fruir de todos os seus bens e prazeres” (Chauí, 2012, p. 105).

Além dessa preguiça, perde-se, da mesma forma, o espaço dedicado ao que é considerado inútil. Despreza-se tudo o que não for funcional e esquece-se que a inutilidade tem também a sua utilidade, como nos demonstra Ordine (2016). Despreza-se a formação cultural em detrimento da formação técnica, o que evidenciaria a dificuldade na valorização de uma lógica social voltada à solidariedade e ao interesse comum. O indivíduo acaba se voltando exclusivamente a si mesmo, de maneira egoísta.

Cuenca-Cabeza e Amigo (2013, p. 9) explicam que o ócio criativo “tem de específico o seu caráter consciente, reflexivo, global, de melhoria, abertura e encontro com a cultura” e que o ócio refletivo ancestral prima por valores que reivindicamos na atualidade, como liberdade, identidade e justiça. Os autores concluem que “(...) a educação formal sempre se tem preocupado com a formação cultural e isso tem dado os seus frutos. Não temos é constância de que se tenha preocupado com uma educação adequada do ócio, neste caso do desfrute do ócio criativo” (Cuenca-Cabeza & Amigo, 2013, p. 25).

De acordo com Ordine (2016, p. 109), “equiparar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio ofício”. Ainda quanto à relação do intelectualismo e a não utilidade, Matos discute que essa atividade intelectual, por exemplo, “não necessitava ser útil e, em especial, a filosofia escapava do trabalho e de suas leis. Tendo perdido essa prerrogativa, o mundo do trabalho intelectual foi submetido à figura imperial do trabalhador” (Matos, 2012, p. 73).

Ora, pode-se dizer então que, sem o espaço para o *scholé*, “não se produz conhecimento honesto, com qualidade e com reflexão madura quando a preocupação central é apenas com os números que devem constar do relatório. A perda de sentido nesse trabalho é mortal” (Freitas, 2007, p. 190). Portanto, silenciar a importância do preguiçar no contexto atual é omitir práticas nocivas que visam coisificar o indivíduo. Sair dessas amarras significa nadar continuamente contra o fluxo “natural” da sociedade. Ademais, querendo ou não, “estamos todos engajados, positiva ou negativamente, na construção ou destruição de nós como sujeitos, em todos os aspectos de nossa vida” (Touraine & Khosrokhavar, 2004, p. 36).

Assim, a consciência dos próprios prazeres e desprazeres no âmbito do trabalho, das carnes e dos ossos do ofício docente (Freitas, 2007), necessita do espaço para a preguiça na visão grega, definida também como uma preguiça feliz (Matos, 2012), que faz aflorar o sujeito de cada pessoa, capaz de aflorar também a raiva moral, primordial para mudanças sociais. Esta, para Lindebaum e Geddes (2015), é uma faceta construtiva, e sem ela o comportamento antiético no ambiente de trabalho pode aumentar, tendo em vista, muitas vezes, as injustiças perpetuadas. Os autores definem raiva moral como:

- (i) um despertar de um estado emocional decorrente de (ii) uma avaliação preliminar de um padrão moral violado que (iii) impacta os outros mais do que a si mesmo e (iv) causa um comportamento que visa melhorar a condição social, mesmo que seja necessário enfrentar um risco pessoal significativo (Lindebaum & Geddes, 2015, p. 743).

Lindebaum e Geddes (2015) ilustram o caso de Edward Snowden e de suas denúncias contra o governo dos Estados Unidos (EUA), o que levou a um repensar nos EUA e no Reino Unido sobre a legislação que encoraja e protege denunciadores (*whistleblowers*). Vale dizer que o conceito de *whistle-blowing* trata de denúncias contra práticas ilegais, imorais ou ilegítimas.

Sem dúvida, a caracterização da raiva moral é interessante para diferenciá-la da raiva de expressão negativa e agressiva. Os autores argumentam “(...) que a raiva moral pode ser usada para examinar formas pró-sociais da raiva que promovem

mudanças urgentes e necessárias, aprimorando o diálogo e a discussão sobre os desafios para práticas antiéticas e ilegais” (Lindebaum & Geddes, 2015, p. 751).

De maneira mais abrangente, ainda é possível ressaltar que sem o tempo para a reflexão o mimetismo toma o espaço de decisões contextualizadas e voltadas para o bem social. É preciso então, construir “sistemas educacionais que ensinem a não odiar” e cuja compreensão de tolerância é “(...) aceitar a ideia de que os homens não são definidos apenas como livres e iguais em direito, mas que todos os humanos sem exceção são definidos como homens” (Héritier, 2000, p. 27). Além disso, não se pode permitir o livre curso da intolerância; é vital intervir e não deixar, por medo, as partes entregues a si mesmas, pois “a tolerância é uma construção, uma conquista” (Le Goff, 2000, p. 38).

### Considerações Finais

Envolto em suas mais distintas atividades, o docente universitário se torna um operário do saber, um reprodutor de determinada lógica que o antecede e que ele ajuda a manter, sem efetivamente questionar em que medida esta permite inseri-lo em um processo emancipatório. Na verdade, questões como emancipação, subjetividade e ser sujeito pouco interessam, de modo geral, ao docente contemporâneo. Voluntariamente, ele se tornou servil de um processo de trabalho e de um estilo de vida em que a preguiça heroica é ignorada e em que o tempo deve ser instrumentalizado em favor de prazeres que, quando se concretizam, não tendem a levar à felicidade, ou ao menos a uma felicidade epicurista, mesmo que esteja relacionada à ataraxia.

O prazer em ser sujeito se subordina a outras formas de prazer, especialmente as relacionados à fama, ao *status*, ao poder e ao dinheiro. Para tanto, pouco importa o outro, que passa a ser manipulado e instrumentalizado à medida que haja necessidade para o alcance de seus objetivos e na otimização de sua concepção de prazer. A ética não ocupa um espaço tão extenso quando se fala de gerencialismo. Pouco importa o modo como uma produção é alcançada. O que é reproduzido para o aluno não tem tanta relevância, desde que esteja inserido em uma proposta mais ampla de benefícios que ele possa obter nessa relação.

O professor tende a estabelecer, de maneira geral, uma estratégia bem delineada de seus objetivos em termos de carreira, pois disso depende sua satisfação no trabalho, sua noção de prazer, seu engajamento em uma proposta de ação. Aqui o prazer mostra claramente sua relação com o sofrimento, resgatando a perspectiva dejouriana da dinâmica entre estes dois constructos. O indivíduo pouco se atém em princípios emancipatórios, na difusão de mecanismos de trabalho e de conduta individual e coletiva que permitam a renovação da relação do indivíduo com o trabalho. Em sua luta por um prazer não natural de glória e fama, o indivíduo se lança, e se perde, em uma dinâmica de trabalho que pouco auxilia no resgate de sua subjetividade, tampouco na necessária transformação da realidade social.

Talvez a compreensão da preguiça, de sua (re)valorização, pudesse conduzir a novos caminhos, talvez não tão sedutores como os atuais, mas mais éticos, alegres e voltados efetivamente para o outro. Por esse motivo, defende-se que o próprio discernimento dos prazeres e desprazeres passa pelo resgate do espaço vital do ócio reflexivo enquanto valor para o respeito ao outro e a si mesmo como sujeito.

### Referências

- Aktouf, O. (2005). O ensino da Administração: Por uma pedagogia para a mudança. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 151-159.
- Alcadipani, R. (2011). Resistir ao produtivismo: Uma ode à perturbação acadêmica. *Cadernos EBAPE. BR*, 9(4), 1174-1178.
- Araújo, M. J. S. dos R. (2015). Ethiká: A vida do sábio epicurista. *Clareira*, 3(1), 20-32.
- Arnoud, J., & Kornig, C. (2016). Du risque à la ressource psychosociale: L'enjeu du développement de l'activité professionnels de l'enseignement supérieur et la recherche. *Formation emploi*, 136, 79-98.
- Barus-Michel, J. (2006). Clinique et sens. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Orgs.), *Vocabulaire de psychosociologia: Références et poitions* (pp. 313-323). Toulouse: Érès.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2014). *Cegueira moral: A perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: O desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade, 26*(n.spe), 129-139.
- Bianchetti, L., & Valle, I. R. (2014). Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22*(82), 89-110.
- Borsoi, I. C. F. (2012). Trabalho e produtivismo: Saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 15*(1), 81-100.
- Borsoi, I. C. F., & Pereira, F. S. (2013). Professores do ensino público superior: Produtividade, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica, 12*(4), 1211-1234.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bruno, L. (2011). Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 16*(48), 545-562.
- Burrell, G. (2013). Prazer, sensualidade e diversão nas organizações. In E. Davel, & S. C. Vergara (Orgs.), *Gestão com pessoas e subjetividade* (6 ed., pp. 18-33). São Paulo: Atlas.
- Cuenca-Cabeza, M., & Amigo, M. C. (2013). O encontro entre o ócio e a cultura: Reflexões sobre o ócio criativo desde a investigação empírica. *Revista Lusófona de Estudos Culturais, 1*(2), 4-27.
- Chauí, M. S. (2012). Sobre o direito à preguiça. In A. Novaes (Org.), *Mutações: Elogio à preguiça* (pp. 77-105). São Paulo: SESC SP.
- Cioran, E. (2012). *Nos cumes do desespero*. São Paulo: Hedra.
- Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2016). Estresse e docência: Um estudo no ensino superior privado. *Revista Subjetividades, 16*(1), 37-51. DOI: 10.5020/23590777.16.1.37-51
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. (5 ed.). São Paulo: Cortez – Oboré.
- Dejours, C. (2000). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Faria, J. H. de, & Meneghetti, F. K. (2007). Sequestro da subjetividade. In J. H. Faria (Org.), *Análise crítica de modelos das teorias e práticas organizacionais* (pp.45-67). São Paulo: Atlas.
- Fernández, F. A. (2014). Una panorâmica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, 66*(Esp.),19-30.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. E. (2000). Contexto social e imaginário organizacional moderno. *RAE -Revista de Administração de Empresas, 40*(2), 6-15. DOI: 10.1590/S0034-75902000000200002
- Freitas, M. E. (2007). A carne e os ossos do ofício. *Organizações & Sociedade, 14*(42), 187-191.
- Freitas, M. E. (2011). O pesquisador hoje: Entre o artesanato intelectual e a produção em série. *Cadernos EBAPE.BR, 9*(4), 1158-1163.

- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. (3ed.) São Paulo: Ideias & Letras.
- Godoi, C. K., & Xavier, W. G. (2012). O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, 10(2), 456-465. DOI: 10.1590/S1679-39512012000200012
- Héritier, F. (2000). Definições. In F. Barret-Ducrocq (Org.), *A intolerância*(pp. 38-41). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- La Boétie, E. (1999). *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense.
- Lafargue, P. (2003). *O direito à preguiça*. São Paulo: Claridade.
- Le Goff, J. (2000). O passado da intolerância. In F. Barret-Ducrocq (Org.), *A intolerância*(pp. 38-41). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Lima, M. F. E. M., & Lima Filho, D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 62-82.
- Lindebaum, D., & Geddes, D. (2015). The place and role of (moral) anger in organizational behavior studies. *Journal of Organizational Behavior*, 37(5), 738-757. DOI: 10.1002/job.2065
- Luz, M. T. (2005). Prometeu acorrentado: Análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. *Revista de Saúde Coletiva*, 15(1), 39-57.
- Macêdo, K. B., & Fleury, A. R. D. (2012). O mal-estar docente para além da modernidade: Uma análise psicodinâmica. *Revista AMAzônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 9(2), 217-238.
- Matos, O. (2012). Educação para o ócio: Da acídia à “preguiça heroica”. In A. Novaes (Org.), *Mutações: Elogio à preguiça* (pp. 51-70). São Paulo: Edições SESC SP.
- Mancebo, D. (2013). Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 519-526.
- Medeiros, C. R. O., & Alcadipani, R. (2017). Organizações que matam: Uma reflexão a respeito de crimes corporativos. *Organizações & Sociedade*, 24(80), 39-52. DOI: 10.1590/1984-9230802
- Nietzsche, F. (2012). *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Novaes, A. (2012). As aventuras de uma palavra mal dita. In A. Novaes (Org.), *Mutações: Elogio à preguiça* (pp. 11-28). São Paulo: Edições SESC SP.
- Oliveira Júnior, T. M., Costa, F. J. L., & Mendes, A. P. (2016). Perspectivas teóricas da corrupção da administração pública brasileira: Características, limites e alternativas. *Revista do Servidor Público*, 67, 111-138. DOI: 10.21874/rsp.v67i0.881
- Onfray, M. (1999). *A arte de ter prazer: Por um materialismo hedonista*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ortiz, V. G., Toro, L. E. P., & Rodrigues, A. M. H. (2015). Moderación de la relación entre tensión laboral y malestar de profesores universitarios: Papel del conflicto y la facilitación entre el trabajo y la familia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 185-201. DOI: 10.15446/rcp.v24n1.42081

- Paixão, R. B., Melo, D. R. A., Souza-Silva, J. C., & Nêris, J. S. (2014). O constructo assédio moral na relação aluno-professor na perspectiva professores universitários. *REGE Revista de Gestão*, 21(3), 415-432.
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação Stricto Snsu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. *Cadernos EBAPE. BR*, 13(1), 1-18. DOI: 10.1590/1679-39518866
- Pozzebon, M., & Petrini, M. de C. (2013). Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa. In A. R. W. Takahashi (Org.), *Pesquisa Qualitativa em Administração: Fundamentos, métodos e usos no Brasil* (pp.51-72). São Paulo: Atlas.
- Reale, G. (2011). *Filosofias helenísticas e epicurismo*. São Paulo: Loyola.
- Ricci, R. A. (2009). A peculiar produção intelectual do Brasil recente. *Revista Espaço Acadêmico*, 9(100), 16-22.
- Ritzer, G. (2015). *The MacDonalitzation of society*. (8 ed.) Los Angeles: SAGE.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política de cooperação*. Rio de Janeiro: Record.
- Sguissardi, V. (2010). Produtivismo acadêmico. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente* (pp. 1-4). Belo Horizonte: Ed. UFMG (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1).
- Silva, A. O. (2009). Produtivismo no campo acadêmico: O engodo dos números. *Revista Espaço Acadêmico*, 9(100), 1-5.
- Silva, E. P. (2015). Adoecimento e sofrimento de professores universitários: Dimensões afetivas e ético-políticas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 61-71.
- Siqueira, M. (2009). *Gestão de pessoas e discurso organizacional*. Curitiba: Juruá.
- Skinner, D., Dietz, G., & Weibel, A. (2014). The dark side of trust: When trust becomes a ‘poisoned chalice’. *Organization*, 21(2), 206-224.
- Touraine, A., & Khosrokhavar, F. (2004). *A busca de si: Diálogos sobre o sujeito*. Rio de Janeiro: Difel.
- Tragtenberg, M. (1985). Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade*, 7(20), 40-45. DOI: 10.1590/S0102-64451985000100021
- Tragtenberg, M. (2002). A delinquência acadêmica. *Revista Espaço Acadêmico*, 2(14), 1-5. Link
- Trein, E., & Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na academia: Produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-819. Link
- Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. (9 ed.) São Paulo: Atlas.
- Vilaça, M. M., & Palma, A. (2013). Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 467-500.
- Wood Júnior, T. (2016). Origens do produtivismo acadêmico e o caminho do impacto social do conhecimento. *Ensino Superior Unicamp*, 01-08. Link
- Zuin, A. A. S., & Bianchetti, L. (2015). O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: Um equilíbrio difícil e necessário. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 726-750. DOI: 10.1590/198053143294

---

**Endereço para correspondência**

Marcus Vinicius Soares Siqueira  
Email: marc-vs@uol.com.br

Bárbara Novaes Medeiros  
Email: barbaranovaesmedeiros@hotmail.com

Juliana Moro Bueno Mendonça  
Email: juliana\_mbueno@hotmail.com

**Recebido em:** 11/12/2016

**Revisado em:** 20/10/2017

**Aceito em:** 27/10/2017