



Hau docente — os dons circulantes no trabalho de professores de uma universidade pública

Jacqueline Lopes de Lima¹

Lúcia Rotenberg²

Elvira Maria Godinho de Seixas Maciel³

Resumo: O estudo teve por objetivo analisar o trabalho de docentes universitários sob o enfoque da dádiva. A análise de conteúdo de entrevistas remotas com 11 docentes no período pandêmico aponta o empobrecimento dos laços de solidariedade face ao individualismo e à competição. A dádiva persiste através do *hau* docente e da resistência à pressão por produção. A cisão do ciclo dadivoso (excesso de aulas, artigos de baixa qualidade) gera sujeitos culpabilizados, anti-éticos. Os achados impõem reflexões sobre a Ciência e a Educação sob a égide do neoliberalismo, destacando a potência da teoria maussiana como forma de interpretação da sociabilidade.

Palavras-chave: Dádiva, Marcel Mauss, Docentes, Universidade, Trabalho

1 Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ – jacqueline.lima@fiocruz.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5664477225363130> – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-2203>

2 Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ – lucia.rotenberg@fiocruz.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0606137746805144> – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4132-2167>

3 Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ – elvira.maciell@fiocruz.br – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3952006459039658> – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9095-3141>

Teacher's hau – the circulating gifts in the work of professors at a public university

Abstract: *The study aimed to analyze the work of university professors from the perspective of the gift. Content analysis of remote interviews with 11 professors during the pandemic period reveals the impoverishment of solidarity bonds in the face of individualism and competition. The gift persists through the teaching hau and resistance to the pressure for production. The rupture of the gift cycle (excessive classes, low-quality articles) generates guilt-ridden, unethical subjects. The findings prompt reflections on Science and Education under the aegis of neoliberalism, highlighting the power of Maussian theory as a means of interpreting sociability.*

Keywords: *Gift, Marcel Mauss, Professors, University, Work*

Hau docente – los dones circulantes en el trabajo de los profesores de una universidad pública

Resumen: El estudio tuvo como objetivo analizar el trabajo de los docentes universitarios bajo el enfoque del don. El análisis de contenido de entrevistas remotas con 11 docentes durante el período pandémico señala el empobrecimiento de los lazos de solidaridad frente al individualismo y la competencia. El don persiste a través del 'hau' docente y de la resistencia a la presión por producción. La ruptura del ciclo dádivo (exceso de clases, artículos de baja calidad) genera sujetos culpabilizados, antiéticos. Los hallazgos imponen reflexiones sobre la Ciencia y la Educación bajo la égida del neoliberalismo, destacando la potencia de la teoría maussiana como forma de interpretación de la sociabilidad.

Palabras-clave: Don, Marcel Mauss, Docentes, Universidad, Trabajo

Introdução

Publicado em 1925, o *Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas* configura-se como estudo pioneiro de caráter etnográfico, antropológico e sociológico acerca da reciprocidade, do intercâmbio e da origem antropológica do contrato. Seu autor, Marcel Mauss, é amplamente reconhecido nas Ciências Sociais, sendo a Teoria da Dádiva empregada como referência interpretativa relevante para discutir os fundamentos da solidariedade e da formação de alianças nas sociedades atuais. Mauss inaugurou um novo paradigma ao afirmar que “a dádiva – entendida como encadeamento sucessivo entre as

obrigações de dar, de receber e de retribuir – seria um fato social total, ou seja, um fenômeno que permearia a sociabilidade em geral” (Lopes, 2017: 34).

O foco de Mauss, à época, era predominantemente constituído por estudos sobre rituais e sistemas de representações religiosas. O problema que orientou toda a investigação se concentrava num duplo questionamento:

Qual é a regra de direito e de interesse que, nas sociedades de tipo atrasado ou arcaico, faz com que o presente recebido seja obrigatoriamente retribuído? Que força há na coisa dada que faz com que o donatário a retribua? (Mauss, 2003: 188).

Mauss parte de uma profunda análise comparada de múltiplas modalidades de trocas simbólicas entre os povos das sociedades primitivas e tradicionais, cujo fenômeno denominou como sistema *de prestações totais* em que o dar, o receber e o retribuir são ações voluntárias e, ao mesmo tempo, obrigatórias, por conta de leis da socialização, da sociabilidade – da criação de vínculos, alianças. Segundo Lanna (2000), a ideia central do *Ensaio* é que a dádiva produz alianças de várias ordens – matrimoniais, políticas, religiosas (sacrifícios vistos como modo de relacionamento com os deuses), jurídicas, econômicas e diplomáticas, como as relações de hospitalidade.

A dádiva, enquanto sistema de trocas simbólicas, desempenha um duplo papel ao promover tanto a aliança como também a rivalidade. De modo mais abrangente, para Mauss, a noção de dádiva engloba não apenas presentes, mas também visitas, festas, comunhões, esmolas, heranças e uma variedade de outras formas de “prestações”, que podem ser consideradas “totais” ou “agonísticas” (Lanna, 2000). Neste contexto, Mauss destaca especialmente duas modalidades de dádiva: *o kula* e *o potlach*. Ambas constituem trocas cerimoniais de presentes e representam momentos rituais e solenes dentro de um sistema mais amplo de prestações totais, em que dar, receber e retribuir são ações normativas.

Há, contudo, diferenças quanto ao caráter agonístico, que se manifesta de forma acentuada no *potlach* praticado por povos indígenas da América do Norte. No *potlach* dos *Tlingit*, *Haida*, *Tsimshian* e *Kwakiwutl*, a dimensão da honra e da rivalidade no sistema de trocas é de tal ordem que os bens trocados eram destruídos pelos chefes indígenas. Essa forma de dádiva pode ser vista como uma espécie de “guerra simbólica” de prestígio dos grupos frente aos aliados. No *kula*, o caráter individualizado fica evidenciado nas ações dos chefes e dos indivíduos, bem como a retribuição dos mesmos bens anteriormente doados (Rocha, 2013).

Outra categoria analisada por Mauss no *Ensaio* é o *hau* (1925). Para os *Maori*, os *taonga* (“objetos”) estão fortemente ligados às pessoas e, por isso, são

portadores de *hau* (“espírito”). Diante do presente (*taonga*) dado a alguém, ele mesmo uma “espécie de indivíduo” ou extensão de uma “pessoa”, se impõe a obrigação da retribuição, posto que o *hau* deseja retornar ao dono original. Como observa Lanna (2000), ao analisar as noções nativas de *mana* e de *hau*, Mauss define que “o que, no presente recebido e trocado, cria uma obrigação, é o fato de que a coisa recebida não é inerte” (Mauss, 2003: 198).

As trocas, nas sociedades tradicionais, se referiam a obrigações morais, sociais e políticas, associadas a sistemas de parentesco, religião e autoridade local. Assim, não se restringiam a interesses econômicos ou contratuais, mas também a obrigações morais, sociais e políticas, criando laços de reciprocidade que sustentavam o tecido social. Ao considerar as características do Estado e do Mercado como criações modernas, Mauss destaca a universalidade dos sistemas de reciprocidade e trocas interpessoais, que superam a mera utilidade e se baseiam em aspectos simbólicos e afetivos da sociabilidade (Martins, 2005; Lopes, 2017).

Assim, em todas as sociedades já existentes na história humana – sejam as tradicionais ou as modernas – é possível observar, afirma Mauss, a presença constante de um sistema de reciprocidades de caráter interpessoal. “Este sistema, que se expande ou se retrai a partir de uma tríplice obrigação coletiva de doação, de recebimento e devolução de bens simbólicos e materiais, é conhecido como *dom* ou *dádiva*” (Martins, 2005: 53).

Mauss nos apresenta o sistema de dar, receber e retribuir como disponibilidades. O dar é assumir o risco da rejeição, é a iniciativa de doar; o receber é a disponibilidade a essa iniciativa; e o retribuir é a disponibilidade de unificar, de se tornar um com outro. A *dádiva* pode ser compreendida como fenômeno da natureza e da sociabilidade humanas (Lopes, 2017).

Ao tomarmos a *dádiva* como fundamento das relações sociais, nos pareceu instigante refletir sobre como as dinâmicas de reciprocidade se manifestam em contextos contemporâneos marcados por transformações institucionais que desafiam a cooperação, favorecendo o individualismo e a competição. Referimo-nos, em especial, a mudanças no ensino superior decorrentes da Reforma Administrativa brasileira nos anos 1990, que definiu a Educação como parte do setor de serviços não exclusivos do Estado (Chauí, 2003). Em consequência, a educação passa a ser concebida como um serviço (e não um direito) e, portanto, regida por parâmetros de eficácia vinculados à gestão e ao planejamento. Este modo de gestão, denominado gerencialismo, vai de encontro ao cerne do serviço público, qual seja, a produção de bens coletivos voltados para as necessidades da sociedade e o bem comum (Druck, 2021).

Tais mudanças de base neoliberal se associam à “deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas” (Laval, 2019: 9), e refletem o chamado

“capitalismo acadêmico” (Slaughter e Leslie, 1997), que se refere à aproximação das universidades à lógica de mercado. No Brasil, a pós-graduação é o lócus da educação no qual mais se fazem sentir os efeitos destas políticas (Mancebo, 2013), com efeitos expressivos no processo de avaliação dos programas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As mudanças incluíram a submissão das áreas de conhecimento a um mesmo critério de avaliação, independentemente de suas características metodológicas e epistemológicas e o uso de estratégias de avaliação com foco no viés quantitativo, inserindo recompensas e punições quanto ao número de bolsas e ao valor do auxílio aos programas, caracterizando o próprio papel da avaliação (Bianchetti e Valle, 2014)⁴.

É a partir desse olhar que o presente estudo aborda o trabalho de docentes de programas de pós-graduação. Trata-se de considerar uma lógica de avaliação pautada em critérios quantitativos de produtividade, que privilegia o número de publicações, projetos e captação de recursos em detrimento da qualidade das produções e do fortalecimento dos vínculos coletivos (Sguissardi e Silva Jr, 2018). Essa conjuntura repercute diretamente no trabalho dos professores, intensificando a competitividade e o individualismo, gerando o chamado “produtivismo” (Oliveira, 2014a) ou “produtivismo acadêmico” (Sguissardi e Silva Jr., 2018), que, por sua vez, afeta a cooperação e a solidariedade no ambiente universitário (Mancebo, 2013).

Ao considerarmos a dádiva como princípio inerente à sociabilidade humana, nosso objetivo neste artigo foi analisar como se manifesta o *hau* entre docentes de pós-graduação face às atividades de ensino, pesquisa, gestão e extensão, bem como compreender as expectativas, demandas e trocas no trabalho dos professores de uma universidade pública do Rio de Janeiro⁵.

Metodologia

A pesquisa qualitativa e a seleção de participantes

Realizamos um estudo qualitativo orientado pela abordagem de Flick (2013), que propõe três dimensões: a captação do significado das proposições a partir

4 Mudanças recentes no processo de avaliação da CAPES incluem a atribuição de maior peso ao impacto do programa na sociedade e à autoavaliação. Esta última implica a possibilidade de considerar a missão e os objetivos específicos de cada programa, assim como suas escolhas científicas e relativas ao contexto social ou internacional (CAPES, 2025), o que nos parece benéfico por dar um caráter de especificidade à avaliação dos programas.

5 O presente artigo é parte de um estudo mais amplo no qual analisamos a dádiva na atividade dos docentes/pesquisadores, considerando também questões relacionadas à saúde (Lima, 2022). Dado o escopo do presente artigo, os aspectos da saúde não são tratados, porém são eventualmente mencionados no sentido de deixar mais claro o contexto da produção do material empírico.

da perspectiva dos participantes, a identificação dos significados latentes, considerando a complexidade dos fenômenos compreendendo-a a partir do discurso dos entrevistados e, por fim, as práticas sociais e o modo de vida e ambiente em que estes vivem.

Participaram do estudo onze docentes (sete mulheres e quatro homens) de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A seleção deste grupo buscou atender aos objetivos da pesquisa, dado que a pós-graduação tem sido especialmente afetada por políticas que geram a competitividade entre os programas e entre os professores (Bianchetti e Valle, 2014). A este respeito, é necessário considerar as limitações quanto à generalização dos resultados para outros docentes, já que o campo empírico abrange um grupo restrito de professores (Flick, 2009). Utilizamos o método da “bola de neve”, tendo contatado os potenciais professores por e-mail ou *WhatsApp*; não houve restrições quanto à idade ou ao gênero dos professores.

A tabela que se segue descreve as principais características do grupo estudado:

Tabela 1

Nome fictício	Setor	Ingresso na UFRJ	Idade	Ensino	Pesquisa	Extensão	Cargo de gestão
Alcione	Escola de Serviço Social	2015	56	Sim	Sim	Sim	Sim
Bernadete	Depto de Ciência Política	2011	71	Sim	Sim	Sim	Sim
Charles	Instituto de Psicologia	2013	57	Sim	Sim	Sim	Sim
Fernanda	Escola de Serviço Social	2006	58	Sim	Sim	Sim	Sim
Jandira	Instituto de Estudos em Ciência Coletiva	2010	58	Sim	Sim	Não	Sim
Kelly	Escola de Serviço Social	2009	59	Sim	Sim	Sim	Não
Murillo	Instituto de Psicologia	2013	56	Sim	Sim	Não	Sim
Pedro	Instituto de História	2018	50	Sim	Sim	Sim	Sim
Ruth	Instituto de Estudos de Saúde Coletiva	2013	69	Sim	Sim	Sim	Sim
Roberta	Instituto de Psicologia	2013	57	Sim	Sim	Sim	Não
Tadeu	Instituto de Psicologia	2018	39	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Lima (2022)

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual é vinculado; os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Entrevistas e organização do material empírico

A partir de elementos da teoria da dádiva de Mauss (1925), elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada que contemplou questões norteadoras que visavam conhecer as percepções dos entrevistados acerca de sua atividade de trabalho e sua saúde. Considerou-se que o trabalho dos docentes ocorre sob uma lógica neoliberal, materializada no produtivismo acadêmico. O foco central da investigação se refere às expressões da dádiva na atividade docente, levando em conta o contexto da pandemia de covid-19 e suas repercussões na vida e trabalho dos docentes. O roteiro foi testado com dois professores (um homem e uma mulher) da área de ciências humanas e sociais vinculados a outras universidades federais.

As entrevistas foram realizadas em formato virtual, entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022, com duração média de uma hora, tendo sido transcritas integral e literalmente. Utilizamos a Análise de Conteúdo (AC), entendida como um conjunto de técnicas sistemáticas para análise de dados (Carlomagno e Rocha, 2016). Adotamos, igualmente, a abordagem de Sampaio e Lycarião (2021) que, ao investigarem a utilização da análise de conteúdo em pesquisas brasileiras e após ampla revisão do estado da arte da técnica no Brasil, propõem algumas aproximações e distanciamentos em relação a Bardin (2016), cujo manual é mais comumente utilizado no Brasil. Nosso propósito foi evidenciar termos, situações e sentidos compartilhados, em condição de concordância de opinião ou não, que pudessem caracterizar o sentido atribuído ao exercício da profissão, a identificação do que se configura como tarefas próprias da atuação em ensino e pesquisa no meio acadêmico, a organização do cotidiano de trabalho e o seu ritmo, as expectativas realizadas ou não.

Eixos e categorias de análise

O tratamento dos dados iniciou-se após a importação dos textos derivados da transcrição das entrevistas para o ambiente do *software* acadêmico MAXQDA 2022, que subsidia a análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. Todos os procedimentos se basearam na categorização do material empírico, que consistiu na execução de várias etapas de elaboração e reelaboração de um conjunto de termos ou expressões que, em conjunto, permitiram

responder às questões de estudo. A ideia central deste processo é sistematizar e organizar o *corpus* formado pelo conjunto de discursos, de forma a permitir sua classificação seguindo aspectos relevantes para o estudo. Esta sistematização é constituída por diferentes níveis, de tal forma que os eixos – elementos centrais que teriam o papel de organizar o material empírico – são subdivididos em categorias e estas, em subcategorias.

A elaboração deste sistema partiu da leitura integral de cada entrevista, assinalando os trechos, denominados “segmentos”, que fazem referência às categorias e subcategorias, gerando uma nova classificação até a definição do sistema final de codificação. Este sistema (eixos/categorias/subcategorias) foi validado a partir da leitura e releitura das entrevistas. Foram realizadas quatro rodadas de discussão com pesquisadores das ciências sociais especializados no uso do software, buscando melhor atender aos objetivos do estudo e à coerência com o marco teórico conceitual.

Realizamos as análises com base em dois eixos principais: trabalho e saúde (não abordada neste artigo). Em relação ao eixo “trabalho”, optamos pelas seguintes categorias: “Mobilização/Alma”, “Visão sobre as áreas de atuação”, “Produtividade/produktivismo”, “Significado de Sucesso na Carreira”, “Ganhos com o trabalho (materiais e simbólicos)” e “Reconhecimento”. No contato com o *corpus* da pesquisa, buscamos analisar os elementos constituintes da dádiva, ou seja, os dons circulantes no trabalho dos docentes, tal como emergiram em seus discursos. Também buscamos identificar aspectos do produtivismo acadêmico no *corpus*, especialmente aqueles associados à pressão por produção, competitividade e avaliação (Oliveira, 2010).

O foco central do presente estudo se refere à identificação do *hau* da atividade docente e seu papel na dinâmica de expectativas, demandas e trocas realizadas no contexto acadêmico. Neste sentido, apresentamos, a partir dos segmentos selecionados, aquilo que “move” os docentes no exercício de suas atividades acadêmicas, considerando suas áreas de atuação. Fizemos um mapeamento das categorias e subcategorias no sentido de apresentar uma primeira aproximação com o conjunto de discursos. As interpretações foram fundamentadas em trechos representativos das entrevistas, buscando preservar a voz dos participantes e garantir a fidelidade empírica da análise. Na apresentação dos resultados, a identificação dos participantes foi protegida por meio de nomes fictícios.

6 Postura avaliativa ou crítica acerca de suas atividades acadêmicas e avaliações sobre o modo de trabalho acadêmico ligado às quatro áreas de atuação: gestão, ensino, extensão e pesquisa.

Os dons circulantes no trabalho docente

O hau docente

“Que força existe na coisa dada que faz que o donatário a retribua?” (Mauss, 2003: 188). Esta pergunta feita por Mauss no Ensaio sobre a Dádiva (publicada originalmente em 1925) nos conduziu à escolha desta categoria analítica e afirma a importância que o autor atribui à força da tríplice obrigação – dar, receber, retribuir – na compreensão do sistema de trocas da sociedade. A retribuição da dádiva consiste na existência dessa força, no interior da coisa dada: “A essa força ou ser espiritual ou à sua expressão simbólica ligada a uma ação ou transação, Mauss dará o nome polinésio de mana” (Sabourin, 2008a: 132).

Neste sentido, ao tomarmos de empréstimo a análise feita no artigo “Dádiva como princípio organizador da Ciência” (Oliveira, 2014a), consideramos que o docente, ao doar o produto de sua atividade (aulas, pesquisas, orientações), nele investe sua alma (*hau*) e, ao presentear o donatário, presenteia a ele com algo de si (Mauss, 2003). Assim, buscamos nesta categoria elencar aquilo que emerge como força, energia ou alma na atividade docente.

Constatamos uma concentração de segmentos no “ensino” e, em seguida, na “pesquisa”. Poucos segmentos se vincularam à “extensão”. Neste sentido, emergiram de forma recorrente no discurso dos docentes a ideia de vocação, prazer e orgulho quando perguntados sobre sua trajetória acadêmica e como se percebiam enquanto professor ou professora. “A relação com o estudante é o que dá sentido a tudo isso. Se fosse depender de colegas e de gestão, seria o oposto, sei lá, acho que eu não aguentaria. São os estudantes que fazem eu acreditar que é possível” (Tadeu, 2021).

Ao abordarem seu trabalho, os docentes se referem a motivações afetivas relativas tanto ao início da carreira, como ao exercício atual da docência. O trecho acima, “a relação com o estudante é o que dá sentido a tudo isso”, bem como o uso da palavra “riqueza” (a seguir), permitem vislumbrar o simbolismo da dádiva enquanto “presente” que carrega em si algo valioso e que está em jogo na dinâmica relacional docente e institucional. “Eu tenho colegas que trabalham o mesmo e ganham muito mais. Mas eu acho que isso é uma coisa legal que tem na universidade, tem essa riqueza, tem uma vida ali que é interessante” (Tadeu, 2021).

Bernadete, por sua vez, revela seu gosto em *dar* aula, *fazer* pesquisa e encara essa *doação* e/ou esse *serviço* como um *labor gratificante* que, em sequência, revela-se como uma necessidade de *retribuição* pelo sentimento que *se deve* muito aos jovens para os quais se deu, nas palavras da professora: “Eu gosto do que eu faço, me entrego ao que eu faço. Eu penso que nós devemos muito

aos jovens. Os jovens estão, eles mais do que nós num momento muito difícil” (Bernadete, 2021).

Alguns relatos evidenciam certo impasse dos docentes em se afirmarem mais como professores ou mais como pesquisadores, uma vez que suas percepções indicavam certa indissociabilidade entre estas duas atividades, como, por exemplo, Alcione e Jandira. “Então, eu não consigo ver separado, eu me considero os dois [professora e pesquisadora]. Eu não posso abrir mão do ensino, seja na graduação, seja na pós-graduação, mas eu também não fico sem pesquisar” (Alcione, 2021). “[...] Amo orientar e amo fazer pesquisa. Eu não saberia te dizer qual é a que eu gosto mais, sabe? Então, essas duas, pra mim, estão juntas” (Jandira, 2022).

Outros trechos indicam certo descompasso entre o desejo de fazer aquilo que mais gosta (seja ensinar ou pesquisar) e a realidade por conta das obrigações inerentes ao cargo de Professor, como podemos observar nas falas de Fernanda e Roberta. “Então, quando eu entrei *pra* academia, eu sabia que era isso. Eu queria escrever artigo, eu queria pesquisar, eu queria. Não queria tanto dar aula, mas, enfim. Foi o que, é o que temos *pra* hoje” (Fernanda, 2021). “Gosto muito de ensinar. E depois de um tempo, claro, era difícil fazer pesquisa só com alunos de graduação. Aí, eu comecei a coorientar na pós-graduação” (Roberta, 2021).

O senso de responsabilidade, compromisso com o coletivo e contribuição também apareceram nos discursos de Bernadete e Murilo. “E eu sinto que se a gente pode ainda estar junto e ajudar a transitar, ajudar a passar a experiência de que há coisas na vida de que vale a pena lutar por elas, eu acho que o ensino, o ensino público, a universidade pública é uma delas” (Bernadete, 2021). “E eu evito muito fazer uma coisa que eu vejo por aí, que é sonegação de informação. Nem sempre o aluno percebe, né, mas às vezes ele tem uma aula que é *pra* mantê-lo na mesma situação. E não *pra* que ele cresça. Eu quero que os meus alunos cheguem acima de mim” (Murilo, 2021).

Observamos que a ideia de doação de algo de si está presente no serviço, no esforço, nas horas dedicadas à preparação e realização das aulas, orientações de trabalhos e pesquisas, ao entender que tal postura é *devida* aos alunos e à instituição pelo *reconhecimento* ao receber um cargo/prêmio/bolsa, a *confiança* de colegas e o *carinho* de alunos. “Como eu disse, eu sou um professor, né? (risos). É ter construído e ter colaborado na formação qualificada, crítica desse corpo discente que se tornou, então, profissionais de psicologia, né?” (Charles, 2021).

Sobre os valores presentes nas trocas, Graeber (2008) aponta que, para Mauss, na economia da dádiva, as trocas guardam qualidades pessoais diferentemente das trocas de mercado, pois mesmo quando objetos de grande valor mudam de mãos, o que realmente importa são as relações entre as pessoas.

Assim, trocar diz muito mais sobre criar amizades, resolver rivalidades ou obrigações. Para o autor, ao final, “no sistema da dádiva, os objetos de riqueza mais famosos a exemplo dos registros do Ensaio, colares de herança, armas, mantos de penas acabam desenvolvendo personalidade própria” (Graeber, 2008: 3).

Para Godelier, “dar é transferir voluntariamente qualquer coisa que nos pertence para alguém que pensamos que não pode deixar de aceitá-la. O doador pode ser um grupo, ou um indivíduo que age só ou em nome de um grupo” (1996: 20-21). Para o autor, dar institui uma via de mão dupla entre quem dá e aquele que recebe, ou seja, as relações entre professores e alunos são ao mesmo tempo de hierarquia e de solidariedade.

A hierarquia se dá na medida em que a relação professor-aluno não permite que o aluno recuse aquilo que o docente oferece – o conhecimento, ficando assim em dívida com o professor e, supomos, em relação à instituição pública à qual se vincula. Por outro lado, há uma relação de solidariedade, uma vez que o professor, ao dar seu conhecimento, partilha o que tem e o que é com quem recebe (seus alunos, a universidade). Esse movimento assimétrico se perpetua até o momento em que aquele que deve poderá retribuir, equilibrando e, ao mesmo tempo, dando continuidade ao circuito da dádiva.

Lopes também aborda a solidariedade a partir da dádiva de Mauss. Para o autor, “há solidariedade quando se dá, recebe ou retribui a um todo. Neste sentido, solidária é toda relação social cujas dádivas se exercem entre cada membro e seu conjunto, porque nelas dar, receber e retribuir bens formam o comum que os abrange” (2017: 60). Podemos deduzir que o docente dá: ao aluno, à universidade e à sociedade seu conhecimento, e recebe o reconhecimento em forma de carinho e crescimento profissional/acadêmico (dos alunos), remuneração, cargos, títulos, recursos (da universidade e pares), respeito, valorização (da sociedade) e retribui indicações, parcerias (aos alunos), dedicação, resignação, experiência (à universidade/pares) e inovações (à sociedade).

Neste sentido, poderíamos entender como *retribuição* o fato de *publicar*, divulgar os resultados da pesquisa e saber que *contribuiu* para alguns alunos alcançarem êxito em seus projetos acadêmicos e carreira, como relatou uma docente.

É possível vislumbrar a tríplice aliança através da obrigação de *dar* de uma professora, para quem a disponibilização para os alunos é um ato em prol da saúde mental – a sua e a dos alunos que estavam em sofrimento⁷. Por sua vez,

7 Refere-se a trecho de entrevista em que a docente relata que, diante da total vulnerabilidade imposta pela pandemia, passou a trabalhar ininterruptamente desde 2020, no intuito de preservar a saúde mental dela e dos alunos que estavam em sofrimento.

os alunos expressam a obrigação de *receber* ao comentarem sobre a influência de suas aulas em algumas situações, aceitando o conteúdo *doadado*. A expressão da obrigação de *retribuir* se expressa no empenho da professora para aprimorar a educação superior pública, retomando a capacidade de autonomia de pensamento crítico dos jovens.

Significado de sucesso na carreira, ganhos com o trabalho, reconhecimento (Reciprocidade/Retribuição)

Ao abordarmos o “significado de sucesso na carreira”, algumas respostas tangenciavam a ideia de reconhecimento pelos pares, alunos e sociedade, incluindo a questão remuneratória e *status* de forma mais geral. “O que significa ter sucesso? É, publicar, é divulgar resultado de pesquisa, o reconhecimento dos alunos, que eu amo, quando eu vejo, [...] isso *pra* mim é como que se diz, marca de sucesso.” (Alcione, 2021). “[...] a nossa profissão, o nosso reconhecimento dos pares é algo importante, mas acho que sucesso para mim[...] deveria passar por mais reconhecimento material, do que passa” (Pedro, 2021).

Por outro lado, “sucesso na carreira” pode significar mais a realização pessoal do que o reconhecimento pelos pares, nas palavras de Ruth.

É o fato das minhas pesquisas, meus estudos servirem de estímulo aos jovens pesquisadores, né, ao fato do que eu produzo, não é só o reconhecimento de que é uma boa produção, mas é nesse sentido de ensinar outros a pensarem e a desenvolverem. Isso é muito importante (Ruth, 2021).

A ideia de sucesso pode estar relacionada à capacidade de apresentar maior produtividade acadêmica, comumente utilizada como parâmetro para avaliar o nível de sucesso no meio universitário. Contudo, pode igualmente estar associada à qualidade do trabalho realizado e à inovação, como nos traz Roberta: “Eu me considero. Mas eu sei que eu não atendo aos padrões que outros considerariam, porque ter sucesso é você fazer muito, ser considerado de sucesso, atualmente, você tem que se esgoelar” (Roberta, 2021).

No estudo da categoria “reconhecimento”, a assumimos em seu duplo sentido, ou seja, o que recebemos em virtude de um movimento dos outros em direção a nós, e aquele que manifestamos em relação a alguém no movimento em direção ao outro (Godbout e Caillé, 1999). Ao abordar o reconhecimento, alguns docentes concentravam-se nos agentes de reconhecimento (pares, alunos, instituição, sociedade civil), no reconhecimento pela produção acadêmica e pela formação de novos profissionais. “Então eu acho que é isso é ser

reconhecido pelos teus pares[...] eu me sinto realizada nesse sentido pelos meus colegas que me reconhecem como uma professora comprometida, como uma pesquisadora séria, né? [...]” (Jandira, 2022).

Nos segmentos reunidos na categoria “ganhos com o trabalho”, pudemos observar que sucesso e reconhecimento se cruzam com as ideias de esforço, aprendizado e *status*. Neste sentido, Alcione ressalta o quanto ama ser professora e o quanto lutou para alcançar seu status e reconhecimento por ser professora-doutora: “[...] eu amo ser professora, eu gosto de ser professora [...] suei *praca* cacete, quero ser reconhecida como doutora. Professora-pesquisadora, gosto disso. Isso, eu gosto desse status” (Alcione, 2021).

Charles destaca igualmente o reconhecimento e a realização em sua fala:

E tem o ganho assim, dessa realização que eu falei, né, do reconhecimento, essa realização. [...] uma das coisas que traz mais satisfação *pro* orientador é quando seu orientando de uma certa maneira, te ultrapassa. [...] Isso é, *pramim*, um grande ganho, quando eu vejo um orientando dando esse passo. (Charles, 2021).

Por outro lado, o não reconhecimento se associa à desvalorização da carreira docente pela sociedade, pelo governo, como também pelos pares. Para Alcione, por exemplo, há grande desqualificação, quando cita carreiras em que se faz apenas a faculdade, ganhando muito mais que um professor-pesquisador que estudou “quatro anos, depois mais dois anos, depois mais quatro anos, eu pesquisei e eu ganho 1/3 do que muita gente só com quatro anos ou cinco de faculdade” (2021).

Pedro, por sua vez, afirma que a valorização passa por caminhos de relações de poder, do Estado, da sociedade como um todo.

Um investidor da bolsa tem mais valorização do que um professor universitário, mas um investidor da bolsa é mais especulador, basicamente. Então passa por questões que vão muito além, então por isso que eu digo que tem uma diferença entre reconhecimento e valorização. (Pedro, 2021)

Outra observação importante surge na fala de Fernanda cujo *hau* está na pesquisa.

[...] A minha régua é efetivamente essa, esse aspecto mais de proposição, de proposta. Tá? Ou você trazer um objeto de pesquisa novo que você nunca tinha pensado. Ou trazer um velho objeto de pesquisa, mas com um olhar diferente, alguma coisa que traga uma nova faceta, entendeu? (Fernanda, 2021)

A ideia então, contida na responsabilidade, no compromisso e na contribuição, é a de *retribuição*, ou seja, ao contribuir, o professor ou professora está doando algo de si, sua presença, o melhor que sabe fazer, o acolhimento, e nesse movimento, conforme nos esclarece Godbout:

Por que se dá? Se admitirmos o que precede, a resposta é simples: para se ligar, para se conectar à vida, para fazer circular as coisas num sistema vivo, para romper a solidão, sentir que não se está só e que se pertence a algo mais vasto, particularmente a humanidade, cada vez que se dá algo a um desconhecido, um estranho que vive do outro lado do planeta, que jamais se verá (Godbout, 1998: 11).

Ao analisar a importância e o papel da noção de reciprocidade na educação, tanto na perspectiva antropológica como também na visão sociológica e econômica, especialmente na educação de adultos, Sabourin (2008b: 1) afirma que “educar é dar conhecimentos, transmitir valores, compartilhar saberes, regras. É um ato de dádiva por natureza”, pois ainda que carregue uma função instrumental, educar traz em si mesma um “ato materialmente desinteressado”, uma vez que une função simbólica e valores morais à aprendizagem. Educar seria assim um *fato social total*, ou seja, uma atividade que atravessa toda a sociedade, nas dimensões econômicas, jurídicas, políticas e religiosas. (Sabourin, 2008b)

A ideia de partilha de conhecimentos e de retribuição no ato de educar nos conduz ao conceito de “reciprocidade indireta”, que se caracteriza por “prestações recíprocas nas quais há obrigações mútuas, entre doador e donatário, de circular o mesmo bem para além de ambos e para que outros o venham a dar e receber”. Em outras palavras, “tudo que é recebido é dado a quem não deu e todos recebem para dar a quem não lhes deu” (Lopes, 2021: 382). Esse tipo de reciprocidade parece estar presente na fala de uma professora sobre o seu *hau docente*, que remete à sua genealogia, seus ancestrais, a quem a formou e àqueles que está formando, considerando essa dimensão de compromisso com o passado e com o futuro, sem identificar de forma objetiva a quem retribui, nem mesmo quem lhe devolverá a dádiva.

Para Laval, “essa perspectiva maussiana de reciprocidade indireta ao recolocar a educação no ciclo social da doação, permite destacar as regras que regem o vínculo social entre gerações e entre os membros de uma mesma sociedade”, normas que são, exatamente, incorporadas nas instituições da família e da escola. Estabelece-se, assim, uma passagem de uma lógica de constrangimento da “sociedade” aos “indivíduos” para uma lógica da obrigação de uma geração às outras (2006: 110).

Para Lopes (2017), o conhecimento científico é um legado coletivo cuja garantia para todos requer o sistema da dádiva, de acordo com o autor:

Exemplificando: meio ambiente, patrimônio cultural e conhecimento científico são bens legados de modo coletivo, a serem individualmente recebidos e desfrutados como equilíbrio ambiental, assimilação cultural e capacitação tecnológica, mas, devem ser ativamente retribuídos mediante, respectivamente, preservação ambiental, iniciativas culturais e divulgação científica e/ou técnica. Reconhecer é gratificar, então também é retribuir: nesse viés, cada um teria sua vocação cuidadora (porque doadora) reconhecida (porque promovida) por todos, enquanto reconhecem a sociedade como seus legatários (Lopes, 2017: 71).

Neste ponto, alguns discursos se alinham à questão do compromisso com a carreira e vocação cuidadora, conforme observamos quando um docente fala sobre sua percepção de sucesso e reconhecimento no trabalho.

Você escreve um livro e ele vai para o mundo, você não controla mais, então acho que esse tipo de relação, de construção que você cria com os alunos e com as alunas, é muito gratificante, o sentido básico da educação, a troca, o respeito aos conhecimentos, [...] (Pedro, 2021).

Aqui temos um exemplo de dádiva doada (o livro), dádivas recebidas (os direitos autorais, valores de venda, pontuações, reconhecimento dos alunos e pares, realização pessoal) e retribuição (sociedade, passado e futuro).

Alguns docentes se posicionaram acerca do papel da Educação e da Universidade no sentido de missão, gratidão ou sentimento de retribuição/contribuição para a sociedade. Alcione (2021) afirma: “a saída do país é pela educação. E pela educação superior pública”, fazendo a “galera” pensar e acrescenta “a gente precisa retomar a capacidade de autonomia de pensamento próprio, pensamento crítico”.

Neste sentido, podemos inferir que os docentes não dão aulas ou publicam artigos científicos somente pela intenção de ter ganhos materiais, pelo que observamos das entrevistas. Como afirma Martins:

Na opção pelo trabalho acadêmico, embora haja interesse claro na atividade intelectual e remuneração, a busca de reconhecimento e prestígio parece estar conectada com a predominância de uma obrigação científica de produzir que depende da liberdade de criação e do desejo de doação do pensamento à sociedade (Martins, 2019: 207).

A ideia de comprometimento/contribuição também esteve presente nas falas de alguns docentes. Nas palavras de Bernadete (2021): “esse reconhecimento que eu acho, essa confiança de colegas, de alunos na capacidade de gestão também e contínuo, faço muita questão, de sempre continuar na docência”.

Para Tadeu (2021), tornar-se docente o fez “repensar a forma de produção de conhecimento e também de como pensar a universidade, o papel da universidade, da sociedade”. Para ele, complementa, “é poder resgatar e compreender isso de uma maneira mais diversa”.

Destacamos, ainda, a percepção de contribuição para o crescimento dos alunos, tanto academicamente, como também na construção de pensamento próprio, quando Murilo (2021) afirma que “é um reconhecimento muito grande e há uma satisfação pra você, quando você pega a pessoa e a pessoa realmente cresceu profissionalmente, financeiramente, inclusive”.

A esfera afetiva em relação aos alunos também foi levantada pelos docentes. Nas palavras de Pedro (2021): “eu acho que eles são muito a razão de ser da nossa existência, do nosso trabalho e ter essa relação com os estudantes é, para mim, um indicador de sucesso”.

Ainda nessa direção, Roberta (2021) declara: “Gosto muito de ver essas minhas crias, né? De formação, aí pelo mundo e fazendo trabalhos muito bons. [...] Então assim, eu gosto de ver. Gosto de saber. Indico eles”.

Pudemos observar diferentes perspectivas quando perguntados sobre o reconhecimento, sucesso ou ganhos, mas que convergiam em alguma medida ao reconhecimento de dons entregues aos alunos ou a si mesmos, enquanto outros se referiam a dons recebidos dos alunos e da universidade. Ressaltamos que o vínculo social está presente nessas relações e o endividamento mútuo e assimétrico se mantém pela preservação do ciclo dádivo, ou seja, sem a cisão das obrigações. Neste sentido, como nos aponta Lopes:

Diferente do sistema bipolar do mercado, que funciona pela equivalência (dar-pagar), na dívida (dar-receber-retribuir), o bem devolvido nunca tem valor igual àquele do bem inicialmente recebido. Assim sendo, o valor mais importante não é o quantitativo, mas o qualitativo, e o que funda a devolução não é a equivalência, mas a assimetria. Nessa perspectiva, as trocas – enquanto conjuntos de modalidades de bens em circulação – podem contribuir tanto para fortalecer quanto para enfraquecer os vínculos [...] (Lopes, 2017: 25).

O trabalho docente implica o estabelecimento de relações que envolvem, entre outras ações, a transmissão de conhecimentos, mas, acima de tudo, trocas simbólicas entre professores/pesquisadores-alunos-universidade, que se

traduzem em valor de vínculo. Assim, consideramos que reconhecer é aceitar que existiu um dom, que somos devedores de alguém que nos ofertou esse dom e que continuaremos interagindo com ele, na expectativa de chegar nossa vez (Caillé, 2002).

Condições de trabalho, atividades de gestão e produtividade acadêmica

Ao analisar estas categorias, é importante ressaltar as experiências de professores e alunos durante a migração de aulas presenciais para aulas virtuais, considerando aí todo o complexo de especificidades envolvido no contexto pandêmico.

A discussão sobre as condições de trabalho, as atividades de gestão e o produtividade acadêmica lançou luz sobre a relevância da educação superior e da universidade pública, levando-os a refletir sobre a forma de produção de conhecimentos, bem como o papel social da universidade, refletindo falas atravessadas pela reciprocidade. Neste movimento, alguns professores referem-se às suas pesquisas e estudos, compreendendo-os como estímulo aos jovens pesquisadores, na expectativa, diz uma professora, de “irradiar conhecimento e conseguir fazer, formar novos cientistas, novos pesquisadores” (2021).

Identificamos que o sistema da dádiva também se manifesta nas condições de trabalho (estruturais e administrativas), na sobrecarga de tarefas administrativas e de gestão acadêmica, bem como nas questões éticas e referentes às relações de poder que surgem como pano de fundo da atividade docente. Neste contexto, Tadeu (2021) alerta que “a gente está em um lugar que é público, tem que ser público, mas que precisa pensar mais nos processos de gestão de uma maneira séria. Eu acho que essa falta de seriedade com a gestão faz com que seja tão caótico, sabe?”, atribuindo as situações difíceis vivenciadas durante a pandemia à falta de comprometimento na condução das decisões tomadas pela gestão.

Alguns docentes acrescentaram críticas sobre as práticas de gestão, tanto antes como durante a pandemia. Murilo (2021) afirma que “a gestão é cruel” enquanto Tadeu (2021) avalia que “a gestão da reitoria, preciso falar isso muito claramente, foi péssima”, salientando seus efeitos na dinâmica e na qualidade do trabalho acadêmico.

As queixas acerca das condições de trabalho eram de natureza estrutural. Ruth e Murilo, por exemplo, destacaram a falta de condições estruturais adequadas para o desempenho dos trabalhos, bem como a ausência de preparo e apoio administrativo, próprias da dinâmica de trabalho docente. “Porque eu acho que a gente deveria ter espaço de trabalho adequado, na universidade,

para gente poder fazer isso lá. Meu instituto, por exemplo, não tem. Se todos os professores ficarem no instituto, ao mesmo tempo, não cabem. Não tem onde sentar” (Ruth, 2021).

No caso da psicologia, nós não temos espaço. Não temos uma sala *pra* receber um aluno. Eu não recebo professor de outro país, mas nem morto. Que é vergonhoso. Né. Eu já parei uma banca, porque eu tinha que falar rápido, porque tinha que desocupar a sala. De mestrado. É muito chato (Murilo, 2021).

A intensificação do trabalho administrativo – que o período pandêmico apenas evidenciou – foi assunto abordado pelos professores e apontada como desgastante e prejudicial à qualidade do trabalho acadêmico. Charles aborda tal problemática a seguir:

Tinha que ser digital. Então, eu fiquei quebrando a cabeça, né. Uma banca de progressão, a mesma coisa. É, eu tenho que estudar o sistema, eu tenho que compreender o sistema, que se tivesse um técnico, fazia em um minuto, coisa que eu fico horas e horas e horas. Então, assim, uma mão de obra qualificada é muito cara para eu ficar entrando no sistema e saber onde eu tenho que clicar (Charles, 2021).

Observamos que a fala de alguns docentes aponta para a consciência de que a gestão compõe o tecido de atividades inerentes ao cargo de professor universitário, mas nela não habita o que chamamos de *alma* ou *hau* docente. No entanto, Bernadete (2021) declara que “se a universidade me abriu essa porta maravilhosa na minha vida, eu também tenho que dar o que a universidade necessita e às vezes não são muitos os docentes dispostos”, inclusive pelo intenso ritmo exigido e o desgaste decorrente das inúmeras reuniões. E continua: “levam a gente a assumir essas responsabilidades mesmo que não seja estritamente uma vocação”.

Sobre a experiência de gestão acadêmica no Brasil e em Portugal, Santos et al. (2016) se referem a aspectos positivos da gestão, relacionados à possibilidade de compreender de forma mais abrangente o funcionamento da universidade e de melhor se integrar às decisões da instituição. Observações deste teor, em que a gestão acadêmica é vista como um ganho, raramente foram observadas em nosso material empírico, em que frequentemente se referiam à gestão com expressões queixosas sobre o tempo despendido em tais atividades.

A este respeito, destacamos a questão do tempo que atravessa os discursos dos docentes, por sua escassez como também pelo valor que ele carrega. Assim, consideramos o tempo na atividade docente como recurso valioso que é

disponibilizado ou doado aos alunos e à universidade. Este tempo é valorizado quando se trata de investi-lo na pesquisa e o quanto sua ausência faz a diferença na qualidade dos “produtos” oferecidos pelos docentes aos alunos, à universidade e à sociedade.

A questão do tempo enquanto recurso valioso e sua influência na qualidade da atividade docente remetem à crítica ao “produtivismo acadêmico”. A situação das últimas décadas tem gerado debates e questionamentos sobre o trabalho do professor/pesquisador universitário e seu papel na construção do conhecimento, assim como o impacto da pesquisa na sociedade. Destacam-se, neste contexto, as críticas ao chamado “produtivismo acadêmico”, como apontam Sguissardi e Silva Jr.:

O núcleo da ideologia do produtivismo acadêmico, como política de Estado e de cultura institucional, tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo, e, no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado” (Sguissardi; Silva Jr., 2018: 191).

Em “Publicar ou Morrer?!” (2009), Bianchetti e Machado analisam o cenário e as consequências das mudanças nas políticas de Pós-graduação relativas à qualidade das produções e à saúde dos pesquisadores. Sguissardi e Silva Jr. (2018) investigaram as condições dos pesquisadores nas universidades federais e os impactos do produtivismo acadêmico. A este respeito, Ibarra-Colado afirma que um dos principais impactos dessa nova configuração da Universidade é que ela “está deixando de ser uma referência cultural básica da sociedade, uma “instituição”, para assumir o status de um prestador de serviços ou uma “organização de mercado” (2003: 1061). A este respeito, Rotenberg e Carlos (2018) destacam a necessária diferenciação entre a universidade e a empresa, criticando a transformação da universidade e dos docentes em empreendedores em busca de produção.

Oliveira traz algumas reflexões sobre a pergunta: “que universidade queremos: produtivista ou crítica?” (2002: 14) e examina as implicações desta reflexão para o processo de mercantilização da Universidade. Segundo o autor, há uma “incompatibilidade entre o princípio da responsabilidade social na ciência e as diretrizes da reforma neoliberal da Universidade”, uma vez que “para o cientista submetido ao sistema de avaliação neoliberal, gastar tempo refletindo sobre sua prática é ‘perder tempo’, e para a mentalidade mercantil, perder tempo é nada menos que um crime”.

O posicionamento do autor vai ao encontro das falas dos docentes, pois a cobrança imposta e vista por eles como excessiva corresponde ao produtivismo, à pressão por produção medida em termos quantitativos, ou seja, número de artigos publicados, participação em congressos, número de orientandos, aulas ministradas, exemplificado nesta fala de Murilo (2021): “eu tenho até vergonha de dizer quantos orientandos, eu tenho mais do que o dobro que é permitido”.

A menção ao produtivismo não se restringiu à sobrecarga e ao excesso de demandas, mas incluiu também práticas consideradas antiéticas usadas no meio acadêmico como “estratégia” para aumentar artificialmente a “produtividade”. Esta faceta do produtivismo está presente na fala de Ruth (2021): “porque tem periódicos que exigem que eu mencione artigos daquele periódico pra eles aceitarem minha submissão, que é uma questão antiética e agora eu tô falando porque eu acho que isso tem que ser falado”.

Tal situação distancia-se do que se entende como *ethos* científico ou da ciência, definido pelo sociólogo Merton como “complexo afetivamente modulado de valores e normas que se considera serem obrigatórios para homem de ciência” (2013: 183), ou seja, um conjunto de valores e normas próprios que são transmitidos dentro da comunidade científica, reforçados por sanções e internalizados como valores pessoais, modelando sua consciência científica.

Como observa Oliveira sobre casos de falsas citações que resultam de combinações de citação mútua entre autores: “situações em que os editores de uma revista exigem, do autor de um artigo aprovado pelos pareceristas, que inclua falsas citações de artigos publicados na revista, com o objetivo de incrementar seu fator de impacto” (2002: 31).

Quanto às práticas antiéticas, supomos que oferecer à sociedade “produtos” falsificados, posto que não contém verdade ou transparência, pode significar quebrar o ciclo dadivoso, ou seja, quando não oferecemos o melhor “presente” incorremos na entrega de algo que não contém *hau* e daí não promove a confiança.

A análise da produção científica no contexto das universidades públicas brasileiras aponta para a necessidade de intervenções no âmbito da relação tempo-trabalho no sentido de viabilizar tempo para a reflexão acerca do próprio trabalho, para troca de conhecimentos e experiências e para a construção coletiva de alternativas para o enfrentamento saudável e criativo da nova lógica temporal imposta por uma jornada intensiva que vem contribuindo para a naturalização da progressiva redução do tempo livre (Vasconcelos e Lima, 2020).

Considerações finais

No microcosmo de uma universidade pública, a partir das experiências dos docentes deste estudo, identificamos como se dão as trocas materiais e simbólicas, uma vez que a universidade, enquanto instituição, reflete a estrutura social e seu funcionamento, exprimindo, assim, valores e práticas estabelecidos no interior da sociedade. O vínculo social e a aliança dotam de sentido o sistema da dádiva, ao considerar “o caráter relacional do fenômeno social, bem como as motivações emocionais, morais, estéticas e cognitivas” (Martins, 2019: 183) existentes nas sociedades humanas. A dádiva surge então como regra social geral e condição afetiva que contribui, necessariamente, para o surgimento das instituições.

Ao considerarmos os quatro elementos da tríplice obrigação – interesse, desinteresse, obrigação, liberdade – como dinâmicos e sempre presentes na ação humana, o *hau docente* pode afirmar o poder da afetividade na compreensão da dinâmica dadivosa existente no contexto de trabalho acadêmico. Conforme nos esclarece Caillé:

Atribuamos então à ação humana e social quatro fontes possíveis: a da obrigação e a da espontaneidade, de um lado; a do interesse (*em*) e do prazer (ou “*interesse por*”), de outro [...] Essas quatro fontes são irredutíveis umas às outras. O erro, tão frequentemente cometido, seria pretender diminuí-las uma perante a outra. Pretender por exemplo, como o fez o primeiro Bourdieu e uma boa parte das teorias dominantes das ciências sociais, reduzir o dever moral, o prazer ou a espontaneidade como sendo o único *interesse em*. Entre cada um desses polos existe solução da continuidade (Caillé, 1994: 37).

O modelo neoliberal, assim, impõe uma visão monodimensional do ser humano, pactua que só o interesse individual importa. Em contrapartida, na teoria maussiana temos uma ideia pluridimensional, cuja compreensão é simples. Ao analisar o *Ensaio*, Lanna (2000: 192) observa que não é apenas necessário que essas quatro motivações iniciais se combinem de maneiras diversas em todas as nossas ações, “é preciso que elas se misturem. Que elas se ‘hibridizem’ para evitar cair nos excessos do egoísmo, do ritualismo, da piedade sacrificial ou do ‘non sense.’”

Estudos sobre a Dádiva registram o entendimento do dom como “toda prestação de serviços ou de bens efetuada sem garantia de retribuição, com o intuito de criar, manter ou reconstruir o vínculo social” (Caillé, 2002: 142), estando os bens a serviço dos vínculos (Godbout e Caillé, 1999). A aposta no dom é a única

maneira de se estabelecer relações sociais e construir confiança. Como afirma Mauss: “não há meio-termo: ou confiar inteiramente, ou desconfiar inteiramente; depor as armas e renunciar à sua magia ou entregar tudo: desde a fugaz hospitalidade até as filhas e os bens” (2003: 312).

Assim, a partir da análise realizada, destacamos dois aspectos importantes da teoria maussiana que nos auxiliam a compreender as bases que promovem e dão fluxo ao *hau docente*: (1) a dádiva implica tempo, crédito e dilação, ou seja, a questão da temporalidade é crucial ao considerarmos o trabalho docente. Em nosso caso, pudemos perceber que há um esgarçamento do sujeito que só dá; (2) a ética maussiana – o ideal não é dar mais do que se pede ou se pode (sacrifício), mas dar-se na atividade social, coletiva sem se sacrificar, sem opor-se às próprias crenças em termos de valores, sem se massacrar ou se anular.

Os resultados obtidos a partir da experiência dos docentes deste estudo indicam um empobrecimento dos laços de confiança e do senso de solidariedade no meio acadêmico em favor do individualismo e da competitividade, intensificados pelo produtivismo acadêmico. Contudo, pudemos observar que o ciclo dadivoso persiste na atividade docente dos professores pesquisados por meio da manutenção do *hau docente* e dos modos de resistência à lógica produtivista.

Nesse contexto, o sistema de trocas simbólicas – tematizado por Mauss (2003) – é tensionado pelas exigências institucionais, mas também se manifesta na resistência dos docentes à lógica produtivista, na valorização do *hau docente* como formas de manter a solidariedade e o sentido do trabalho acadêmico.

A análise realizada impõe reflexões sobre o papel da Ciência e da Educação sob a égide do neoliberalismo, destacando a potência do ciclo dadivoso como forma de interpretação da sociabilidade. Vislumbramos no presente estudo uma docência antiutilitarista, uma docência experimentada como dádiva. Pudemos observar neste estudo, o exercício da dádiva no ambiente científico/universitário em suas três dimensões – dar-receber-retribuir – bem como a força hegemônica do mercado que ameaça a todo momento subverter a expressão da dádiva no ambiente acadêmico. Face às dificuldades no cumprimento dos critérios de avaliação que, inclusive, implicam repercussões negativas na saúde (Lima, 2022), a “integridade” advinda do dar-receber-retribuir pode surgir como contraponto à lógica unicamente produtivista.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 2016.

- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar & Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, Portugal, 2009, n. 28, pp. 53-69.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, jan./mar., 2014, pp. 89-110.
- CAILLÉ, André. *Antropologia do Dom: o terceiro paradigma*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- CAILLÉ, André. O dom entre o interesse e o desinteressamento. In: P.H. MARTINS (Org.), *Polifonia do dom*. Recife, Editora da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, 2006 (1994).
- CAPES. Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2025.
- CARLOMAGNO, Marcio Cunha; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*. Paraná, v. 7, n. 1, 2016, pp. 173-188.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Salvador, n. 24, set-dez., 2003.
- DRUCK, Graça. O Estado neoliberal no Brasil: a ideologia do empreendedorismo e o fim dos servidores públicos. *Contemporânea – Dossiê Alternativas Infernais: uma análise sociológica*. São Carlos, v. 11, n. 3 set.-dez., 2021, pp. 821-844.
- FLICK, Uwe. *Introdução à Metodologia de Pesquisa – um guia para iniciantes*. Porto Alegre, Penso, 2013.
- GODBOUT, Jacques. Introdução à Dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 13, n. 38, 1998.
- GODBOUT, Jacques; CAILLÉ, André. *O Espírito da Dádiva*. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- GODELIER, Maurice. *O Enigma da Dádiva*. Lisboa, Edições 70, 1996.
- GRAEBER, David. *Give It Away*. 2008. Disponível em: <https://davidgraeber.org/wp-content/uploads/2008-Give-it-away.pdf>
- IBARRA-COLADO, Eduardo. Capitalismo acadêmico y globalización: la universidad reinventada. *Educación e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 84, 2003, pp. 1059-1067.
- LANNA, Marcos. Notas sobre Marcel Mauss e o Ensaio sobre a Dádiva. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, n. 14, 2000, pp. 173-194.
- LAVAL, Christian. Les deux crises de l'éducation. *La Revue du Mauss*. Paris, n. 28, 2006, pp. 96-115.

- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2019.
- LIMA, Jacqueline Lopes de. Dádiva, Ciência e Saúde – uma análise do trabalho de docentes/pesquisadores de uma universidade pública do Rio de Janeiro no contexto do Produtivismo Acadêmico. Tese de doutorado, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.
- LOPES, Júlio Aurelio Vianna. *Viver em rede – as formas emergentes da dádiva*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 7Letras, 2017.
- LOPES, Júlio Aurelio Vianna. A teoria integracionista de Marcel Mauss. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 23, v. 58, 2021, pp. 360-387.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*. Recife, n. 25, v. 3, 2013, pp. 519-526.
- MARTINS, Paulo Henrique. A sociologia de Marcel Mauss: Dádiva, simbolismo e associação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. S.l., [On-line], v. 73, 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/954>
- MARTINS, Paulo Henrique. *Itinerários do Dom - Teoria e Sentimento*. Rio de Janeiro, Ateliê de Humanidades, 2019.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Cosac Naify, 2003 (1925).
- MERTON, Robert K. *Ensaio de Sociologia da Ciência*. Tradução de Sylvia Gemignana Garcia e Pablo Rubéns Mariconda. São Paulo, Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2013.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A Ciência que queremos e a Mercantilização da Universidade. In: I. Loureiro; M.C.S. Del-Masso (Orgs). *Tempos de greve na universidade pública*. Marília, Unesp Marília Publicações, 2002.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A Estratégia dos bônus: três pressupostos e uma consequência. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, n. 7, v. 3, 2010, pp. 419-433.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A Dádiva como princípio organizador da Ciência. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 28, n. 82, 2014a, pp. 201-223.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A Mercantilização da Ciência: Processos, Consequências e Alternativas. Notas de Aula. Disciplina do Programa de Pós-graduação em Filosofia da FFLCH-USP (20 semestre), 2014b.
- ROCHA, Gilmar. *Mauss & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.
- ROTENBERG, Lúcia.; CARLOS, Renata E.L. How social acceleration affects the work practices of academics: a study in Brazil. *German Journal of Human Resource Management*. Zeitschrift fur Oersibakforschung, v. 32, 2018, pp. 257-270.
- SABOURIN, Eric. Marcel Mauss: Da Dádiva à questão da reciprocidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Salvador, v. 23, n. 66, 2008a, pp. 131-138.

- SABOURIN, Eric. Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares. S.d.
https://www.academia.edu/60592281/Educa%C3%A7%C3%A3o_d%C3%A1diva_e_reciprocidade_reflex%C3%B5es_preliminares
- SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília, ENAP – Escola Nacional de Administração Pública, 2021.
- SANTOS, Daniel Alberto Santos e; AZEVEDO, Caroline Almeida de; ARAÚJO, Tânia Maria de; SOARES, Jorgana Fernanda de Souza. Reflexões sobre a saúde docente no contexto da mercantilização do ensino superior. In: *Revista Docência do Ensino Superior*. Belo Horizonte, n. 6, v. 1, 2016, pp. 159-186.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, João dos Reis Silva Júnior. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 2ª Ed., Uberlândia, Navegando Publicações, 2018.
- SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press, 1997.
- VASCONCELOS, Ianna; LIMA, Rita de Lourdes de. É um malabarismo com vários pratos ao mesmo tempo! o trabalho docente em universidades públicas. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 138, 2020, pp. 242-262.

Data de recebimento: 06 de junho de 2025

Data de aceite: 17 de dezembro de 2025

Como citar este artigo:

LIMA, Jacqueline Lopes de; ROTENBERG, Lúcia; MACIEL, Elvira Maria Godinho de Seixas. *Hau docente – os dons circulantes no trabalho de professores de uma universidade pública*. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v.16, p. 1-25, e161435, 2026, Doi: <https://doi.org/10.14244/contemp.v16.1435>