

RAIMUNDO SÉRGIO DE FARIAS JÚNIOR

**A precarização do trabalho e o adoecimento docente em
instituições de ensino superior privadas/mercantis**

Belém, PA

2014

RAIMUNDO SÉRGIO DE FARIAS JÚNIOR

**A precarização do trabalho e o adoecimento docente em
instituições de ensino superior privadas/mercantis**

**Tese apresentada como exigência parcial para
defesa de doutorado do PPGED/ICED/UFPA,
orientada pela professora Dra. Olgaíses Cabral
Maués (UFPA).**

Belém, PA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Farias Júnior, Raimundo Sérgio de, 1974-

A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis / Raimundo Sérgio de FariasJúnior. - 2014.

Orientadora: Olgaíses Cabral Maués. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

- 1. Ensino superior - Belém (PA). 2. Professores universitários - Doenças – Belém (PA). 3. Trabalho - Aspectos psicológicos. 4. Stress (Psicologia) - Belém (PA). 5. Burnout (Psicologia).**
- I. Título.**

CDD 22. ed. 378.04098115

RAIMUNDO SÉRGIO DE FARIAS JÚNIOR

A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis

Tese apresentada como exigência parcial para defesa de doutorado do PPGED/ICED/UFPA, orientada pela professora Dra. Olgaíses Cabral Maués (UFPA).

BANCA EXAMINADORA

Olgaíses Cabral Maués
Orientadora, UFPA

Denise Bessa Leda
Examinadora, UFMA

Vera Lúcia Jacob Chaves
Examinadora, UFPA

Emmanuel Ribeiro Cunha
Examinador, UEPA

Salomão Antônio Mufarrej Haje
Examinador, UFPA

A meus pais, Dona Gláucia e Seu Raimundo, meus irmãos, sobrinhos, minha esposa e aos amigos, de verdade, que a vida “colocou” nas veredas por quais insisto em caminhar.

Trabalho externo ao trabalhador, [por] não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho, mas nega a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente a vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades (MARX, 1983, (1844), p. 93).

Agradecimentos

Agradeço imensamente à minha mãe e ao meu pai, sempre presentes em minha vida e enfrentando de forma corajosa e destemida determinadas formas de exploração e opressão, mas que, com dignidade, me possibilitaram estudar e me desenvolver enquanto ser humano. E não deve ter sido fácil encarar o desafio de educar e cuidar de sete filhos nas pontes da Vila da Barca, local onde nasci, me criei e resido até hoje.

E nas palafitas da Vila encontrei as primeiras contradições do capital e elas me ajudaram a iniciar as primeiras reflexões acerca da existência, da vida e do mundo. Por isso sou obrigado a agradecer a quem diretamente enfrentou essas contradições comigo, meus irmãos Nazo, Preta, Verônica, Mateus, Biro e Piti.

Recordo que quando ingressei na escola de ensino fundamental Santo Afonso, o “querido colégio”, ainda que meu interesse pelos estudos fosse bem pouco, encontrei apoio e incentivo da estimada Célia que sempre me garantiu a farda escolar, o caderno, o lápis... Por isso não poderia esquecer de agradecê-la nem ao seu irmão, o então diretor da escola José Ligeiro.

Mas as contradições ainda me acompanhavam e precisava vencê-las. E uma das primeiras formas que procurei foi tentando ser jogador de futebol. Graças ao “Baixinho”, que já não está entre nós, tive as primeiras orientações futebolísticas. Graças a ele ainda tentei e sonhei em ser jogador de futebol. Não deu certo, mas pelo menos pude ter a oportunidade de prosseguir nos estudos graças as bolsas concedidas pelas escolas Rutherford e Cearense, conseguidas graças a intervenção e apoio do meu amigo e antigo treinador do Futsal do Remo Osvaldo, a quem venho agradecer por tudo.

Gradativamente ia descortinando o mundo que me rodeava e percebia que era necessário lutar contra determinadas formas de opressão. Nessa luta conheci e encontrei a amizade de alguns moradores da Vila como Lobato, à Flaviana e o Paulo. Agradeço por toda nossa luta meus camaradas, pois elas me ajudaram e muito em ser quem sou.

Depois de algumas tentativas de ingresso na universidade e mesmo após ter abandonado o curso de economia na UFPA, ingressei no curso de pedagogia na mesma universidade. Lá encontrei a professora Rosely Giordano com quem passei a compartilhar uma amizade da qual não mais abri mão, inclusive no que concerne seu apoio intelectual desde minha iniciação científica, o que cumpriu papel fundamental para meu amadurecimento teórico. Valeu por tudo e continuará valendo.

Na graduação tive um incentivo demasiadamente importante e significativo da professora

Jacqueline Serra Freire que, mesmo não pertencendo mais ao ICED, não poderia deixar de mencionar e agradecer por tudo, tudo mesmo. E isso se estende às professoras Socorro Coelho e Karla Nazaré.

No mestrado não posso deixar de mencionar a significativa contribuição dos professores Ronaldo Araújo e Terezinha Monteiro que, apesar das diferenças, sempre mantivemos o diálogo e o respeito mútuo, sem esquecer a presença sempre doce e fraterna de minha então orientadora professora Ney Cristina de Oliveira. OBRIGADO.

Já no doutorado a professora orientadora dessa tese, Olgaíses Cabral Maués, sempre se manteve disposta a orientar, dialogar e acompanhar o andamento de todas as etapas da construção dessa tese doutoral com ética e responsabilidade e nunca deixando de respeitar minha autonomia intelectual. *Merci beaucoup*.

Na graduação em pedagogia o que seria de mim sem a amizade de Fabricio Carvalho, João Batista, Marcus, João Carlos, Aldinéia Maia e Maria Lúcia Marra? Que saudade dos almoços no RU (restaurante universitário) quando eu ia sem um real sequer e voltava com a barriga cheia (risos). Valeu por tudo.

Não poderia esquecer os amigos que tornam essa vida melhor: Mário Sérgio, Dudu, Keila e Bigode, muito menos minhas amigas da casa das sete mulheres Gilane, Cristina, Rosa, Socorro e Crisley. Incluo nesse rol as amigas de sempre Helane Cibele, Ana Paula Sá, Elaine Vera, Izabele, Andreia e Laize. Imensamente agradecido.

Agradeço, também, aos amigos de minha turma de doutorado, em especial os da linha de políticas públicas educacionais com quem convivi mais intensamente: André, Raimunda, Izabel e Oneide. Com vocês aprendi ainda mais que na diferença se aprende muito mais.

E o que dizer dos amigos gestadianos: Vanessa, William, Diana, Luciene, Michele, Iza, Pedro e Antonilda? Cada encontro um rico aprendizado. Um abraço forte em cada um de vocês.

Não devo esquecer os amigos da UEPA: Rosely, Darlene, Alessandra, Antônia Negrão, Jamenson, Dani Silva, Marcinha, Jéssica e Andréia Marques. Cada um de vocês teve uma importância indispensável nessa caminhada. Obrigadão.

Mas essa tese não teria sido possível sem a contribuição dos componentes da banca de qualificação e defesa: Adriana Maria Cancelli Duarte, Vera Lúcia Jacob Chaves, Emmanuel Ribeiro Cunha, Salomão Antônio Mufarrej Haje e Denise Bessa Leda. Cada um, de seu jeito, ofereceu valiosa colaboração para a finalização desse trabalho.

Aos cunhados Walbert, Sâmia (e também ao Alex), Rosana, Lizandra por, de alguma forma, estarem juntos nessa caminhada.

Às minhas “sogra” senhora Ana Lúcia e dona Marlene que, cada uma de seu jeito, gostam desse genro que a vida lhes deu.

Como esquecer de meus adorados sobrinhos: Bruno, Mayara, Rayanna e a pequena Camila que alimentam minha esperança todos os dias e, assim, amenizam as dores da vida. Amo com toda força vocês. Valeu!

À minha amada esposa Juliana Medeiros compartilhadora de sonhos e utopias diversas e que torna especial cada dia da minha vida. Com você a vida é mais suave. *I LOVE YOU. Thank you.*

Aos meus irmãos socialistas Ádria e Armando. Vocês me ajudam a revigorar todos os dias o sonho de uma sociedade livre e emancipada.

A todos que, utopicamente, ainda lutam pela transformação radical da sociedade injusta e desigual em que vivemos.

A Deus, sobretudo, por acreditar em sua magnífica existência.

RESUMO

Essa tese doutoral procurou entender a precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas. E partiu de uma opção teórica que considera o trabalho fundamental para o processo de hominização e humanização do homem e adotando como método investigativo o materialismo histórico dialético. Nesse sentido, procurou investigar o seguinte problema: que relação pode ser estabelecida entre a precarização do trabalho e a saúde do docente em instituições da rede privada de ensino superior? A partir do problema levantado algumas questões norteadoras surgiram diante da necessidade de orientar melhor a coleta e análise de dados: a) as principais manifestações de doenças ocorridas entre os trabalhadores docentes em IES privadas possuem relação com a precarização do trabalho dos mesmos? e b) que fatores relacionados ao exercício do magistério podem estar associados ao desenvolvimento de determinadas doenças nos professores? Essas questões configuraram a tese aqui defendida: o trabalho docente, em razão de sua precarização, tem uma relação bem íntima com o processo de adoecimento dos professores. Para a efetivação do estudo realizou-se uma pesquisa empírica junto a docentes de uma instituição de ensino superior da rede privada, localizada no município de Belém, mediante o emprego de entrevistas semiestruturadas cujos objetivos perseguidos eram: a) identificar as principais manifestações de doenças ocorridas entre os trabalhadores docentes em IES privadas e b) analisar se as doenças que acometem os docentes de IES privadas têm relação com a precarização do trabalho dos mesmos. De um modo geral, os dados revelaram que há, realmente, uma forte relação entre o tipo de exercício laboral dos professores e o desenvolvimento de um latente processo de adoecimento. Algo percebido durante a identificação de diversas manifestações de doenças verificadas entre os trabalhadores docentes. No que tange as doenças físicas, destaca-se como a principal manifestada pelos docentes problemas relativos à corda vocal, algo que parece ser comum ao grupo de profissionais que utilizam com muita frequência, sem descanso e de forma inadequada, a voz. No que concerne especificamente às doenças mentais, encontrou-se forte indícios da presença de estresse e também da síndrome de burnout, fatores que tornam o trabalho docente algo embrutecedor e incompatível com a ativação de uma vida saudável e plena. Concluindo, entende-se então que, de um modo geral, os dados indicam pistas e sinais de que há uma relação muito próxima entre a precarização do trabalho e o desenvolvimento de processos de adoecimento entre os docentes envolvidos na pesquisa empírica.

Palavras-chave: Trabalho docente. Precarização do trabalho. Adoecimento docente, Ensino superior privada.

ABSTRACT

This doctoral thesis sought to understand the precarious work and illness teacher in private higher education institutions. And departed from a theoretical option that considers the fundamental work for the process of *hominização* and humanization of man and adopting as investigative method historical materialism dialectic. In this sense, sought to investigate the following problem: that relationship can be established between the precarious work and health teacher in institutions of higher education private network? From the problem raised some guiding questions emerged on the need for better data collection and analysis: a) the main manifestations of disease occurred among workers teachers in private Institutions of Higher Education have relationship with precarious work the same? and (b)) that factors related to the exercise of the *Magisterium* can be associated with the development of certain diseases in teachers? These issues have configured the thesis here: teaching work, defended on the grounds of their insecurity, has an intimate relationship with the process of illness of teachers. For the execution of the study an empirical research by the teachers of a higher education institution of the private network, located in the municipality of Bethlehem, by the use of semi-structured interviews whose objectives were pursued: a) identify the main manifestations of disease occurred among workers in private Institutions of Higher Education teachers and b) examine whether the illnesses that affect teachers private IES have relationship with precarious work. Generally speaking, the data revealed that there is, indeed, a strong relationship between the type of labour exercise of teachers and the development of a latent process of illness. Something perceived during the identification of various manifestations of diseases occurring among employees teachers. Regarding the physical ailments, stands out as the principal expressed by professors vocal chord issues, something that seems to be common to the Group of professionals who use very often, without rest and inappropriately, the voice. With regard specifically to mental illness, found strong evidence of the presence of stress and burnout syndrome, too, factors that make the job teaching something, brutal and incompatible with the activation of a healthy and fulfilling life. In conclusion, ' so that, in General, the data indicate that there are signs of clues and a very close relationship between precarious work and the development of processes of illness between teachers involved in empirical research.

Keywords: teaching Work. Precarious work. Illness, private higher education faculty.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat a cherché à comprendre l'enseignant précaire de travail et de maladie dans les établissements d'enseignement supérieur privés. Et enterrée d'une option théorique qui considère le travail fondamental pour le processus de hominização et d'humanisation de l'homme et adopter comme dialectique de matérialisme historique méthode d'enquête. En ce sens, a cherché à enquêter sur le problème suivant : que la relation peut être établie entre le travail précaire et de la santé enseignant dans les établissements d'enseignement supérieur réseau privé ? Le problème soulevé quelques questions guides est sorti sur la nécessité d'améliorer la collecte de données et d'analyse : un) les principales manifestations de la maladie sont survenus chez des travailleurs enseignants dans les établissements privés d'enseignement supérieur ont relation avec la précarité de l'emploi le même ? et (b)) que les facteurs liés à l'exercice du Magistère peuvent être associé au développement de certaines maladies d'enseignants ? Ces questions ont configuré la thèse ici : travail, défendu au motif de leur insécurité, de l'enseignement a une relation intime avec le processus de la maladie des enseignants. Pour l'exécution de l'étude, une recherche empirique par les enseignants d'un établissement d'enseignement supérieur du réseau privé, situé dans la municipalité de Bethléem, par l'utilisation d'entrevues semi-structurées dont les objectifs étaient poursuivis: a) identifier les principales manifestations de la maladie sont survenus chez des travailleurs dans les établissements privés des enseignants de l'enseignement supérieur et b) détermine si les maladies qui affectent les enseignants privés IES ont relation avec précaire travailler. De manière générale, les données ont révélé qu'il existe, en effet, une forte relation entre le type d'exercice du travail des enseignants et l'élaboration d'un processus latent de la maladie. Quelque chose perçue lors de l'identification des diverses manifestations de maladies observées chez les enseignants employés. Concernant les affections physiques, se distingue comme l'entité de sécurité exprimée par les questions de professeurs de corde vocale, quelque chose qui semble commun au groupe de professionnels qui utilisent très souvent, sans repos et inappropriée, la voix. En ce qui concerne spécifiquement la maladie mentale, trouvé des preuves solides de la présence du syndrome de stress et d'épuisement professionnel, aussi, des facteurs qui rendent le travail enseigner quelque chose, brutal et incompatible avec l'activation d'une vie saine et épanouissante. En conclusion, « afin que, en général, les données indiquent qu'il y a des signes d'indices et une relation très étroite entre la précarité de l'emploi et le développement des processus de la maladie entre enseignants impliqués dans les recherches empiriques.

Mots-clés: enseignement des travaux. Précarité de l'emploi. Maladie, Faculté de l'enseignement supérieur privé.

SUMÁRIO

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: reflexões iniciais e percurso teórico metodológico	12
CAPÍTULO I:	
A expansão mercantilizada do ensino superior e a inserção do trabalhador docente	
1.1. O prelúdio	42
1.2. Os preceitos neoliberais e os arautos da reforma do estado brasileiro: o ensejo para a expansão mercantil do ensino superior	48
1.3. A expansão mercantilizada do ensino superior e a inserção do trabalhador docente: o prosseguimento na gestão de FHC 60	63
1.4. A expansão mercantilizada do ensino superior e a inserção do trabalhador docente: a continuação na gestão de Lula	73
CAPÍTULO II:	
Trabalho docente e adoecimento: reflexos da expansão mercantilizada do ensino superior	
2.1. Mutações no mundo do trabalho: saúde e adoecimento	97
2.2. Trabalho, saúde e adoecimento	114
2.3. Os reflexos da expansão mercantilizada do ensino superior: tensões entre o trabalho docente e o adoecimento	127
CAPÍTULO III:	
Retratos da precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privada/mercantis	
3.1. Sobre o trabalho docente	156
3.2. Primeiras impressões	162
3.3. Sobre o desencanto com a profissão: o absentéismo docente	171
3.4. Condições de Trabalho	178
3.5. Precarização do trabalho docente	192
3.6. A precarização do trabalho: reflexos sobre a saúde do trabalhador docente	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICES	266

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: reflexões iniciais e percurso teórico metodológico

a) Primeiras palavras

O presente texto é concernente à pesquisa de natureza teórica e empírica, referente à tese doutoral “A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privada”, iniciada em meados de 2010. A mesma encontra-se consubstanciada em uma parte introdutória e mais três capítulos.

Inicialmente esclareço que ao utilizar o termo instituições de ensino superior privadas acrescento o termo **mercantil** com o propósito de distinguir e discriminar um tipo específico de instituições, especialmente aquelas que notadamente conseguiram se expandir no recente cenário de reformas educativas para o ensino superior. A expressão privada/mercantil é emprestada de Sguissardi (2004, 2005, 2006, 2008), especialmente quando analisa o modelo de expansão do ensino superior no Brasil em que verificou o predomínio privado/mercantil e que apresenta como uma das principais características suas essência neoprofissional, heterônoma e competitiva.

Na introdução, apresento os **apontamentos teóricos metodológicos** que balizaram e nortearam o estudo desenvolvido e subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa empírica realizada. Nesses apontamentos, apresento minha temática, bem como sinoticamente, a trajetória do pesquisador e os fatores internos e externos que motivaram a escolha do objeto de estudo apresentado. Em seguida, apresento as questões que ajudaram a nortear o trabalho, o problema de pesquisa e os objetivos a ele relacionados. Posteriormente, apresento o delineamento da investigação, o campo empírico, definição de procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, apresento dados referentes à instituição em que realizei a pesquisa empírica.

No Capítulo I, analiso “**A expansão mercantilizada do ensino superior e a inserção do trabalhador docente**”, procurando apontar elementos teóricos e contextuais que evidenciem e caracterizem os reflexos dessa expansão sobre o trabalho docente, em especial, os agravos à saúde dos mesmos em razão da natureza intrínseca que marca a expansão: uma racionalidade mercantil e voltada para a acumulação de capital. Para isso, adotei como recorte e delimitação histórica, a expansão mercantil do ensino superior privado, verificado após a instalação da ditadura militar de 1964 em nosso país, até os octênios dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luis Inácio Lula da Silva (Lula). Particularmente nesses

octênios, verificamos a potencialização da expansão mercantil, assim como a absorção de trabalhadores docentes para atuarem na rede de ensino superior privada.

No Capítulo II, objetivo analisar a relação existente entre o “**Trabalho docente e o processo de adoecimento**”, buscando ressaltar a íntima afinidade existente com a expansão mercantilizada do ensino superior verificada no Brasil nos últimos anos. Nesse capítulo, procuro refletir que as mutações ocorridas no mundo do trabalho – no contexto da mundialização do capital e da reestruturação produtiva em voga, bem como, no bojo desse processo, a expansão mercantil da educação superior – estão intrincados como o adoecimento dos docentes que executam suas atividades laborais na rede privada de ensino superior.

No Capítulo III, intitulado “**Retratos da precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privada**”, apresento os resultados obtidos em razão da pesquisa empírica realizada e cuja pretensão consistiu em transformar o conjunto de dados obtidos em uma análise racional e dialética. Por fim, apresento as **considerações finais**, onde procuro demonstrar que cada passo dado perseguiu o propósito de responder o problema dessa tese doutoral, bem como alcançar os objetivos propostos inicialmente.

b) **Fatores internos**

A construção de uma tese de doutorado constitui tarefa árdua. A opção pelo doutoramento não nasce apenas de uma vaidade, um desejo individual, mas uma opção política intimamente relacionada, pelo menos no meu caso, a uma posição de classe, assumida, consciente ou inconsciente, por cada um.

Se por um lado o título de doutor, numa sociedade como a nossa, aumenta consideravelmente o “valor mercantil da personalidade”¹, por outro, pode auxiliar na

¹ Expressão utilizada por Adorno e Horkheimer (1985) na Dialética do esclarecimento ao criticarem o homem semiformado no âmbito da indústria cultural, pois “Para ele [o homem semiformado] todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura [ou semiformação] que por oposição à simples incultura [ou ausência de formação] hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada [...]. Contudo a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração. [...] Os sistemas obscuros realizam hoje o que o mito do diabo da religião oficial realizava na Idade Média: a atribuição arbitrária de um sentido à realidade exterior. [...] a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito [...] quanto mais a realidade social se afasta da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fátual isolado [...] o

potencialização de nossa forma de ver, entender e agir numa sociedade cujas tensões e contradições necessitam de respostas.

A produção de uma tese se assemelha a um parto dolorido, tecido sobre a tensão do tempo, às exigências “capeanas”, (por exemplo, a produção e publicação de determinada quantidade de artigos em eventos ou revistas qualificadas) pressões oriundas de diferentes matizes e sob o bojo de um sentimento, ora de alívio e satisfação, ora de um fracasso avassalador. E esse processo começa justamente na decisão de aceitar o desafio, ora tortuoso ora delirante, de se debruçar durante uma parte significativa de nossas existências a ler, analisar, escrever, reescrever, deletar, acrescentar, retirar, lapidar, teimar... num exercício que acompanha cada um dos doutorandos diuturnamente.

Quando se ingressa no doutorado, passada a delirante e inebriada fase da aprovação, já se sabe mais ou menos o que virá; o mestrado deixou marcas e lembranças de tempestades e bonanças. Então, porque passar por tudo de novo? Sabemos que iremos padecer, que o tempo é nosso inimigo, que a cobrança é intensa e tudo isso nos coloca a ponto de um ataque de nervos... será uma atitude insana nossa? Se for é uma maravilhosa e doce contradição, que só poucos que atravessam o funil altamente seletivo do sistema educacional de nosso país sabem explicar.

O doutorado é sofrimento dobrado, pois tem o dobro de tempo do mestrado. Mas o sofrimento deve ter seu lado bom, do contrário, não estaria aqui mais uma vez. Aliás, praticamente, toda minha formação se deu no espaço público, desde a educação básica até a superior. As bolsas, financiadas pelo poder público, sempre estiveram presentes em minha vida. Na educação básica, o “Bolsa Escola”, na graduação, a de iniciação científica do CNPq, o que se repetiu na pós-graduação. Contraditoriamente, minha atuação profissional se iniciou e permaneceu por um longo período na área privada. Mas não me reconhecia nesse espaço. Era o avesso, do avesso, do avesso do que imaginara para minha vida profissional. Mas, por outro lado, era a única porta que se abria para poder garantir meu sustento.

Como se tratava de um período de expansão do ensino superior privado, logo não estava na condição de dispensar trabalho. Em pouco tempo, as ofertas de emprego aumentaram consideravelmente e passei a acumular várias atividades, em diversas instituições da educação básica à superior. De início, não sentia nada, tudo parecia caminhar normalmente, porém, aos poucos, alguns sinais indicavam que algo não ia tão bem assim.

pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a auto-reflexão do espírito que se opõe à paranoia”. (p. 182-184).

As contradições do regime de acumulação, especificamente aquelas correlatas à expansão do ensino superior privado em Belém, bem como o aumento da inserção docente nessas instituições estavam em consonância com os arquétipos de regime de acumulação em voga: o que realmente importa é o lucro e visando sua reprodução ampliada é necessário explorar a mão-de-obra disponível para esse fim.

Nascia aí, no seio dessas contradições, a inquietação inicial para o desenvolvimento de uma tese doutoral. O desafio de investigar a precarização do trabalho docente, bem como a relação estabelecida com o processo de adoecimento de docentes de instituições da rede privadas de ensino superior mantém, portanto, íntima relação como o começo de minha vida profissional.

Percebia, assim, que o processo de precarização e adoecimento que acomete boa parte dos professores da rede pública é muito mais danoso com os da rede privada, em função, sobretudo, da instabilidade e permanente ameaça de desemprego, além do acúmulo extraordinário de funções incompatíveis com a função e formação inicial dos docentes, que, com frequência, se tornam “psicólogos”, “psiquiatras”, “pedagogos”, amigo; sem mencionar quando, em razão da necessidade de “vestir a camisa” da empresa, exerce funções administrativas e, em determinados contextos de sala de aula, funções “circenses”.

Gradativamente percebia, no exercício de minhas atividades laborais, que não apenas ensinava, mas exercia diversas atividades cujo acúmulo cansava-me física e mentalmente. Tinha dias que chegava extenuado, profundamente exausto, exaurido de quase todas as minhas energias. Durante o final de semana aproveitava o tempo para me “deliciar” em corrigir trabalhos, elaborar aulas, estudar, escrever e, quando sobrava um tempo, me divertia, amava.

Ócio havia se tornado palavra de difícil tradução. Ocorria, também, que a intensificação de minhas atividades docentes não implicava necessariamente em aumento de ganhos laborais. Muito pelo contrário, pois verificava, ano após ano, perdas salariais significativas. E isso tinha reflexos diretos sobre minha saúde. Quanto mais trabalhava, mais estava propenso a adquirir determinadas doenças correlatas ao tipo de trabalho desenvolvido. Meu corpo já sinalizava os desgastes de um trabalho intensificado e em condições nada salutares. De imediato, dores nas articulações, depois complicações com as cordas vocais e, mais tarde, problemas gástricos e emocionais.

Esse dado foi fundamental para a escolha do tema e problema apresentado nessa tese aqui submetida à defesa. E foi, portanto, vivenciando a ambivalência contida no exercício do

trabalho que experimentei as contradições que esse apresenta; não havia me humanizado pelo mesmo.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, meu projeto de tese tinha a intenção de estudar a manifestação da Síndrome de Burnout – trata-se de um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso, cuja causa está intimamente ligada à vida profissional – em docentes da rede privada de ensino superior. Isso se dava em virtude de leigamente perceber que alguns docentes que trabalhavam nas mesmas instituições que eu, manifestavam sinais que indicavam a presença dessa síndrome.

Mas, gradativamente ia percebendo, em função das atividades correlatas ao cumprimento dos créditos necessários ao processo de doutoramento, a necessidade de mudar o foco da pesquisa, muito em razão do processo de orientação, mas também da contribuição dos demais colegas do grupo de pesquisa ao qual sou vinculado, bem como demais discentes do doutorado que, ao longo da vigência das atividades acadêmicas, puderam oferecer valiosa contribuição à delimitação mais precisa do tema e problema de pesquisa. Ninguém constrói uma tese sozinho. A minha, por exemplo, deve esse crédito aos inúmeros e profícuos debates que se estenderam ao longo de mais de três anos vinculados ao PPGED.

Entendia, assim sendo, que esse processo é marcado pela dificuldade de se iniciar no caminho da pesquisa científica, de conhecer seus passos, entender os quesitos válidos e necessários e perceber a importância de superar as armadilhas que aparecem durante o processo de elaboração da tese de doutoramento.

Isso me convenceu da necessidade de alterar algumas questões cruciais no tipo de problema apresentado outrora, durante o processo seletivo visando o ingresso no programa de pós-graduação. Mudança, aliás, ainda que sendo fruto do debate fraterno e democrático, ocorrido no ambiente acadêmico, são difíceis de serem digeridas.

Percebia, desse modo, que faz parte do processo de amadurecimento teórico, humildemente, reconhecer a condição de inacabamento de nossas produções teóricas, a necessidade de mais estudos e aprofundamentos sobre o que versa a temática dessa tese. Embora seja difícil, mas penso que devemos sempre recusar a possibilidade de que estamos plenamente prontos. E se esse estado é possível, deve ser sempre provisório. Assim: “[...] não estar pronto e acabado e saber que não está é o traço característico daquele pensamento e precisamente daquele pensamento com o qual vale a pena morrer” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 228).

Em função do problema se constituir na questão fulcral de uma tese, sua definição revela-se um passo que a primeira vista pode parecer simples e fácil, mas no decorrer do

caminho se apresenta cheio de mistérios e complexidades que deveriam encorajar o pesquisador a se atrever a enfrentar os desafios postos.

Assim, meu esforço inicial, emergido principalmente durante os “seminários de tese” se concentrava em descobrir o problema, bem como sua colocação precisa. Isso me obrigou a procurar conhecimentos ou instrumentos relevantes ao problema, além da tentativa de sua solução com o auxílio dos meios identificados, levando-me a produzir novas ideias.

Concomitante a isso, me detive na correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução “incorreta”, o que, em grande parte, me aproximava do caminho mais adequado para o alcance dos objetivos proposto. Desse modo, ao procurar eliminar aquilo que considero equivocado em minhas hipóteses iniciais, me aproximo, assim, das respostas “certas”, que são sempre provisórias...

Rever os caminhos esboçados preliminarmente, mudar a direção planejada, escolher novos rumos, analisar cuidadosamente as veredas a serem trilhadas, passou a ser algo necessário para o andamento da pesquisa e só foi possível em virtude da inestimável contribuição que cada disciplina oferecia, principalmente as tensões que, em meu entender, sempre são mais produtivas do que uma aparente harmonia sonante. Prefiro os acordes dissonantes. As veredas escarpadas com as quais me defrontaria me alertavam sempre que “no meio do caminho havia uma pedra. Havia uma pedra no meio do caminho”, mas que era possível edificar com essas mesmas pedras um castelo...

Essa circunstância, em momento algum, me desanimou diante da complexa tarefa que me propus realizar, saber um pouco mais... para, assim sendo, crescer, desenvolver, de tal maneira que a práxis social que realizo, cotidianamente, possa se aprimorar, num processo em que construção e desconstrução se entrelacem de tal forma que o novo, daí resultante possa, inefavelmente, germinar. Reside aí a necessidade de um sentimento de potência necessário à superação das barreiras que se apresentam. Neste instante, relembro Nietzsche (1992, p. 27-8) quando expõe que:

O que é bom? Tudo que eleve no homem o sentimento de potência, a vontade de potência, a própria potência. O que é ruim? Tudo que advém da fraqueza. O que é felicidade? O sentimento de que a potência cresce, de que uma barreira é superada.

Mas como o processo de construção de tese é dialético, sempre paira a certeza do inacabamento, da incompletude, do caráter provisório de nossas ideias e a suspeita de que poderia ser melhor, o que requer estudos e pesquisas mais aprofundados sobre o tema e problema escolhido.

Em se tratando de um trabalho, cuja maior parte do tempo é solitário, as dúvidas sempre pairam com maior intensidade. A dissipação dessas dúvidas só são possíveis, mediante um intenso processo de se debruçar, de forma quase enamorada, sobre livros, que por muito tempo abrigavam prolongados cochilos, reflexões, tensões. E desse modo, ia tecendo ideias, edificando pensamentos, construindo inferências, hipóteses que em alguns momentos me desencorajavam, mas em outros serviam de estímulos para enfrentar as “veredas escarpadas” que enfrentaria.

Estudar, portanto, a precarização do trabalho docente e sua repercussão sobre a saúde dos professores, implica, necessariamente, entender o contexto sociopolítico em que são elaboradas as políticas públicas educacionais, tendo como campo de análise o contraditório sistema capitalista, pois é no bojo desse regime societal que emergem as questões pertinentes ao problema dessa tese de doutoramento.

Algo que em grande parte ajudou bastante esse processo reside no fato de que consegui conciliar por um bom período as atividades de pesquisas e estudos referentes às disciplinas cursadas com o desenvolvimento das atividades profissionais em IES privadas. Isso favorecia o confrontar da teoria com a prática num processo infundável que colaborou, em parte, para a realização das análises aqui esboçadas.

c) Fatores externos

A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados. [...] A grande maioria das pessoas só trabalha sob a pressão da necessidade, e essa natural aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (FREUD, 1978, p. 144).

Como nos ensina Freud (1978), a maioria das pessoas trabalha sob a necessidade da pressão. Se considerarmos que o trabalho, dada a configuração da sociedade capitalista, não representa uma “escolha”, mas uma imposição, isso faz com que o mesmo estabeleça uma relação próxima com o desenvolvimento de determinados problemas sociais extremamente difíceis. E o professor representa hoje um dos profissionais que mais é pressionado no ato de suas atividades laborais. Nesse cenário, o intenso e cada vez mais crescente processo de precarização do trabalho vem penalizando progressivamente a população que vive do mesmo. Aos que, por razões históricas, a fim de garantir a sobrevivência, necessitam vender sua força

de trabalho, tem que se submeter forçosamente ao cenário cada vez mais tétrico e à condições cada vez mais degradantes.

Em *O Capital*”, Marx (1985), ao diferenciar o trabalho e a produção dos animais da dos homens, enfatiza que os primeiros realizam esta atividade tendo em vista atender as exigências práticas imediatas de si mesmos e também a de seus dependentes, ademais, a atividade destes é determinada unicamente pelo instinto ou pela experiência limitada que podem ter. O homem, diferentemente, consegue projetá-lo, além de definir meios diversos que favorecem o alcance de seus objetivos, em razão de possuir a capacidade da livre escolha da alternativa que melhor se adapte aos seus meios.

O trabalho, todavia, na condição de mercadoria é cada vez mais explorado, impedindo que o mesmo promova um homem cada vez mais livre e senhor de si próprio. Na contemporaneidade, o trabalho humano, atendendo aos desígnios do capital, assumiu características diferentes das anteriormente pensadas por Marx. Sob esse aspecto, é possível no horizonte histórico do capitalismo a realização de um trabalho que promova a humanização e a hominização humana? É possível, portanto, evitar o embrutecimento e animalização, em virtude da condição cada vez mais precária em que o trabalho se realiza atualmente?

Nessa conjuntura, o trabalho docente, entendido como uma das novas formas de ser do trabalho, não escapa desse processo de deterioração ampliada do mesmo. As recentes mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em função da crise do capital e da nova forma de regulação e acumulação em voga, evidenciam claramente a existência de um estratagema que vem provocando sensíveis mudanças no exercício laboral dos docentes e dos demais trabalhadores de um modo geral.

Assim, presenciamos um intenso processo de precarização do trabalho, que vem afetando drasticamente a saúde do trabalhador docente em todos os níveis. Se, por um lado, a permanente ameaça de desemprego, a intensificação das exigências, a redução dos salários apresentam algumas das dimensões mais exploradas pelas pesquisas que se ocupam em compreender esse processo, por outro, esse cenário vem provocando, tacitamente, estragos no corpo e na alma do trabalhador, pois, hoje em dia, ampliou-se a “missão” profissional do professor que agora tem que garantir a articulação entre a escola e a comunidade, além de ensinar e participar da gestão e do planejamento escolares e inúmeros afazeres, o que resulta na ampliação do desgaste físico e mental. Gasparini, por exemplo, assim entende essa situação:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (GASPARINI, 2005, p. 192).

No que concerne especificamente ao trabalho docente das IES, Mancebo, Maués e Chaves (2006) entendem que tem ocorrido drasticamente:

(1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices. [...] (1) o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior e (2) a produção do conhecimento e a ênfase na produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável (p. 47).

Neste sentido, a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES), em especial as da rede privada, vem sofrendo os efeitos do processo de mundialização do capital e da reestruturação produtiva ensejada, que resultam na flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas (GENTILI, 2005). Convém considerar que neste cenário, em razão da crescente mercantilização da educação, em especial a superior, a contratação de docentes pela rede privada cresceu consideravelmente nas últimas décadas...

Portanto, é certo que tal crescimento da força de trabalho docente foi (e continua sendo) marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas. São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente. Nesse sentido, é certo também que, tornado numericamente predominante, o trabalho considerado precário e informal tende a converter-se em medida para todo tipo de trabalho restante. Este é o principal fundamento histórico do processo que atravessamos. É nesse "Espelho de Próspero" às avessas que, por exemplo, os docentes considerados trabalhadores "formais" começam a se verem

refletidos, sem necessariamente conseguirem entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão da dominação capitalista. (BOSI, 2007, p. 1510).

A construção dessa tese, destarte, em virtude de um cenário que indica o aumento do já exasperado quadro de precarização do trabalho docente, aponta a necessidade e a importância da realização de estudos que permitam uma compreensão teórica e empírica desse processo que cada vez mais afeta e prejudica a saúde do trabalhador docente.

Nesta direção, o estudo aqui realizado, em função da necessidade de compreender dialeticamente os efeitos da mundialização do capital sobre a saúde do trabalhador docente, assenta sua relevância diante da importância de desvelar as múltiplas determinações que envolvem esse processo, mediado pelo contraditório movimento dialético das coisas.

Sob essa ótica, pode-se apreender que a precarização dos trabalhadores docentes, de um modo específico os da rede particular, revelam: “[...] a intensificação do trabalho e do aumento do sofrimento subjetivo [...] a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação [...] a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez [...] o individualismo” (DEJOURS, 1999, p.51). Nos marcos do capital é possível imaginar indícios de ruptura e superação com a lógica (ir)racional que precariza o trabalho dos docentes? Quais as condições possíveis de se empreender alguma forma de resistência frente aos ditames da ordem estabelecida?

Cabe frisar que as elites que administram o mundo, objetivando inviabilizar qualquer resistência ao processo que precariza a vida dos que vivem do trabalho – aqui, em especial, os docentes – não hesitam em produzir uma subjetividade em que a compreensão do real é subtraída e naturalizada. Assim, a produção desse tipo de subjetividade está intimamente relacionada com as determinações fundamentais do capitalismo e constitui suporte de manutenção e perpetuação das relações sociais de produção e exploração capitalista. De acordo com Bihr

[...] a apropriação, pelo capital, de suas condições gerais de reprodução volta, de fato, a encadeá-las a seu movimento autônomo de “valor em processo”. E, conseqüentemente, a lhes fazer tomar a forma de forças sociais “desencadeadas” externas e estranhas ao “corpo social”, apresentando-se perante ele sob a aparência compacta e opaca de “coisas”, de realidades existentes em si mesmas e por si mesmas. Em outros termos, ela conduz à autonomização e à reificação das forças sociais, ou seja, da capacidade de ação da sociedade sobre a natureza e sobre si mesma (1998 p.146).

O ato de ministrar aulas no ensino privado constitui um sutil convite ao enfraquecimento de uma subjetividade que possa operar resistência aos ditames do capital.² Ocorre que muitos trabalhadores docentes “optam” por esse modo de se submeter à exploração capitalista por necessitar garantir uma forma de subsistência e a docência no ensino privado oferece essa possibilidade para muitos e representa para muitos desses, a única fonte de renda. É oportuno registrar que tais docentes, em função de atuarem em uma instituição privada, têm sua autonomia reduzida e muitas vezes lhes é exigido que se comportem como “animador de auditório” nas salas com número excessivo de alunos.

Para a reprodução desse cenário diversos governos, simpatizantes da idolatria do mercado, aplicam o receituário neoliberal que possibilita uma tessitura ideológica que favorece a sobrevivência do capital, mesmo com suas contradições cada vez mais intensificadas. Os efeitos desse processo sobre o trabalho docente tem se mostrado nefasto e com consequências mediatas e imediatas sobre suas atividades laborais e especialmente sobre sua saúde.

Além disso, em função de minha experiência docente em IES privadas, tenho sido testemunha desse cenário, o que vem me provocando a necessidade de uma compreensão teórica mais profunda acerca desse processo, pois, conforme entende Lemos (2004, p. 04):

A produção do conhecimento sobre saúde e trabalho docente no Brasil se incrementa ao longo da década de 90. Embora incipiente, o que já se produziu até o momento revela um crescimento significativo no número de casos de estresse e *burnout* entre os docentes (do ensino fundamental, médio e superior) da rede pública e particular, associados ou não a outra patologia. Observa-se, a partir desses estudos, uma necessidade de aprofundar, ainda mais, a vinculação dos processos de trabalho aos processos de saúde e adoecimento desses trabalhadores.

Dessa forma, torna-se necessário teórica e empiricamente compreender, a partir da fala dos professores – especificamente aos pertencentes à IES que atuam na rede privada – as relações que se efetivam entre a precarização do trabalho e a saúde do docente e, assim, contribuir para aprofundar a produção científica sobre a temática aqui apresentada.

d) Construção do problema e questões norteadoras

Em um processo fulminante e avassalador, o novo modo de produção, pela primeira vez na história, integrou todo o planeta em um único mercado,

² Observo que o enfraquecimento da subjetividade não é algo restrito aos trabalhadores docentes, mas se estende ao conjunto da classe trabalhadora.

subordinando, subvertendo e suplantando variadas formas de cultura e de sociedade preexistentes (FERNANDES, 1988, p. 111-2)

As análises de Fernandes (1988) são referentes às impressões que Marx e Engels exprimiram no Manifesto de 1848 acerca da forma como o modo de produção capitalista, ao iniciar o processo daquilo que viria a se constituir no mundo moderno, necessitou sair de seus confins iniciais, o noroeste da Europa, pois “A necessidade sempre crescente para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares” (MARX e ENGELS, 1988, p. 11). Daí a necessidade burguesa de imprimir um caráter cosmopolita à produção e ao consumo (MARX e ENGELS, 1988).

Em razão disso, é que em “O capital” Marx (1985) denunciava a insaciabilidade do movimento do capital em se expandir continuamente. No entender de Fernandes (1988, p. 114): “A força dessa compreensão reside na identificação de um impulso expansionista insaciável por parte do capital, que o empurra incessantemente para busca de novos mercados em todo globo”.

O presente cenário de “mundialização do capital”, entendido por Chesnais (1996) como a nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial surgido em meados da década de 1980, caracteriza um novo momento no regime de acumulação capitalista, um novo patamar do processo de internacionalização do capital (algo já previsto por Marx e Engels desde o Manifesto de 1848).

Em vez de usar o termo “globalização” e, portanto, de fazer referência à “economia” de modo vago e impreciso, parece então desde já preferível falar em “globalização do capital”, sob a forma tanto do capital produtivo aplicado na indústria e nos serviços quanto do capital concentrado que se valoriza conservando a forma dinheiro. Pode-se então dar mais um passo, àquele que consiste em falar de “mundialização” em vez de “globalização”. [...] O fato de colar o termo “mundialização” ao conceito de capital consiste em registrar o fato de que parte dos segmentos mais decisivos dos mercados financeiros é hoje em dia mundializado com modalidades e instrumentos variados. Além disso, significa que o campo no qual se desenvolve o capital industrial concentrado [...] é aquele das relações constitutivas do oligopólio mundial, o qual domina os mercados [...]. A mundialização do capital apresenta-se como uma fase específica de um processo muito mais longo de constituição do mercado mundial em primeiro lugar, e depois, de internacionalização do capital, primeiro sob sua forma financeira e, em seguida, sob sua forma de produção no exterior (CHESNAIS, 1995, p. 05-6)³.

³ Esse novo regime de acumulação, predominantemente financeiro (CHESNAIS, 1996), possui como principais características: 1). Baixas taxas de crescimento do PIB; 2) deflação rastejante; 3) conjuntura mundial extremamente instável, marcada por constantes sobressaltos monetários e financeiros; 3) alto nível de desemprego estrutural; 4) marginalização de regiões inteiras em relação ao sistema de trocas; 6) concorrência

Essa nova etapa do desenvolvimento metabólico do capital se processa em decorrência de uma profunda crise de superprodução (BRENNER, 1999)⁴, processo apontado por Mészáros (1987) como sendo uma etapa de "produção destrutiva" do capital em função de prevalecer no regime societal atual uma lógica incorrigível. Essa incorrigível lógica do capital vem promovendo profundas transformações no sistema de ensino universitário brasileiro, que vivencia um crescimento acelerado das “universidades mercantis”, o que configura, diante da propalada e ideologizada crise fiscal do estado, a hegemonia neoliberal.

Desde o início da década 1990, verifica-se nitidamente uma grande revolução no que diz respeito às opções para os cidadãos clientes-consumidores no campo acadêmico-universitário. Um cenário que anteriormente era ocupado fundamentalmente por universidades públicas e pelas de cunho confessional estava sendo, cada vez mais, alterado com a entrada de um novo ator: Instituições de Ensino Superior privadas, cujo objetivo visa essencialmente o lucro e são organizadas enquanto empresas educacionais, que ofertam produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado.

Este cenário, que tem se mostrado sombrio para as universidades públicas, traz para as ciências sociais desafios teóricos não tão simples de serem compreendidos, ao revelar uma extensa multiplicidade de análises consoantes com as opções político-ideológicas existentes. Essa nova etapa metabólica do capital é entendida por Harvey (1994) como "acumulação flexível". No entender deste autor, esse processo de acumulação flexível pode ser compreendido como uma

[...] crescente capacidade de manufatura de uma variedade de bens e preços baixos em pequenos lotes. [...] Estes sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala. [...] O tempo de giro - que sempre é a chave da lucratividade capitalista - foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais. Mas a aceleração do tempo de giro na produção teria sido inútil sem a redução do tempo de giro no consumo (1994, p. 148).

Ocorre, contudo, que o excessivo desiderato do capital em expandir-se permanentemente vem resultando ao longo da história em um aumento cada vez maior da exploração da força de trabalho e destruição mais acelerada da natureza. Essa intensificação

internacional cada vez mais intensa, o que resulta em conflitos comerciais entre as grandes potências da "Tríade" (Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão).

⁴ De acordo com este autor o capitalismo entrou em uma crise de superprodução a partir do início dos anos 1970, que teria se tornado crônica.

da exploração da força de trabalho vem acompanhada da precarização do mesmo em todas as suas dimensões. O trabalho deixa de se constituir em componente essencial para a humanização e realização humana para se converter em sinônimo de desumanização e embrutecimento, em função das condições de exploração em que se efetiva nas relações sociais de produção típicas da sociedade capitalista.

Antunes (2001) entende que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva em voga, na era flexível do capital, têm acarretado, além de um monumental desemprego, a precarização do trabalho, acompanhado de uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, pois a lógica societal volta-se prioritariamente para a produção de mercadorias.

Assentado nessa premissa, Antunes (2001) percebe que a sociedade contemporânea vivencia um cenário crítico, que atinge não apenas os países centrais da economia capitalista. Sob essa perspectiva, a atual lógica de produção de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo, algo que vem produzindo uma imensa sociedade de excluídos e de precarizados, que hoje atinge também os países do norte (ANTUNES, 2001).

De acordo com Marx, dada a necessidade de o capitalista acumular capital, essa acumulação se realiza por meio da capitalização de mais-valia, que é a base da acumulação. Em linhas gerais, a mais-valia, representa a substância de parte do trabalho não pago ao trabalhador assalariado e que é apropriado por determinado proprietário dos meios de produção.

E é justamente dessa forma de trabalho assalariado que depende a existência do capital. Cumpre ressaltar que, a fim de explicitar o processo de produção de mais valia, Marx cria uma outra categoria de análise: o trabalho produtivo que, em linhas gerais, é compreendido por ele como sendo aquele que cria mais-valia, enquanto o trabalho improdutivo aquele que não participa diretamente de sua geração. Neste sentido, “A diferença entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é importante com respeito à acumulação, já que só a troca por trabalho produtivo constitui uma das condições da reconversão da mais-valia em capital.” (MARX, 1978, p. 80).

Para Marx, o trabalho assalariado representa o aspecto fenomênico necessário em que se apresenta o trabalho no capitalismo, sua determinação social, embora nem todo trabalho assalariado seja trabalho produtivo. Desta forma, procura evidenciar as condições de exploração em que se dá o trabalho na formação social capitalista, o que inviabiliza no homem as condições necessárias para se humanizar por esse.

Na “A ideologia alemã”, Marx e Engels (1989) expressam essa questão, pois, para estes, o processo de humanização é compreendido e analisado a partir da categoria trabalho. Desta forma, o trabalho é característica distintiva e peculiar mais importante do homem em relação aos demais animais. Logo, o processo societal que resulta na hominização está intimamente relacionado ao trabalho: “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência” (MARX e ENGELS, 1989, p. 13).

É importante ressaltar que Marx e Engels, compreendiam o trabalho como fundamental para a existência humana. O segundo, particularmente desenvolve essa tese em sua obra “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, na qual defende a assertiva que o trabalho é a primeira condição básica para toda a existência humana, o que lhe permite exprimir que o trabalho criou o próprio homem e a partir dele as condições para o processo de hominização foram sendo desenvolvidas.

Marx, sobretudo em “O capital”, e não apenas nesta obra, entende o trabalho como determinante na constituição do próprio homem. Percebe, ainda que na formação social capitalista, o trabalho, jamais apresentado de forma desistoricizada, aparece como trabalho em geral numa forma social genérica e como trabalho útil (ou concreto), trabalho abstrato e trabalho produtivo (de capital). Todavia, resalta que no capitalismo a construção do ser humano, por intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, via a sua degradação, e negação, o que compromete sua emancipação.

Marx, ainda em “O Capital”, observa que o desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é uma tendência inelutável do capital, agudiza a principal contradição do capitalismo: Capital X Trabalho. Além disso, revela que dessa contradição resulta a mais-valia que é apropriada pelos controladores da propriedade privada dos meios de produção, os burgueses.

Essa contradição expõe algo imanente, inextinguível e intrínseco ao modo de produção capitalista, pois decorre disso a supervalorização do valor, o capital, e, em consequência, do valor de uso, a riqueza, o que está intimamente vinculado à relação ensejada entre o trabalho produtivo de capital e o trabalho concreto, entre o capital e a satisfação das necessidades humanas, entre o capital hominizado e o ser social reificado; em suma, um escandaloso paradoxo entre os desideratos do capital e as reais aspirações humanas.

Ademais, no bojo do processo de reestruturação produtiva, contribuinte direto para o aumento da intensificação da contradição capital X trabalho, o trabalhador é cada vez mais

ameaçado pela exclusão do mundo e do mercado de trabalho, o que torna o trabalhador mais vulnerável a sentimentos de amargura, revolta, depressão e descontentamento, produzindo uma série de conflitos sociais e psíquicos. De acordo com as análises de Mendes, Borges e Ferreira (2002, p. 13):

O trabalho vai se desvelando como um objeto em transição. O ponto de partida desta transição sustenta-se no caráter excludente do modelo de sociedade que inspira suas transformações e determina o modo de conceber o trabalho humano e, em consequência, orienta o funcionamento atual de muitas organizações. [...] O ponto de chegada desta transição, um desdobramento do primeiro, consiste em colocar em risco permanente o bem-estar das pessoas, impactando inexoravelmente na deterioração das condições de saúde daqueles que efetivamente são os produtores das riquezas e de serviços essenciais.

Neste cenário, em que a mundialização do capital cada vez mais se intensifica, a reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonia da sociedade de mercado, aprofunda aceleradamente a precarização das condições de trabalho docente, em razão da crescente intensificação exigida sobre ele.

Essa forma peculiar de intensificação da carga laboral dos professores pode ser corroborada quando o processo em que se realiza o mesmo enseja a redução do tempo para descanso na jornada de trabalho. Essa situação acarreta em uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho, que só aumenta. Além disso, os mesmos têm que responder a pressões cada vez mais intensas no cotidiano de seu trabalho, bem como o aviltamento salarial registrados nos últimos anos, além da falta de valorização e de reconhecimento ao trabalho do professor.

No Brasil, as recentes reformas educacionais contribuíram significativamente para aprimorar ainda mais os mecanismos que intensificam essa forma de trabalho, cujo subterfúgio para operar tais reformas estava centrado no aumento da qualidade e da eficiência do sistema educativo, sob a orientação dos organismos internacionais. Isso justificaria a necessidade de implantação de um modelo baseado naquilo que é eficiente e obtém sucesso: o mercado.

Sob esse prisma, aumentam as exigências postas ao trabalhador docente. Assim, indagado, os processos de reestruturação educacional, propostos pelas políticas neoliberais em voga, de que forma vem impactando sobre o trabalho docente? Até que ponto tais políticas vem afetando as possibilidades de humanização pelo trabalho?

A partir dessas reflexões é oportuno recuperar análise efetuada por Cruz (2005) quando entende que a intensificação da atividade laboral docente, decorrente das mutações do mundo do trabalho, evidencia a proliferação de danos à saúde mental e física desse trabalhador. Então, ainda de acordo com Cruz (2005), o aumento das atividades laborais dos docentes está entre os esforços físicos, cognitivos e psicoafetivos, que podem, em muitos casos, serem incompatíveis com as condições do trabalhador.

A partir dessa análise empreendida por Cruz (2005) levanto alguns questionamentos: 1) dada as condições sociais que fomentam um trabalho cada vez mais precário, em que medida elas podem ser associadas ao processo de adoecimento dos docentes? Dado esse cenário, podemos afirmar que a reestruturação do trabalho docente, orientados por preceitos neoliberais, vem repercutindo na saúde dos trabalhadores docentes? Até que ponto o adoecimento físico dos docentes (como problemas com a voz) e o adoecimento psíquico (como o estresse, depressão e mesmo a síndrome de *burnout*) têm relação com um trabalho precário? Será mesmo que as exigências relativas à qualificação docente, à qualidade de ensino, à contínua atualização de conhecimento estão fomentando estados de morbidez?

No entender de Esteve (1999), os profissionais da educação tiveram que se adaptar às características evolutivas dos processos de trabalho. Todavia, será que esses processos evolutivos vieram acompanhados de uma melhoria das condições de trabalho? Será que, tendo em vista esse cenário no qual se realiza o trabalho e sendo considerado o docente uma figura profissional essencial para a sociedade, as condições oferecidas para a efetivação de sua atividade profissional favorecem sua realização? Ou será que as condições de trabalho estimulam os docentes a permanecer na profissão ou provocam o efeito contrário (como o absenteísmo e o abandono da profissão)? Cruz (2005) observa que pesquisas realizadas recentemente evidenciam verdadeiras epidemias das doenças ocupacionais. No entender de Cruz e Lemos (2005) são vários os agravos à saúde do trabalhador: distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho, síndromes neuróticas específicas, estresse crônico, depressão e outros.

Neste sentido, conforme atestam Cruz (2005) e Cruz e Lemos (2005), a atividade de trabalho está fortemente ligada ao processo de adoecimento dos trabalhadores, uma vez que os mesmos são exigidos diariamente, física e psicologicamente. Deste modo, reflito: as condições de trabalho, a precarização do mesmo e a percepção que o professor tem sobre sua realidade profissional, mantém íntima relação com sua saúde?

Nesta direção, não posso desconsiderar que atualmente o trabalho, de um modo geral, representa de modo mais intenso para os trabalhadores: submissão aos ditames da produção, a

realização de um trabalho esvaziado de sentido e significado, perda progressiva de autonomia, salários progressivamente aviltados, perda de direitos sociais historicamente conquistados, desvalorização profissional, dentre outros. A partir dessa análise, concordo com Giordano e Andrade (2006, p. 5) quando entendem que:

O professor, para minimizar o mal-estar advindo do exercício de uma atividade de trabalho em que se esvaem suas energias, procura formas para escapar do mal que se abate sobre ele. Ao nos perguntarmos se esta fuga constitui sinal de resistência ou meio de sobrevivência, respondemos, em virtude do amálgama que liga, indissolúvelmente, corpo e alma, tratar-se, fundamentalmente, da necessidade do sobreviver, pois, não nos resta, como trabalhadores, outra opção: “pensar como o mestre” ou viver a dupla exclusão, material e espiritual.

Ainda sobre esse aspecto, introduzo a análise de Freitas e Cruz a respeito desse cenário (2008, p. 7):

O professor, exigido pela necessidade de se adaptar às condições sociais, econômicas, tecnológicas e ainda pela exigência contínua de se manter atualizado diante da rápida transformação do conhecimento científico entre outros fatores da vida moderna, torna-se vulnerável às manifestações de estresse.

A intensificação das atividades laborais dos trabalhadores docentes, portanto, especialmente aqueles que vendem sua força de trabalho às instituições privadas, expõem a interface perversa com a reestruturação do mercado de trabalho, com a expansão crescente do trabalho temporário, precário e cada vez mais explorado. Além do mais, é oportuno considerar que, a hegemonia dos preceitos neoliberais na formulação das políticas públicas educacionais, o que acabou beneficiando a expansão do ensino superior privado, configura o compromisso sociopolítico com a elitização do acesso a este nível de ensino, bem como o parco interesse em verdadeiramente formar criticamente os que a ele tem acesso. Sob esse prisma, convém atentar para a reflexão que Maar realiza (2002, p. 71):

[...] a educação superior privada, sobretudo, [apresenta] a função de controlar socialmente a perenização da sociedade nos termos presentes, recorrendo à semiformação, à educação estritamente conformista e instrumentalizadora de uma inserção social sem autonomia.

Dada a importância vital do trabalho para o processo de hominização e humanização do homem é que a produção dessa tese, em razão da precarização cada vez mais acentuada do mesmo e seus efeitos sobre a saúde do trabalhador, especialmente o docente, levantou como **problema** de pesquisa: que relação pode ser estabelecida entre a precarização do trabalho e a

saúde do docente em instituições da rede privada de ensino superior? A partir do problema levantado algumas **questões norteadoras** surgiram diante da necessidade de orientar melhor a coleta e análise de dados: a) quais as principais manifestações de doenças ocorridas entre os trabalhadores docentes em IES privadas que possuem alguma relação com a precarização do trabalho desses? e b) que fatores relacionados ao exercício do magistério podem estar associados ao desenvolvimento de determinadas doenças nos professores?

Assim, percebemos que o capitalismo atual, destarte, não tem sido capaz de suprimir as diversas formas de alienação, de estranhamento e embrutecimento, circunscritas à realização do trabalho, o que, primeiramente, distancia que seu desenvolvimento favoreça a omnilateralidade humana. Realizado em condições cada vez mais precárias, o trabalho faz emergir intensamente as contradições de um sistema que negligencia qualquer coisa que não seja a obtenção do lucro apropriado por uma parcela diminuta da sociedade. A atividade de ensino nesse contexto é realizada em condições de precarização cada vez mais acentuadas, corroborando com a ideia de que a preocupação precípua deste sistema é com a reprodução cada vez mais ampliada do capital...

A educação, nitidamente orientada pela lógica do modo de produção capitalista, especialmente na perspectiva do modelo neoliberal, tornou-se um dos setores mais rentáveis e cuja lucratividade é certa. Nessa tessitura, os professores são cada vez mais submergidos pela racionalidade presidida pelo regime de acumulação hodierno. Essa forma de inserção societal, explicitamente precarizada, vem afetando, tacitamente ou não, a saúde de nossos docentes.

A precarização, assim, atinge todo o grupo de trabalhadores que vivem do trabalho. Não estão imunes a esse processo degradante da existência humana os trabalhadores docentes que, em decorrência do processo de acumulação ampliada do capital, sentem no corpo e na alma a deterioração das condições de trabalho, bem como de uma sensível danificação das condições objetivas e subjetivas de existência.

Nesse sentido, considero, por um lado, que o termo precarização é entendido como relativo à problemática do emprego e das relações de trabalho que se propagaram com o crescimento do desemprego estrutural, pela flexibilização e pela desregulamentação do trabalho – resultante do vertiginoso aumento das perdas dos direitos trabalhistas – ensejada pela crise estrutural do sistema de acumulação vigente. Esse processo propicia novas formas de uso e remuneração da força de trabalho que, distante da promoção da dignidade e realização humana, acentua ainda mais a pobreza dos que vivem do trabalho. Ademais, a reestruturação do capital impactou diretamente o fazer dos trabalhadores docentes.

Bosi (2007), por sua vez, observa que, a tendência de muitos estudos sobre trabalho docente considerar que a precarização que atinge esse grupo de trabalhadores, especificamente o das universidades, refere-se apenas à flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas. Bosi (2007) entende que além dos diversos tipos de trabalho disciplinados por contratos caracterizados pela ausência de muitos direitos trabalhistas e sem qualquer estabilidade, a precarização do trabalho docente está também relacionada à rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico, inseridos dentro de um contexto de mercantilização crescente da educação. É a partir desse entendimento que empregarei o termo precarização ao longo do contexto desse trabalho.

Ocorre, assim, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que resulta, sob a batuta do capital, em sua precarização e flexibilização. Ademais, evidencia-se drasticamente a desvalorização, desqualificação e intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde.

No que concerne especificamente ao setor privado, em função do progressivo desmantelamento do setor público de educação, os docentes foram socialmente forçados a ingressarem na lucrativa rede privada de ensino. Os docentes, ao serem inseridos na nova racionalidade do capital, embora guardando as devidas especificidades, ficam expostos a condições semelhantes de exploração dos demais trabalhadores de qualquer empresa capitalista: instabilidade no emprego, ritmo intenso de trabalho, extensas jornadas de trabalho; fatores que ensejam a necessidade de uma compreensão mais ampliada das relações que se estabelecem entre a precarização do trabalho e a saúde do docente em instituições da rede privada de ensino superior.

A partir das questões que norteiam a produção dessa tese, bem como o problema levantado, alicerça-se o **objetivo** desse estudo: analisar que tipo de relação pode ser estabelecida entre a precarização do trabalho e a saúde de docentes que atuam em uma determinada instituição de ensino, situada na cidade de Belém. A partir desse objetivo geral se desdobraram os **específicos**: a) identificar as principais manifestações de doenças ocorridas entre os trabalhadores docentes da IES pesquisada e b) analisar se as doenças que acometem os docentes da IES pesquisada têm relação com a precarização do trabalho desses.

e) **Procedimentos metodológicos:**

Quem sente uma responsabilidade teórica deve fazer frente, sem meios termos, às aporias da teoriedade e à insuficiência do simples empirismo; e o fato de se atirar alegremente nos braços da especulação só poderá servir para agravar a situação atual. Diante da investigação sociológica empírica, é tão necessário o conhecimento profundo dos seus resultados quanto a reflexão crítica sobre os seus princípios (HORKHEIMER e ADORNO, 1978, p. 122).

A partir do entendimento expresso por Horkheimer e Adorno (1978), há a necessidade de exercermos uma reflexão crítica sobre os princípios empíricos presentes em nossas pesquisas. E toda reflexão encontra-se devidamente articulada a pressupostos e referências que orientam todo o desdobramento da pesquisa. Em razão das referências teóricas que orientam a produção dessa tese, esta pesquisa pretendendo ir além de uma lógica estritamente formal, objetivando, por meio da análise, captar o movimento da realidade concreta, tendo em vista as contradições que envolvem esse mesmo movimento, o verdadeiro motor das transformações sociais.

Desta forma, procurei considerar cada objeto com suas características próprias, em seu devir, a partir de suas contradições. Neste sentido, parti da premissa de que todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Sendo assim, objetivei, a partir da análise da literatura estudada, entender o que o discurso diz, o que não diz e, assim, revelar as contradições que se encontram ocultas para, desse modo, alcançar, conforme pensava Kosík (1986), o “concreto pensado”.

Sendo assim, partir do pressuposto de que as coisas estão permanentemente em processo de mudança e toda realidade é marcada por seu caráter provisório e em permanente transição, em permanente devir. Além do mais, a partir desse enunciado, considero que tudo encontra-se em um movimento em que as contradições exercem papel indispensável, na qual toda coisa é ao mesmo tempo ela e seu contrário.

Assim, como dissera Heráclito de Éfeso, em todas as coisas lutam duas forças contrárias, forças internas que se movem, ora no sentido da afirmação, ora no sentido da negação. Neste sentido, o movimento contraditório de tudo é algo intrínseco a todas as coisas, o que confere às mesmas a condição de inacabamento e, conseqüentemente, em contínua transformação, jamais estabelecidas eternamente. Deste modo, esse movimento acaba por engendrar contradições das quais emergem as mudanças.

Partindo desse entendimento espero, por meio desse método de análise, abordar de maneira mais correta e abrangente os mais variados fenômenos e ainda descobrir as leis objetivas mais gerais que regem a sua evolução, tendo em vista a compreensão da totalidade

social que envolve qualquer processo histórico, pois “[...] o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1986, p. 42).

Objetivando afastar-me de qualquer noção de neutralidade, considero que tanto o ato de pesquisar, quanto o objeto de pesquisa, constituem um ato político, tendo em vista o interesse de classe subjacente às minhas opções sociopolíticas. Neste sentido, parto do pressuposto de que em uma sociedade marcada pela divisão em classes opostas e conflitantes é impossível fazer ciência de forma imparcial, neutra... Desta forma, tenho como propósito produzir ciência engajada com os objetivos sociopolíticos com as classes que vivem do trabalho.

É importante esclarecer que, tendo em vista que o mundo empírico me revela apenas seu aspecto fenomênico, se faz necessário, para ir além de pseudoconcreticidade, buscar o desvelar daquilo que só pode ser apreendido por meio das mediações de suas contradições internas fundamentais. Para Martins (2006, p. 10):

Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentado neste princípio marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua *pseudoconcreticidade* (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato, mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais.

Em função da impossibilidade de apreender o real de forma imediata é que se torna indispensável à apreensão do conteúdo do fenômeno, buscando identificar e apreender sua essência. Descortinar o véu que encobre aquilo que está oculto é condição imprescindível para superarmos o aspecto fenomênico existente em todas as coisas.

Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc !!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens (MARTIS, s/d, p. 10).

A partir do anteriormente exposto, a pesquisa que originou as linhas aqui escritas, ao objetivar apreender as relações existentes entre a precarização do trabalho e a saúde do

docente, pretende ir além da literatura que versa sobre o tema. Para isso, recolhi, para fins de análise, as falas dos professores acerca das condições de sua saúde e, assim, procurei perceber que vínculos esse adoecimento possui com a precarização do trabalho no contexto da mundialização do capital.

Esta pesquisa desenvolveu-se em duas etapas, sendo a primeira delas subdividida em dois momentos respectivamente, uma voltada, basicamente, à pesquisa de natureza mais propriamente teórica e a posterior, à pesquisa empírica. O **primeiro momento** da primeira etapa teve como finalidade precisar melhor o tema/problema e o quadro de referências teóricas e metodológicas – quer em função das diferentes correntes no interior do materialismo histórico dialético, quer das diferentes interpretações acerca do fenômeno que será estudado, no interior desta concepção filosófica – e foi concretizado por meio da seleção, leitura e análise da bibliografia correspondente ao tema/problema a ser examinado.

A proposição deste segmento da pesquisa teve como objetivo primeiro o alcance dos suportes teóricos necessários à concretização da pesquisa de natureza teórica, bem como à realização da pesquisa de campo (segunda etapa da pesquisa). Ao longo da leitura e análise da bibliografia necessária ao aprofundamento da apreensão do tema/problema, bem como das referências teóricas e metodológicas delimitadas, novos problemas, dúvidas e inquietações acerca dos objetos envolvidos nesta pesquisa (proposta como eixo nucleador desta tese de doutorado) surgiram e indicaram a necessidade de outras e novas leituras; leituras estas que culminariam no **segundo momento** da primeira etapa, qual seja, a sistematização analítica dos autores e obras estudados tendo em vista o alcance dos suportes teóricos necessários à realização da segunda etapa. Já a segunda etapa da pesquisa teve início com a realização da pesquisa de campo e tinha como objetivo, evidenciando as leituras e análises reunidas e acumuladas ao longo da primeira etapa, a realização da pesquisa empírica, que foi concretizada por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas junto docentes de IES da rede privada.

Essas entrevistas semiestruturadas – formuladas a partir de questões chave – foram construídas ao longo da primeira etapa da pesquisa que resultou na construção dessa tese e são concernentes ao tema/problema em questão – constituíram a base da metodologia utilizada para a realização da segunda etapa.

Nessa etapa da pesquisa, optei por realizar a investigação junto a uma recém criada instituição de ensino superior e cujas características se aproximavam da definição dada por

Sguissardi (2008) como privada/mercantil.⁵ Esta instituição começou suas atividades acadêmicas no segundo semestre de 2004 e até então deu um salto expansivo bastante expressivo no que tange especificamente o quantitativo de matrículas em seus diversos cursos de graduação. Algumas questões sobressaíram para a escolha de referida instituição: a) o fato de ser uma das IES “privadas/mercantis” que mais cresceram no mercado educacional paraense nos últimos cinco anos. Por universidade mercantil entendo como aquelas cuja preocupação se orienta para a obtenção do lucro e é gerida enquanto empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, constituindo, assim, uma grande opção para os clientes-consumidores. Elas diferem, portanto, das universidades públicas e das de cunho confessional (CALDERON et al., 2000) e segundo Sguissardi (2008)⁶ no processo de expansão da educação superior brasileira houve um predomínio do modelo privado/mercantil; b) o fato de possuir um plano de cargos e salários instituído e consolidado. A existência de um plano de cargos e salários é fundamental dentro de uma política de valorização de qualquer trabalhador, bem como para a progressão salarial, uma vez que, em tese e a priori, incentiva o profissional a se capacitar, na medida em que este será gradualmente recompensado monetariamente, seja por meio de uma progressão vertical (que é relativa à conquista de graus acadêmicos, como especialização, mestrado e doutorado), seja por uma progressão horizontal (que é relativa ao tempo de serviço); c) possuir um expressivo quadro de docentes efetivos; d) possuir cursos em mais de uma área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Biológicas).

Para a seleção dos entrevistados⁷ adotei duas estratégias. Primeiramente identifiquei todos os docentes que, por alguma razão, haviam se afastado das atividades laborais tendo apresentado atestado médico para esse fim. De posse dessa informação, observei a frequência com que os mesmos tinham se afastado do exercício de suas atividades e se essas ausências

⁵ Razões particulares me impossibilitaram de utilizar o nome da IES investigada nessa tese doutoral. Primeiramente, pelo constante impedimento do acesso as fontes solicitadas junto a coordenação geral da IES, algo que dificultou ainda mais a realização da pesquisa empírica. Além disso, especialmente após minha qualificação fui impedido de adentrar nas instalações da IES pesquisada. Por sorte, já havia coletado todas as informações necessárias as análises a serem empreendidas. Em função disso, resolvi omitir o nome dela no corpo do texto.

⁶ Sguissardi (2008) demonstra que se forjou no Brasil, especialmente nos últimos anos, um modelo de expansão do ensino superior calcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que comprometem a formação universitária, uma vez que o predomínio de tal modelo de expansão está fundado no processo de mercadorização do *subsistema* universitário. Isso acaba por distanciar e desvirtuar a função social da universidade que deveria estar sustentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, pois a expansão privada/mercantil centra suas atividades quase que exclusivamente no ensino, o que pode resultar futuramente num *subsistema* universitário que acabará por não formar profissionais críticos, mas ajustados às orientações mercantis.

⁷ O Termo de Livre Consentimento aplicado junto aos sujeitos da pesquisa segue, em anexo, no apêndice dessa tese.

eram em função do aparecimento e manifestação de algum tipo de doença que pudesse estar relacionada ao exercício do magistério.

Outro critério adotado para auxiliar na seleção dos entrevistados foi a identificação, por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID) de docentes acometidos que hipoteticamente teriam alguma relação com o exercício da atividade do magistério.

A partir do corte estabelecido foi possível a identificação de cerca de 80 professores⁸ que por alguma razão se ausentaram de suas atividades profissionais entre os anos de 2009 e 2012. Desses, 37 se ausentaram mais de uma vez ao longo dos anos, adotados como corte temporal, e apresentando ora as mesmas CIDs, ora CIDs variadas. Desses 37, 11 docentes haviam apresentado o CID relativo a doenças típicas do exercício de magistério.⁹

Em seguida, procurei identificar professores que, ao longo de 4 anos de vínculo com a instituição, pouco (ou não) haviam se ausentado por motivos de saúde. Essa estratégia de seleção de amostra se assenta na tentativa de diversificar o grupo de informantes, tal como orienta MICHELAT (1982).

No período estabelecido encontrei 6 professores. Defini, portanto, realizar entrevista semiestruturada com 8 professores: 4 (quatro) que já haviam se afastado por motivo de doença e 4 (quatro) que não haviam se afastado ao longo do período analisado. Adotei como recorte para essa seleção de informantes aqueles que possuíam maior tempo de vínculo junto a IES pesquisada. Desses, 1 (um) era do sexo feminino e 7 (sete) do sexo masculino. Analisando esses dois grupos de professores, entendo ter tido acesso a um amplo leque de informações necessárias às minhas análises.¹⁰

Concomitante a esse processo, tendo em vista a caracterização da IES pesquisada, bem como a identificação dos sujeitos partícipes da pesquisa de campo, fez-se necessário a coleta de alguns documentos. Algumas desses documentos foram coletadas no site da própria instituição. Tive acesso, também, a outros documentos, como as frequências dos docentes e as

⁸

⁹ Sobre esse assunto Araújo et al (1998), Silvano-Neto, et al (2000), Wernick (2000), Araújo e Paranhos (2003) e Delcor (2003) realizaram estudos que apontaram alguns agrupamentos de doenças que mais se manifestam em professores, além de realizarem uma detalhada descrição das principais queixas, sintomas, síndromes e doenças relativas ao trabalho do docente. Assim, identificaram que doenças do aparelho respiratório, sobretudo os órgãos de fonação, Lesões por esforço repetitivo (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (DORT), além do aparecimento de varizes dos membros inferiores, distúrbios psíquicos, não psicóticos, rouquidão, dor de garganta e cansaço mental representam boa parte das principais infortúnios que acometem os professores. Além desses estudos, pesquisa de Araújo e Carvalho (2009) realizada a partir de oito estudos epidemiológicos com docentes que atuavam na educação básica e na superior indicam que a prevalência de três principais grupos de queixas de saúde: problemas vocais, problemas, osteomusculares e saúde mental.

¹⁰ Não foi possível identificar precisamente em que cursos esses docentes atuam, pois isso é muito variável, uma vez que isso está condicionado a abertura ou não de turmas e em que turno as mesmas serão abertas. Além do mais, é muito comum, também, assumirem disciplinas distantes de sua formação, o que os faz geralmente assumirem turmas em diversos cursos. E esse cenário se altera a cada semestre.

CIDs, durante visitas regulares a IES pesquisada. Já o “Plano de Carreira Funcional”, que me possibilitou identificar a remuneração dos professores e o tipo de ascensão funcional que ela estabelece aos docentes, obtive junto aos docentes entrevistados.

Observo que inicialmente houve uma enorme resistência por parte dos professores em participar desse estudo, cujo primeiro contato se deu através de um convite informal. Na verdade, nenhum deles se prontificou em prestar os depoimentos que necessitava. Pairava uma certa desconfiança que poderia inviabilizar a pesquisa de campo. Todavia, gradativamente, tentei construir uma relação de confiança que possibilitou a derrubada de certas barreiras que poderiam impedir a concretização desse estudo.

Esperei, portanto, o momento que considere mais apropriado para refazer o convite, o que foi aceito posteriormente, desde que fossem observadas algumas questões, por exemplo, que as informações prestadas tivessem unicamente propósitos acadêmicos e que, em hipótese alguma, fosse revelada a identidade de algum dos sujeitos, pelo menos durante o período em que os entrevistados estivessem vinculados à IES pesquisada.

Eu, certamente, aceitei essas condições acordadas e estabelecidas e por respeito às questões éticas defini representar cada participante da pesquisa de campo por algarismo romano (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII) como forma de preservar o anonimato de cada depoente participante da entrevista semiestruturada.

Ao escolher a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, parto do princípio de que esta permitiria alcançar resultados satisfatórios após sua aplicação, sobretudo, por esta partir de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas que ocorrem após cada resposta fornecida pelo entrevistado (TRIVIÑOS, 1990).

É necessário compreender, tal como orienta Bourdieu (2003,) que é o pesquisador “que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado”. Sendo assim, cabe ao pesquisador, no ato de realização da entrevista, compreender que sempre há uma dissimetria entre ele e o pesquisado.

Essa dissimetria é “redobrada por dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente de capital cultural” (BOURDIEU, 2003). Cabe, portanto, ao pesquisador reduzir ao máximo os efeitos da violência simbólica que ocorre durante a realização de uma entrevista, por meio de uma escuta ativa e metódica, o que não é fácil.

Nesse caso, o emprego de entrevista semiestruturada constituiu uma tentativa de, por meio desse procedimento metodológico, alcançar uma interação maior entre entrevistador e entrevistado e, assim, favorecer a descrição do fenômeno social que interessava a este pesquisador. Entendo, portanto, que, caso adotasse a utilização da entrevista diretiva, padronizada ou estruturada reduziria as possibilidades de extrair o máximo de informações correlatas ao tema/problema referentes a essa tese doutoral. Conforme Michelat (1982, p. 192-3):

O recurso a entrevista não-diretiva, por oposição a entrevista dirigida, tem o objetivo de contornar certos cerceamentos das entrevistas por questionários com perguntas fechadas que representam o polo da diretividade. Com efeito, numa entrevista por questionário, existe estruturação completa do campo proposto ao entrevistado, este só pode responder as perguntas que lhe são propostas nos termos formulados pelo pesquisador e enunciados pelo entrevistador que detém o monopólio da exploração quando não o da inquirição. [...] a informação conseguida pela entrevista não diretiva é considerada como correspondendo a níveis mais profundos, isto é porque parece existir uma relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer.

Essa opção teórico-metodológica se justifica em virtude de procurar apreender a questão social posta pelas condições de precarização do trabalho que ensejam e potencializam a possibilidade de adoecimento docente. A partir desse entendimento, objetivo me distanciar dos postulados da teoria tradicional assentada nos pressupostos positivistas.

Assim, objetivei buscar a articulação entre o conhecimento teórico com um conjunto de informações empíricas, objeto de polêmica, sem as quais a teoria permaneceria uma inútil especulação filosófica cuja relevância social e política pareceria neutra e desinteressada.

De posse do material coletado, parti à fase de análise de dados, cuja intenção foi descobrir o que estaria por trás dos conteúdos manifestos e, assim, ir além do que fora comunicado pelo informante (GOMES, 2002, p. 74). A intenção, destarte, é ir além do que o “aspecto fenomênico” da coisa revelava e que é produto natural da práxis cotidiana (CURY, 1995).

Neste sentido, primeiramente, realizei a leitura de todo o material coletado¹¹ para, em seguida, adequadamente, organizá-los. Logo após, defini as unidades de registros, de contexto, bem como os trechos significativos das falas dos depoentes. Posteriormente, realizei

¹¹ Esta leitura inicial é entendida por Bardin (1979) como “leitura flutuante”, primeira atividade da “pré-análise”, e consiste em um primeiro contato com o material coletado cujo intuito é o de conhecer, preliminarmente, os textos e as mensagens expressas nestas. Momento em que o pesquisador é invadido por emoções e impressões oriundas dos dados recolhidos.

a tentativa de desvendar o conteúdo que estaria por trás daquilo que ia sendo manifestado pelas falas recolhidas. Momento em que pretendia analisar como os depoentes percebiam os efeitos da precarização do trabalho sobre sua saúde. É importante considerar que as “revelações” foram mediadas tendo em vista o contexto social em que os indivíduos emissores das mensagens encontravam-se inseridos.

Cumprido ressaltar que a escolha do tema de pesquisa aqui proposto articula-se com a posição sociopolítica deste pesquisador em apreender dialeticamente as condições sociais nas quais os trabalhadores docentes estão envolvidos. Para isso, o “dispositivo metodológico” cumpre tarefa essencial. Assim, tal como expõem Thiollent (1982, p. 131):

Planejar investigações “progressistas”, engajadas ou simplesmente “diferentes”, não consiste apenas na escolha do assunto ou tema. A radicalidade, a relevância sociopolítica de uma pesquisa não é determinada pelo simples fato de se relacionar a classe operária, ao proletariado rural, ao movimento sindical, ou a qualquer outro movimento social. As condições de obtenção dos dados e os processamentos aos quais são submetidos – numa palavra, o dispositivo metodológico – constituem o elemento determinante do que se pode pretender alcançar. Quando usam os métodos convencionais, não basta aos pesquisadores enfeitarem os seus relatórios de vocábulos marxistas para desenvolverem um conhecimento fundamentalmente diferente dos discursos burgueses sobre as “questões sociais” e os diversos “seguintes da sociedade”.

Reside aí a necessidade de não abandonar a importância de um intenso e permanente exercício de reflexão, cujo propósito se assenta sobre o entendimento de não compreender que determinadas normas sociais, impostas pela ciência tradicional, constituam normas metodológicas admitidas uma vez por todas.

Neste caso, torna-se imprescindível mediar – a fim de se alcançar os objetivos apresentados e, assim, próximos de uma análise crítica – a concretude em que as respostas vão sendo enredadas cuja intenção reside, por meio da apreensão teórico-metodológica adotada, interpretar a informação empírica.

Com o propósito de alcançar os objetivos mencionados anteriormente, adotei três **categorias de análise**: a) precarização do trabalho docente; b) condições de trabalho e c) Saúde e adoecimento docente. Essas categorias emergiram, por um lado, em razão do acúmulo teórico alcançado durante a pesquisa bibliográfica e, por outro lado, quando de posse da leitura do material coletado pude apreender e definir as supracitadas categorias. Assim, a intenção, ao tomar os referidos procedimentos, é que esses me permitam alcançar os objetivos propostos para o alcance dos escopos pretendidos por essa tese, bem como a elucidação da problemática levantada. **TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO**

f) Sobre a instituição pesquisada

A instituição pesquisada iniciou suas atividades acadêmicas no segundo semestre de 2004, oferecendo inicialmente quatro cursos (administração, turismo, letras e pedagogia) em dois turnos. Atualmente possui 23 cursos de graduação ou nível superior, todos organizados em regimes semestrais.¹²

Todavia, em seu último vestibular abriu vagas apenas para 11 cursos: administração, biomedicina, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, nutrição, odontologia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional. O curso mais caro é o de odontologia (R\$ 2.357,97) e os mais baratos são administração e serviço social (R\$ 764,76).

Observa-se que a partir da segunda mensalidade do semestre há um desconto de 30% desde que ela seja paga até o vencimento. Considerando apenas esses onze cursos a média das mensalidades é de R\$ 1.204,76. Cada turma abre no máximo com 50 alunos. Uma única turma de odontologia pode arrecadar em mensalidades R\$117.898,50. Dez turmas cheias podem arrecadar R\$ 1.117.898,50. Já um curso de administração, se a turma fechar com a capacidade máxima, pode arrecadar R\$38.238. Oito turmas de administração geram, portanto, R\$305.904.

Se considerarmos a média de mensalidades, a quantidade de cursos e turmas abertas em um turno em apenas um semestre, a instituição pode arrecadar até R\$ 662.618 em um mês. Levando em conta que cada curso possui em média oito turmas esse valor pode chegar a R\$ 5.300.944 por mês. Considerando que após a primeira parcela de cada semestre há um desconto de 30% esse valor cai para 3.710.661 por mês.¹³

Se estimarmos que cada turma possua apenas 25 alunos, ou seja, 50% de sua capacidade máxima, a IES pode arrecadar pelo menos R\$ 1.855.330. Isso se todos os alunos pagarem suas mensalidades até a data do vencimento. A IES pesquisada possui aproximadamente 90 professores.¹⁴ Se todos fossem professores titulares 40 horas

¹² Os 23 cursos são: administração, banco de dados, biomedicina, ciências sociais, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, geografia, gestão de qualidade, gestão de segurança, gestão ambiental, gestão hospitalar, letras, odontologia, pedagogia, psicologia, nutrição, redes de computadores, serviço social, terapia ocupacional e turismo.

¹³ Esses cálculos e a referida projeção é relativa à quantidade de turmas previstas no vestibular de 2013 (segundo semestre).

¹⁴ Trata-se de um número aproximado, pois, ao tentar coletar essas informações junto a IES pesquisada, encontrei informações que não correspondiam aos documentos consultados e isso ocorreu no que se refere ao número absoluto de alunos e professores.

(doutorado), a maior titulação e salário previsto no Plano de Carreira Funcional da IES investigada, a instituição gastaria algo em torno R\$ 367.736, o que corresponde a 19,8% de R\$ 1.855.330, aproximadamente o menor valor que a IES pode arrecadar mensalmente. Ocorre que a maioria dos docentes está na categoria de professor assistente ou auxiliar de ensino (mestrado e especialização, respectivamente), o que corresponde a um provento menor. Embora, a IES tenha outros gastos, pode-se estimar que, mesmo assim, ela obtenha uma boa margem de lucro. A seguir apresento as primeiras impressões acerca da questão fulcral dessa tese.

CAPÍTULO I: A expansão mercantilizada do ensino superior e a inserção do trabalhador docente

1.1 O prelúdio

Com a argumentação de que o ensino privado superior cumpriria uma função complementar, diante da impossibilidade de o poder estatal assumir este ônus, os militares permitiram a proliferação de faculdades isoladas particulares, que possibilitaram o acesso da classe média ao ensino universitário. Assim, a expansão do ensino privado superior foi um meio de desonerar o Estado da responsabilidade educativa quanto uma forma de adaptar os discentes à ideologia política vigente. À universidade caberia a formação de recursos humanos, conforme as doutrinas desenvolvimentistas e de segurança nacional. Como fica latente, ironicamente, é no regime militar que ocorre a grande expansão do ensino superior no Brasil. Entretanto, tal expansão foi caracterizada pela ação da iniciativa privada, apoiada pelo Estado. Portanto, a expansão ocorreu no âmbito privado e em raros momentos no âmbito estatal. No âmbito estatal foram criadas algumas universidades estaduais e ocorreram algumas federalizações através da anexação de instituições privadas, com a finalidade de contrabalançar a expansão do ensino privado (MARTIN e ORSO, s/d. p. 08).

Não é de hoje que poderosas influências externas interferem, com o consentimento interno, nas questões correlatas à educação, em especial, à superior. Na década de 60 do século passado, por exemplo, sobretudo a partir do tomada de poder pelos militares em 1964, era nítida a intervenção da “Agency for International Development” (USAID). Essa agência norte-americana, no contexto da Guerra-Fria, estabeleceu-se como o principal financiador do Brasil, uma vez que a mesma se notabilizou por prestar intensa assistência técnica e cooperação financeira em prol da reorganização do sistema educacional brasileiro, por meio de inúmeros acordos estabelecidos com o MEC.

Em conformidade com esysa assistência técnica, os técnicos da USAID indicavam a necessidade de reestruturar o ensino superior. Era necessário, na visão desses técnicos, iluminados pela teoria do capital humano e da pedagogia tecnicista, a racionalização das estruturas administrativas para reduzir a capacidade ociosa e os problemas que o sistema apresentava, além do mais, ressaltavam a importância de estimular as carreiras técnicas.

Não por mero acaso ou coincidência que esses pressupostos orientaram decisivamente a reforma universitária que estava sendo gestada. A reforma universitária seria necessária, de acordo com a ótica da USAID e com o beneplácito governamental, para tornar mais racional, eficiente e produtivista o ensino superior brasileiro. As orientações advindas da “cooperação” da USAID, que também teve reflexos nos outros níveis de ensino, recomendavam, por meio

do Relatório Atcon¹⁵, a necessidade de disciplinar a vida acadêmica brasileira, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade.

Além disso, o referido Relatório enfatizava a importância de racionalizar as atividades universitárias e propondo a organização da universidade brasileira em moldes empresariais, o que privilegiava a privatização do ensino. Porém, é oportuno salientar que essas recomendações propostas pelo Relatório Atcon, que foram em grande parte incorporada pelo texto da reforma universitária de 1968 (Lei 5.540), mesmo antes da “cooperação” da USAID já havia um movimento das elites pela “modernização” da universidade brasileira. Conforme entende Germano (1994, p. 117)

[...] não é sensato pensar - conforme a regra corrente no movimento estudantil da época e presente em textos de muitos analistas da política educacional brasileira - que a reforma universitária de 1968 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações de Atcon e numa imposição da Usaid através dos seus grupos de assessores que trabalharam junto ao MEC. É preciso relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização da universidade existente desde fins da década de 40.

Vale lembrar que com a tomada do poder pelos militares em 1964, instalou-se no Brasil um regime ditatorial cuja duração de 21 anos deixou rastros sociais perceptíveis até hoje em nossa sociedade. Sob o pretexto de garantir o afastamento de nosso país de ameaças “externas”, particularmente aquelas advindas de regimes políticos distintos da economia de mercado, sob a égide estadunidense, inúmeras pessoas foram perseguidas, presas, torturadas e mortas.

Objetivando garantir a dominação, a legitimação e o controle político, social e ideológico autoritariamente implantado, bem como favorecer os interesses do grande capital nacional e internacional, os militares não mediram esforços para garantir o cumprimento desse propósito. Logo e por razões estratégicas, os militares se preocuparam com o campo educacional, seja com o intuito em converter a educação em aparelho ideológico colaborador do regime, seja para garantir condições para um ainda incipiente processo de mercantilização do ensino. E essas condições foram dadas especialmente ao ensino superior privado, que encontrou dilatado espaço para se disseminar, ainda que os demais níveis de ensino também tenham sido contemplados por esta opção política, econômica e ideológica.

¹⁵ O referido relatório foi elaborado por Rudolf Atcon, americano, membro da AID (Agency International Development). Atcon, ao estudar a universidade brasileira, esboçou algumas “recomendações” para orientar a implantação de uma nova estrutura universitária baseada no modelo empresarial, objetivando rendimento e eficiência e a construção de um suporte institucional para a execução de decisões militares em direção ao proplado do Brasil Grande, injetada pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais (BOSCHETTI, 2007).

O início da expansão do ensino superior privado no Brasil remonta o final da década 50 do século passado, mas um novo modelo de ensino superior emerge a partir da Reforma Universitária de 1968 (5.540/68), que orientada pela ideologia desenvolvimentista adotada pelos militares que estavam instalados no poder de forma arbitrária, ofereceu as condições necessárias para o crescimento da rede privada de ensino superior em nosso país.

A partir dos pressupostos que nortearam essa primeira fase da expansão da rede privada, observa-se que o modelo implantado oportunizara e privilegiava o atendimento da crescente demanda por acesso ao ensino superior, mas sob a égide da organização por meio de empresas educacionais. Se, por um lado, a argumentação apresentada pelos interessados na privatização desse nível de ensino salientava a necessidade de “democratizar” a expansão da oferta, por outro lado, o que se verificou foi a presença marcante de uma tendência privatizante do ensino superior brasileiro, cada vez mais elitista e excludente.

A Lei 5.540/68 ensejou o aparecimento de um novo ensino superior privado em detrimento da contenção e mesmo redução da oferta de vagas nas universidades federais, que possuíam inúmeras dificuldades em ampliar e mesmo manter o atendimento que ofereciam, que já era insatisfatório, e, assim, conseguir atender a demanda existente. De acordo com Fávero (2006, p. 34):

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia.

Vale frisar que seria incorreto asseverar que o ensino público não cresceu, haja vista que de 1967 a 1980 as matrículas nesta esfera de ensino saltaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, o que corresponde a um crescimento percentual de 453%. No entanto, mesmo registrando esse crescimento, ainda era inferior a demanda socialmente existente, o que estimulava e ensejava a participação do ensino privado para atender essa demanda reprimida pela ausência do poder público em garantir uma real universalização e democratização deste nível de ensino.

A reforma Universitária de 1968 proporcionou, também, um processo de modernização das Universidades Federais que, paulatinamente, implantaram as modificações

propostas e, por meio destas, passaram a realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Proporcionou o fim das cátedras vitalícias, o surgimento do regime departamental, bem como instituiu a carreira acadêmica, dentre outras.

Todavia, a referida reforma potencializou o desenvolvimento de instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, pautados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante, na qual as atividades de pesquisa parcamente contribuía com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975).

Era facilmente perceptível que a preocupação fundamental não residia na possibilidade de oferecer um ensino cujos propósitos fossem realmente emancipatórios. Pelo contrário, pela própria natureza de sua estrutura organizacional, nos moldes de empresas educacionais, a preocupação basilar estava assentada sobre o interesse precípua do lucro e para o rápido atendimento das demandas do mercado educacional.

Cumprir ressaltar que o Conselho Federal de Educação (CFE), fortalecido por meio de nossa primeira LDB (1961), atuou favoravelmente para o crescimento da rede privada de ensino superior, uma vez que este deliberava sobre a abertura e funcionamento de instituições de ensino superior e era composto, em grande parte, por indivíduos ligados ao ensino privado, o que operou para facilitar os pedidos de abertura de novas instituições privadas.

Conforme salienta Tragtemberg (1982), a mentalidade empresarial predominou na expansão do ensino superior privado, pois os empresários interessados na expansão, muitos egressos do ensino básico privado, ao abrirem seus estabelecimentos de ensino, importaram também o controle de comportamento, com o qual estavam habituados a tratar os professores de seus colégios, além de manterem rigorosa vigilância ideológica no interior de suas instituições, impedindo o surgimento e desenvolvimento de um conhecimento crítico em seus estabelecimentos.

De acordo com Martins (1988) diante da expansão do ensino superior privado, verifica-se o surgimento de poderosas associações, tal como a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), preocupada em construir a identidade institucional desse segmento e organizar a defesa de seus interesses junto ao poder público e perante a sociedade civil.

Todo esse cenário foi amplamente favorável à expansão da rede privada de ensino superior no Brasil, visto que a ampliação do número de vagas neste nível de ensino encontrou fértil campo para se disseminar com condições bastante favoráveis. Conforme aborda Martins

(2009, p. 23), houve, sobretudo a partir de final dos anos de 1960, uma escalada do ensino superior privado.

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos.

Essa transformação gradual a que se refere Martins (2009) na citação anterior revela que a expansão das universidades privadas se deu pela fusão de vários estabelecimentos e foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, seria mais vantajoso no interior do mercado do ensino superior (MARTINS, 2009).

Na visão de Barreyro (2008) e Sampaio (2000) a criação dessas novas universidades particulares tinha o propósito de obter o aumento do rendimento simbólico no ensino superior, o que era possibilitado pela elevação de seu status, superior aos de uma faculdade isolada e outros tipos de instituições. Por outro lado, várias dessas universidades com fins lucrativos compõem um verdadeiro simulacro de verdadeiras universidades, atuando como um conglomerado de escolas profissionais, pouco interessadas em consolidar a carreira acadêmica de seus professores, bem como em desenvolver pesquisas científicas.

Se o ensino superior privado encontrava até final da década de 1970 fecundo campo para seu desenvolvimento, o mesmo não se dá na década posterior, visto que uma profunda crise se instalou no país na década de 80 e interrompeu a tendência de crescimento que a economia brasileira vinha apresentando nas décadas anteriores.

Esse cenário, cuja redução da renda per capita atingiu violentamente as camadas médias, em função, sobretudo, do processo inflacionário e estagnação econômica elevada e constante, afetou a expansão da rede privada de ensino superior. Isso pode ser exemplificado especialmente entre os anos de 1980 e 1985 quando se verifica uma pequena redução das matrículas do setor privado, de 885 mil para 811 no total (MARTINS, 2009). Por outro lado, neste mesmo período, conforme indicam estudos de Souza (2006) e Sobral (2001), em virtude do fraco interesse dos mercantilistas do ensino em expandirem seus tentáculos em áreas

geográficas pouco atraentes economicamente, as matrículas do ensino público apresentaram uma expansão quantitativa de 492 mil a 556 mil estudantes.

Ocorre que já no final da década de 70 do século passado, o regime militar, tão generoso com a mercantilização da educação privada, demonstrava sinais de fraqueza. No governo de João Baptista Figueiredo (1979 a 1985) alguns elementos demonstram isso. Em seu governo verifica-se a modificação da legislação partidária e eleitoral, bem como o restabelecimento do pluripartidarismo.

Aliado a esses fatores, o regime agonizava, resultado da uma conservadora opção política e econômica, baseada em financiamentos externos, provocou alta da inflação e uma profunda recessão. Por outro lado, os movimentos sociais aumentavam seu poder de mobilização e atuação contra o regime. Em 1985 o regime chega a seu fim após a eleição indireta de Tancredo Neves que, por motivos de doença, nem sequer chega assumir, ficando a responsabilidade de comandar a nação a José Sarney.

Essas mudanças de ordem política, todavia, pouco alteraram a correlação de forças instaladas pelas elites políticas e econômicas de nosso país, que continuariam a manter sua hegemonia e, assim, preservar o regime de privilégios que beneficiava a poucos; nesse contexto, os empresários do ensino superior que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 continuariam livres para se expandir, pois, conforme consta em seu artigo 209, incisos I e II: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Cumprir esclarecer que à medida que o ensino superior privado vai se expandindo, expande não só o número de matriculados nesse tipo de instituição, mas também o número de docentes que se submetem às condições de trabalho estipuladas pelos empresários do ensino que, invariavelmente, encontram na obtenção do lucro a justificativa maior para seus empreendimentos.

Essa expansão do ensino superior irá, na verdade, encontrar as condições propícias para seu crescimento na gestão de FHC (1995/2002), bem como o crescimento inaudito de docentes que iriam, a partir de então, atuar nesse nível de ensino. Submetidos a regimes de trabalho em condições de exploração, logo os docentes sentiriam os efeitos das precárias condições trabalho e cujas repercussões sobre sua saúde logo iriam incidir.

Se, numa perspectiva marxiana, o trabalho sempre teve papel essencial na vida dos seres humanos, o que exigiu desses, desde o período primitivo, a necessidade de trabalhar para sobreviver, este mesmo trabalho, em condições de exploração, vai desencadeando um

processo de imposição constante aos trabalhadores de deficientes condições de trabalho, geradoras de doenças e danos à saúde física e mental dos mesmos.

A expansão do ensino superior privado no Brasil, privilegiada pelos militares que se instalaram no poder em 1964, ensejou aos trabalhadores docentes a submissão à lógica mercantil das relações de produção concernentes ao modo de produção capitalista, que, longe de promover um processo de humanização, dilacerou a saúde dos mesmos. Era o prelúdio de que algo ainda mais danoso estava por vir... Findado a ditadura militar, haviam sido estabelecidas as condições necessárias ao processo de expansão privada do ensino superior no Brasil. Convém informar que de acordo com Calderón e Lourenço (2009, p. 66):

Até 1985 havia no Brasil 20 universidades particulares. Em um período de 13 anos, de 1985 a 1998, foram criadas mais 56 universidades particulares (Calderón, 2000). De acordo com os dados do Ministério da Educação do Brasil (2004), as Instituições de Educação Superior (IES) particulares correspondem a 90% do total das IES brasileiras, das quais aproximadamente 1.700 são faculdades integradas, faculdades, institutos e/ou escolas, ou seja, instituições vocacionadas para o ensino. Estas atendem um exército de mais de 2,7 milhões de estudantes matriculados na rede, correspondendo a 71% do total de alunos matriculados no país (Ministério da Educação do Brasil, 2003). Nesse cenário, as quatro maiores universidades brasileiras, em número de alunos, são particulares: Universidade Estácio de Sá, com 104.346 mil alunos; Universidade Paulista, com 93.210 mil alunos; Universidade Luterana do Brasil, com 47.883 mil alunos; e Universidade Salgado de Oliveira, com 47.557 mil alunos.

O ensino superior no octênio de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tal como analisa Cunha (2003) contribui extraordinariamente para a expansão da rede privada de ensino superior, uma vez que os oito anos desse governo revelam uma intensificação da privatização no referido período, assim como um deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor privado. A Reforma do Estado brasileiro empreendido por FHC, como veremos a seguir ensejou as condições necessárias à expansão mercantil da educação superior.

1.2. Os preceitos neoliberais e os arautos da reforma do estado brasileiro: o ensejo para a expansão mercantil do ensino superior

Muitos estudos já foram realizados sobre a referida temática. Farei, portanto, um recorte que ressalta os aspectos que mais me interessam para a confecção dessa tese. A reforma do estado brasileiro segue os rastros provocados pela avalanche das teorias neoliberais que defendiam o livre mercado e a necessidade de protegê-lo. Bresser Pereira

(1997), advogando essa reforma, bradava insistentemente a necessidade da implementação de uma administração pública gerencial, imprescindível para a edificação de um novo modelo de desenvolvimento.

Particularmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) as reformas ganharam impulso extraordinário, sobretudo, no plano geral das reformas constitucionais, consubstanciadas por meio da Reforma do Estado. Determinado a reformar o estado, FHC criou um novo ministério – o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) –, com o intuito de centralizar os esforços do governo em levar adiante a reforma. O MARE teria, por sua vez, um papel primordial na condução da política educacional brasileira, sendo ele grande responsável por formular as propostas que iriam afetar diretamente o ensino superior, como foi o caso das “Organizações Sociais”. (Cf. MARE, 1995).

O nascimento dessa nova forma de administração estatal, em reciprocidade com as recomendações externas, promoveria, no entender dos reformistas, o poder de investimento do Estado, reduziria as despesas de manutenção da inchada e ineficiente máquina estatal. Fica claro, portanto, que no processo de reforma que se instalava em nosso país, presidido pelo Ministério da Reforma do Estado (MARE), havia a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, o que deveria ocorrer especialmente por meio da delimitação de sua área de abrangência institucional, uma vez que, para atender os direitos sociais dos indivíduos, haviam provocado um crescimento excessivo da máquina estatal (PEREIRA, 1997).

Na tessitura desse cenário é importante observar que, a pretexto da crise estrutural da economia capitalista, as principais diretrizes dos organismos internacionais recomendavam, insistentemente, que a Reforma do Estado fosse orientada para atender o mercado, o que exigiria o abandono de instrumentos de controle político e a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na esfacelada e deficiente área social.

Sob essa ótica, a Reforma do Estado brasileiro¹⁶ está associada às transformações estruturais pelo qual passou a economia capitalista a partir dos anos setenta, o que provocou intensas mudanças, dentro do horizonte do capital, nas relações internacionais, tendo em vista, evitar um colapso geral das economias de mercado e obviamente, contrário a uma forte intervenção estatal, especialmente na área social e econômica. Nesse sentido, concordo com a tese apresentada por Costa (2000, p. 51-2) quando afirma que:

¹⁶ De acordo com Costa (2000, p. 52): “O tema da Reforma do Estado ganhou espaço nos debates políticos e intelectuais durante a década de 1980. Os países que iniciaram as reformas liberais, foram: Inglaterra, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália e, ainda, vários outros países europeus como Alemanha e Itália. Na América Latina, Chile, México e Argentina foram os países que iniciaram as experiências de Reforma do Estado, ainda na década de 1980”.

Defendemos a tese de que a reforma do Estado não é um fenômeno isolado, ela é decorrente de uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente nas relações do comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países. A reforma do Estado é um elemento da organização de um novo padrão de relações sociais dentro da sociedade capitalista. Ela expressa uma nova composição das forças sociais, a concretização de um movimento conservador que buscou suprimir os avanços construídos, a partir do modelo do Estado de Bem Estar Social.

Assim sendo, observa-se que o cenário reformista dos anos 1990, caudatário de preceitos neoliberais, objetivava introduzir cortes nos benefícios sociais, programas de privatizações, políticas liberalizantes voltadas para o mercado, desregulamentação do mercado de trabalho, com a modificação das leis trabalhistas e previdenciária, algo que gradativamente ia se consolidando por meio dos consensos sociais estabelecidos.

Desse modo, ocorreria a redefinição do papel regulador do Estado através de sua desregulamentação, que estaria em íntima consonância com o aumento da governança, provocando a recuperação da capacidade financeira e administrativa do Estado, sobretudo por meio de um rigoroso ajuste fiscal... Na visão de Bresser Pereira (1995), em função da Constituição Cidadã de 1988 ter provocado a elevação dos gastos na área social, era necessário diminuir os direitos sociais dos brasileiros, o que resultou na crise do Estado. Para resolver essa crise, a referida reforma deveria promover a redução do corte nos gastos públicos, desoneração das empresas (redução de impostos) e um amplo programa de privatização de empresas lucrativas que estavam sob o comando do Estado. Na explicação urdida pelos neoliberais e seus arautos em nosso país, a intervenção estatal na economia era um mal que necessitaria ser eliminado. O crescimento estatal no atendimento e garantia dos direitos sociais, verificado sobre tudo após a crise de 1929, havia se tornado uma moléstia que precisava ser extirpada, uma vez que só assim poderíamos superar a crise fiscal do Estado urdida e sofismada pelos neoliberais.

No que tange especificamente ao funcionamento desse novo Estado, o então ministro do MARE Bresser Pereira apontava a necessidade dele se estruturar em duas esferas; um núcleo burocrático para funções exclusivas do Estado e uma outra esfera voltada para o setor de serviços sociais e obras de infraestrutura, sendo que nesta última se apresenta a possibilidade (e necessidade) de descentralização. No que concerne especificamente ao núcleo burocrático, a intenção residiria em torná-lo mais efetivo, isto é, a potencialização de ver obedecidas e implementadas as decisões tomadas. Já no setor de serviços, a intenção basilar seria a de torná-lo mais eficiente, isto é, obter uma relação ótima entre a qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público (BRESSER PEREIRA, 1995).

Objetivando detalhar mais especificamente em que consistiria sua concepção de Estado, Bresser Pereira (1996) advogava que, a partir de seu entendimento de “público não-estatal”, esse seria composto de quatro setores e não apenas em duas esferas: 1) núcleo estratégico do Estado; 2) atividades exclusivas do Estado; 3) serviços não-exclusivos do Estado; 4) produção de bens e serviços para o mercado. É oportuno registrar que entre os serviços não compreendidos como sendo exclusividade do Estado estariam as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus (BRESSER PEREIRA, 1996). Assim, o setor privado iria dispor das condições necessárias para se expandir nas áreas cuja atuação do estado não seria exclusiva; caminho propício para a privatização. No entender de Bresser Pereira (1997), a necessidade da máquina estatal reduzir seu poder de atuação nas atividades não-exclusivas se justifica, também, pelo fato do Estado aumentar sua capacidade em garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal. No que concerne especificamente à educação superior Maués (2010, p. 144), assim, analisa essa questão:

O lugar da educação superior ficou bem definido nesse contexto do Estado reestruturado. À medida que a educação superior foi considerada como um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser ofertada por organizações sociais, também denominadas públicas não estatais, criou a necessidade da existência de mecanismos de regulação e avaliação. Ao poder público ficou a responsabilidade da definição dos objetivos e a avaliação dos resultados, observando-se os parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade estabelecidos, em geral, pelas exigências do mercado. O Estado passa a ser chamado de regulador e avaliador em função das novas funções que assume. A compreensão do papel da regulação é fundamental nesse novo desenho.

Fica evidente que, ao malograr a dimensão social e humana à educação, a reforma do Estado, no que concerne especificamente as consequências para educação superior, indica claramente que, na condição de serviço não exclusivo do Estado, ela poderia ser expandida de forma privada.

Isso pode ser percebido quando, por meio do entendimento de Bresser Pereira a reforma deveria proporcionar a transferência dos serviços não-exclusivos para entidades denominadas de organizações sociais, buscar autonomia e flexibilidade na prestação desses serviços e viabilizar a participação da sociedade mediante o controle desses serviços que se efetivariam mediante os conselhos de administração, com centralidade na figura do cidadão-cliente (BRESSER PEREIRA, 1997).

Na visão reformista e conservadora do ministro Bresser Pereira, alicerçada enormemente nos postulados neoliberais em voga, essas medidas eram essenciais para que se

desenvolvesse um Estado mais eficiente na realização de suas tarefas, o que seria oportuno para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais imersas na concorrência internacional. A referida reforma, portanto, cumpriu seus propósitos iniciais que residiam na edificação de um modelo de sociedade que privilegia as economias mais ricas e aumenta a produção da pobreza, em especial nos países periféricos da economia de mercado; isto é, a acumulação privada de capital estava assegurada.

A nova configuração que o Estado brasileiro assumiria, emergida do tenso e contraditório regime de acumulação, afetaria diretamente a educação formal brasileira. Cumpre recordar que na década de 1980 o mundo do capitalismo real havia emergido em uma profunda estagflação econômica, que, aliada a crise estrutural que vem abalando o processo sociometabólico do capital desde da década de 1970, resultaram no desemprego estrutural. Neste cenário, mais uma vez a educação é alçada à condição de panaceia, algo comumente atribuído a ela nos momentos de crise.

Caberia, portanto, à educação amenizar os reflexos da crise do modelo de acumulação, uma vez que o acesso à formação, em especial à superior, poderia viabilizar a inserção do trabalhador brasileiro no contexto da reestruturação produtiva. Em função da retração do emprego de mão-de-obra na indústria, a saída para o desemprego residiria em ocupar ainda espaços existentes no setor de serviços em expansão e crescentemente conectado a economia capitalista. A formação superior seria uma das condições básicas requeridas pelo “terciário moderno”. Residiria aí a necessidade ainda maior de expandir o ensino superior, algo que, segundo a ótica dos organismos internacionais (em especial o Banco Mundial e a UNESCO) dificilmente seria conseguido apenas pela atuação do setor público, ainda mais no contexto de ajuste fiscal idealizado pelos neoliberais. É sob o mote dessa doutrina que será idealizada a reforma do estado brasileiro e será também ela que norteará as políticas públicas educacionais executadas por nossos gestores em, praticamente, todas as esferas administrativas. De acordo com Maués (2010, p. 142):

A Reforma do Estado brasileiro iniciada na metade dos anos 1990 é um marco referencial para que se entenda o papel que a educação superior passou a desempenhar no seio das estratégias governamentais, levando a uma permanente e constante reforma desse nível de ensino, fazendo com que esta esteja presente nas Agendas dos governos de forma marcante, a partir da última década do século passado e dos primeiros anos do terceiro milênio. O destaque dado a esse nível de ensino não é ao acaso. Ele faz parte de um arranjo internacional que indica a importância da educação para o desenvolvimento dos países.

Ungidas na doutrina neoliberal, as políticas educacionais dos anos de 1990, enquanto também parte de um arranjo internacional em prol do regime de acumulação, desempenharam um papel de grande relevância no que tange às ações do Estado brasileiro. Para Cunha (2003), na reforma da educação superior em curso, constata-se a existência de um modelo já concebido, particularmente em meados dos anos 1980, e cuja expressão paradigmática foi então dada pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)¹⁷

Para a reformulação do ensino superior brasileiro papel destacado cumpriu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, de 1996, fortemente infundida no ideário da reforma do Estado e, principalmente, nas diretrizes do Banco Mundial e da UNESCO. No entender de Maués (2010, p. 142)

As recomendações emanadas de organismos internacionais (BM, 1994, OCDE, 2008) têm apontado para a adaptação dos sistemas educacionais, sobretudo os de nível superior, às exigências do mercado, colocando as universidades a serviço das empresas. Nessa lógica de vinculação da educação ao mercado, o papel e as funções das universidades passam a ser questionados e surgem novas propostas que orientam as reformas desse nível de ensino. Nesse contexto, o trabalho docente também é alvo das mudanças e esse profissional passa por uma metamorfose que o distancia das tradicionais funções pelas quais era responsável.

As recomendações elaboradas pelo Banco Mundial e pela OCDE apontadas por Maués (2010) tendo como questão fulcral a adaptação da educação superior às exigências do mercado, encontraram, em solo tupiniquim, eficientes e eloquentes arautos, com destaque especial para o MEC. Assim, o MEC, por sua vez, demonstrava ampla sintonia e subserviência às orientações emanadas desses organismos. Muitas dessas orientações constavam em “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, elaborado pelo Banco mundial em 1995. Esse documento estabelecia algumas premissas essenciais:

Fomentar a maior diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas (“menos onerosas” e “mais atrativas para os alunos” satisfazendo a “demanda social”); Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados; Redefinir a função do governo no ensino superior; Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade [...] (BIRD/Banco Mundial, 1995, p. 04)

¹⁷ O GERES foi criado ainda no governo José Sarney, em 1985, cujo objetivo residia em constituir uma *Comissão de Alto Nível*, cujo objetivo era o de discutir questões referentes às universidades brasileiras.

Conforme apresentado em *La Ensenanza Superior: Las lecciones derivas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994) o ensino superior é apresentado como elemento indispensável para o crescimento e desenvolvimento econômico e social. Reside aí a necessidade de ofertar equitativamente mais vagas no supracitado nível de ensino. Vale lembrar que esse aumento de vagas deveria ocorrer sem que se aumentasse o gasto público nesse setor.

E isso se daria quando, segundo recomendações do referido documento, se fomentasse a diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas, que, focando apenas no ensino, não arcaiam com a responsabilidade de promover a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. A expansão, todavia, não deveria implicar em aumento do gasto estatal. Algo que denota claramente a premissa de que a expansão se efetivaria num artifício que submeteria o processo educacional ao mercado, haja vista que, sob a égide do Banco Mundial, a educação torna-se mera mercadoria, perdendo todos os seus elementos não-mercantis como a formação humana e o pensamento crítico. Segundo análise de Lima (2005, p. 130), o documento *La Ensenanza Superior: Las lecciones derivas de la experiencia* apresenta os dois eixos norteadores da política do Banco Mundial que seriam:

a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) a privatização interna das instituições públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de vagas para a infraestrutura das instituições.

Coadunando com os princípios pelo Banco Mundial o “Relatório Delors”, da Unesco, de 2001, que posteriormente resultaria na publicação “Educação: um tesouro a descobrir”, foi elaborado entre os anos de 1993 e 1996 e enfatizava o papel que a educação deveria assumir em nossa sociedade. Enfocava, também, o ensino superior, entendido como motor do desenvolvimento e adaptado às exigências da economia e da sociedade. Defendia, ainda, que a “educação ao longo da vida” (DELORS, 2001, p. 139-40) deveria ser oferecida na modalidade à distância, algo que progressivamente ganha espaço em nossos dias, principalmente pela Universidade Aberta do Brasil.¹⁸

¹⁸ O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) trata-se de um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Por meio da modalidade a distância o referido programa visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior

O MEC, por sua vez, oferecia sua contribuição, ao elaborar seu Planejamento Político-Estratégico 1995/1998 (MEC, 1995). Minto (2005, p. 151) apresenta os três princípios fundamentais deste Projeto e percebe que o mesmo encontra-se em íntima sintonia com os preceitos propalados pelo Banco Mundial:

1. Transformar as relações do poder público com as instituições de ensino: substituir controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício; estabelecer exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso dos serviços públicos; descentralizar o sistema, atribuindo maior autonomia às instituições de ensino.
2. Expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.
3. Reconhecer a diversidade e heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado (MEC, 1995, p. 26).

Embora em diferentes aspectos os referidos documentos se diferenciem, dada a natureza e finalidade de suas elaborações, em linhas gerais ambos mantêm uma harmonia surpreendente, pois, segundo Minto (2005, p. 153), eles enfatizam:

[...] a defesa dos pilares da diferenciação institucional e da diversificação do ensino (flexibilização), viabilizando a quebra do “modelo único” de ensino superior, com a proliferação, sobretudo, dos cursos de formação rápida e do ensino à distância; o diagnóstico das dificuldades de investir em educação e a necessidade de buscar saídas, principalmente nas parcerias com o setor privado; a concepção de autonomia aplicada à universidade, de modo que esta ultrapasse o *confronto entre a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho*, adequando-se às formas de financiamento misto (público e privado); a necessidade da avaliação do sistema educativo, no sentido da “prestação” de contas à sociedade e da construção de uma educação com base nos princípios como os da qualidade, equidade, eficiência (Grifos do autor).

Gradativamente semeavam-se os arautos que orientariam um profundo processo de transformações no ensino superior brasileiro. Posto que a diferenciação institucional, a flexibilização, a privatização do ensino superior, a expansão inaudita de cursos de formação rápida e do ensino à distância se proliferaram de forma impressionante nos últimos anos.

Além disso, em sintonia com o que apregoam os defensores do livre mercado e da qualidade total na educação, os referidos documentos enfatizam a importância de se avaliar a educação superior a partir de critérios de eficiência, qualidade e equidade. Assim articulado, essa ação proporcionaria a quebra do “modelo único” de ensino superior.

Tendo em vista as análises de Minto (2006) percebe-se claramente que a expansão do ensino superior privado no Brasil a partir de 1990 esta associada, de um modo geral, a adoção

da doutrina neoliberal em nosso país e no mundo do capital. Nunca esse tipo de instituição encontrou condições tão amplamente favoráveis para seu crescimento e proliferação, e cuja contribuição do poder público se fez de forma espalhafatosa.

O forte viés privatista que assumiria a reforma do Estado brasileiro objetivava, segundo a ótica neoliberal, “[...] melhorar as contas públicas uma vez que as receitas obtidas pelo erário público serviriam para abater dívidas preexistentes” (MANTEGA, 2001a p. 29). Mas na prática, o que se verificou foi que elas não produziram o que se esperava, visto que “[...] as privatizações não tiveram nenhum grande impacto na dívida interna e ainda por cima podem agravar o passivo externo após breve alívio” (MANTEGA, 2001a, p. 30).

Draibe (1993), ao analisar o foco do ajuste proposto pelos neoliberais, percebe que nos países latino-americanos verificam-se prescrições de reformas dos sistemas de proteção social, orientados para a privatização, descentralização, focalização e programas (fundos) sociais de emergência. Com a redução das políticas sociais e o encolhimento da máquina administrativa do Estado, o aparato de proteção social converteu-se em um lugar propício para a proliferação de transações altamente lucrativas, seja na saúde, previdência, lazer, moradia e, especialmente, a educação, de modo particular, a de nível superior.

Sobrelevando essa lógica privatista na gestão de 08 (oito) anos presidida por FHC o Brasil vivenciou crescentes superávits orçamentários, anódino crescimento e desenvolvimento social, além de ver arruinado o mercado de trabalho. Acompanhava esse processo a política desde mandatário para o ensino superior, cuja contenção e redução dos gastos públicos no campo educacional denotavam o caráter privatista a qual submergia esse setor.

Castro (2004), por sua vez, demonstra em seus estudos que o Ministério da Educação sofreu perda relativa de recursos, no período 1995-2002. De um orçamento executado correspondente a 1,44 % do PIB, em 1995, decresceu para 1,26%, em 2002. Alia-se a isso o fato de a redução das despesas nas IES públicas se materializou em função do aviltamento dos salários e dos orçamentos, assim como pela não-reposição dos quadros perdidos.

Essa redução dos gastos públicos em educação pode ser verificado, por exemplo, no Relatório resumido da execução orçamentária 2002 do governo federal.¹⁹ O referido relatório demonstra que foram liquidados apenas 13.222.750 dos 14.656.465 previstos para a educação, isto é uma redução de quase 10% do total previsto para 2002. O mesmo relatório atesta, também, que outras áreas sociais como segurança pública, assistência social, saúde, cultura,

¹⁹ As referidas informações foram extraídas do site www.stn.fazenda.gov.br e publicados por Lima (2006, p. 32 e 35).

habitação, saneamento, sofreram uma sensível contingência em relação à dotação anual prevista. Por outro lado, o governo priorizou a quitação da dívida pública (interna e externa) gastando mais de 96% do total previsto para o período (123.953.016).²⁰

Os números leva-me a inferir que houve uma desresponsabilização do Estado com a educação superior, o que é perceptível quando verificamos que houve por parte do poder estatal um estímulo ao “empresariamento” deste nível de ensino, algo que pode ser comprovado quando presenciamos a abertura de novos cursos privados, além da imposição de uma lógica empresarial à formação profissional, acompanhada da redução de verbas públicas para o financiamento da educação superior pública.

O Decreto 2.306/97, baseado na LDB/96, ensejou a possibilidade de novas formas de organização do ensino superior. As IES poderiam, de acordo com o referido decreto, adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Não se distinguem faculdades e institutos superiores nem escolas superiores, termos que, no Brasil, têm sido utilizados como sinônimos. (CUNHA, 2003). É importante atentar para o fato de que os centros universitários, de acordo com Cunha (2003), concebidos como instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido. Levando-se em conta, também, a qualificação do corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico. Devido a autonomia recebida em função do referido Decreto, Essas IES possuem a prerrogativa de criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições definidas em seu credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação.

Em virtude da autonomia universitária que lhe foi conferida, os centros universitários ocupam destacada posição no contexto das reformas, pois, segundo discurso oficial, elas seriam universidades que se especializariam no ensino, por oposição à *universidade de pesquisa*, esta sim, a universidade plenamente constituída (CUNHA, 2003. Grifos do autor). Além do mais, o Decreto 2.306/97 determinava que as IES privadas publicassem os demonstrativos do movimento financeiro; deveriam empregar pelo menos 60% da receita (apenas das mensalidades escolares) ao pagamento de professores e funcionários, considerando aí, os descontos, as bolsas de estudo que ofertadas e os encargos e benefícios sociais dos hospitais de ensino (CUNHA, 2003). No entender de Cunha (2003, p. 54):

²⁰ Dados recolhidos do site www.stn.fazenda.gov.br e publicados por Lima (2006, p. 32 e 35).

As IES privadas que não preenchessem essas condições passariam a pagar impostos e contribuições, como qualquer sociedade mercantil, além de não poderem remunerar seus sócios. Ademais, passaram a ter de se submeter, a qualquer tempo, à auditoria pelo Poder Público, devendo ainda publicar, anualmente, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes.

A classificação prevista pelo Decreto nº 2.306 foi alterada pelo Decreto nº 3.860, de 09 de setembro de 2001, posteriormente pelo Decreto nº 5773 de 9 de maio de 2006 e novamente alterada pelo Projeto de Lei 7.200/2006 que até hoje está no congresso. Especificamente o artigo 12º do Decreto 5773/2006 define que as instituições de ensino superior serão compostas por três tipos de instituições: 1) universidades; 2) centros universitários e 3) faculdades. O teor do documento observa que apenas as universidades ficam obrigadas a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto as outras se dedicariam ao ensino. Algo que se encaixou perfeitamente às pretensões mercantis das instituições privadas, tendo em vista que, segundo Neves (2002), em razão da criação dos centros universitários, essas IES não estavam obrigadas a desenvolver pesquisas.

No que concerne especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) encontramos na referida Lei um forte ensejo à privatização. O art. 45 assevera que a educação superior pode ser ministrada em instituições públicas e em instituições privadas, com graus de abrangência e especialização variados. No entender de Sampaio (2000, p. 6)

Ao disciplinar o princípio da autonomia para as universidades, a Constituição criou um instrumento que abriu ao setor privado a possibilidade de se liberar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação, sobretudo no que tange à criação e extinção de cursos na própria sede e ao remanejamento do número de vagas dos cursos oferecidos. Com efeito, essa prerrogativa da autonomia, referendada pela LDB de 1996, permitiu que os estabelecimentos de ensino particulares, uma vez reconhecidos como universidades, respondessem de forma ainda mais ágil ao atendimento de massa.

A autonomia conferida às instituições de ensino superior privada permitiu a elas desfrutarem da possibilidade de se expandir no mercado educacional. Como pressupõe a lei máxima dos liberais – “a lei da oferta e da procura” –, seria ela a “selecionar”, as instituições aptas a permanecerem atuando no mercado. A partir dessa ótica, os consumidores dos serviços educacionais, tal como fazem ao consumir uma mercadoria qualquer, orientariam suas escolhas mediante a qualidade dos serviços ofertados. Essa espécie de darwinismo social puniria severamente aqueles que não oferecessem serviços educacionais de qualidade.

Nesse mesmo período verifica-se em vários países, e não apenas no Brasil, que as condições necessárias para a expansão da rede de ensino superior privada encontravam a pleno vapor e contando com a aquiescência de numerosos setores da sociedade brasileira, que, consciente ou inconscientemente, iam aderindo ao nefasto projeto de privatização da educação brasileira. Gradativamente estava sendo sedimentado um consenso em torno da privatização de setores estratégicos da sociedade brasileira, em especial a educação superior. Engendrado externamente, o discurso privatista provocou uma contaminação ideológica de difícil superação, ainda mais quando a vontade pelo consumo das mercadorias educacionais provocava esse desejo.

A sociedade, em grande parte, ideologicamente convencida da necessidade de privatizar os setores considerados dispendiosos e pouco eficientes controlados pelo Estado, reforçava a necessidade de mercantilizar todos esses setores (saúde, educação, segurança, etc.). Idealisticamente, acreditavam que a retirada do estado dos setores sociais iria favorecer um melhor desempenho desses na sociedade. De acordo com Dourado (2002, p. 234):

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

No campo educacional brasileiro, havia, por parte dos que conduzem a política educacional em nosso país, um grandioso empenho em aplicar inexoravelmente os princípios das agendas de organismos internacionais. Tendo em vista o beneplácito tupiniquim, essa tarefa não foi muito difícil. Entre esses princípios destacam-se: a desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica. Sguissardi (2006) identifica aquilo que seriam algumas teses que orientaram as “reformas pontuais” da educação superior no octênio FHC (1995–2002): a) Tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior; b) Tese da universidade de ensino x universidade de pesquisa e c) Tese do ensino superior como bem antes privado que público.

A primeira tese se justifica pela necessidade de induzir os países em desenvolvimento, segundo os preceitos neoliberais, a investirem seus recursos públicos prioritariamente na educação primária e, posteriormente, na educação secundária (SGUISSARDI, 2006).

Ademais, percebe Sguissardi (2006), fazia-se necessário a diminuição dos investimentos públicos na educação superior e a diversificação de suas fontes de recursos (fim da gratuidade e imposição de taxas de matrículas e mensalidades).

A segunda tese é referente à necessidade de reduzir a presença do “modelo europeu” de universidade em prol de universidades cujo fim seja apenas o foco no ensino. Já a terceira tese confirma o interesse de que tais reformas promovam a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, uma vez que ela é considerada um bem privado (SGUISSARDI, 2006).

Cabe destacar que inúmeros documentos produzidos externamente foram elaborados com o objetivo de fundamentar a referida tese, entre os quais: os diversos planos, relatórios e pareceres de organismos multilaterais, cartilhas como a do Consenso de Washington, relatórios de comissões nacionais (como o Dearing Report), o Plano Diretor da Reforma do Estado (Brasil, 1995), a legislação e os anteprojotos de lei específicas da educação superior ou de outras áreas das políticas públicas, como a da previdência, e estudos de núcleos de pesquisa de universidades, entre outros, serão seus veículos mais imediatos (SGUISSARDI, 2006). Acerca do ensino superior privado brasileiro, este deveria reproduzir o *ethos* empresarial em voga. Assim, o atendimento dos requisitos acadêmicos seriam preteridos em função da obtenção do lucro, daí a necessidade de se criar estratégias agressivas de *marketing*, visando consolidar suas “marcas”.

Ao se adotar na íntegra essas recomendações, as condições para a expansão do ensino superior privado encontrariam campo ainda mais propício para sua proliferação. Essa tessitura atuava favoravelmente para um processo expansionista ainda mais vigoroso. De acordo com Martins (2009, p. 25):

Entre 1995 e 2002, as matrículas saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, um crescimento da ordem de 209%. Se o ensino público experimentou um aumento em termos de matrículas, foi o setor privado que comandou essa expansão, uma vez que suas matrículas de graduação cresceram de 60% para 70%. O número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, ao contrário das universidades privadas, que passaram de 63 para 84 estabelecimentos. Dos 77 centros universitários criados no contexto da reorganização acadêmica das instituições de ensino, 74 eram privados.

Percebe-se, assim, nesse cenário, que o processo de mercantilização da educação superior, iniciado no período de regime militar, acelerava ainda mais a consolidação da expansão da rede privada de ensino superior no Brasil. As ações do governo FHC indicam claramente essa tendência. Schwartzman (2000), um dos grandes idealizadores de propostas

para o ensino superior nos dois governos FHC, entendia que este conjunto de mudanças representava uma verdadeira “revolução silenciosa”, algo com o que concordaria o então ministro da educação Paulo Renato Souza. Ainda de acordo com Schwartzman (2000, p. 17) o ensino superior teria alcançado “um estágio bem melhor do que o atual e alinhado com as principais recomendações do *Task Force*” (força tarefa), documento elaborado pelo Banco Mundial no ano 2000 em parceria com a UNESCO e que contou com a colaboração de importantes figuras do cenário político brasileiro como o ex-ministro de FHC Jose Goldemberg e o ex-ministro do governo chileno José Joaquin Brunner do PPD (Partido Por la Democracia).

Schwartzman (2000) enfatizava ainda que haveria a necessidade de aproveitar o grande número de “oportunidades”, algumas praticamente inexploradas, tais como a ampliação da diferenciação do ensino e das instituições, possibilitando a criação de “todo um novo nível de educação de dois ou três anos de duração”, o uso de novas tecnologias e novos formatos de educação não presencial e, ainda, o “uso mais adequado dos recursos públicos, se as universidades passarem a ter responsabilidade pelos seus orçamentos” (2000, p. 17).

Nesse cenário, o NUPES (Núcleo de Pesquisa sobre Ensino superior da USP) desempenhou papel fundamental para a configuração da nova face da educação superior brasileira a partir do desenho da reforma partejada sob os preceitos neoliberais. Assim sendo, esse núcleo de estudos apontou a necessidade de se empreender a referida reforma, bem como apresentou as bases conceituais e teóricas subjacentes às orientações emanadas dos organismos internacionais.

Não por mero acaso, os principais pesquisadores do NUPES (Simon Shwartzman, Eunice Ribeiro Durham, e Maria Magalhães Castro), desde o governo Collor de Mello, ocuparam posições estratégicas no cenário político brasileiro. Eunice Durham, que já havia participado do governo Collor, na gestão de Paulo Renato no MEC, ocupa Secretaria de Política Educacional, sendo posteriormente conduzida à Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. De acordo com o entendimento de Silva Junior (2004, p. 56)

[...] é possível inferir que o Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da USP foi criado com características e objetivos relacionados com um projeto político nacional para o Brasil, segundo a ótica de intelectuais que buscavam orientar de determinada forma os rumos do país. [...] Observa-se, ainda, que o projeto de político de gestação desde a primeira campanha de FHC à Presidência da República, direcionou à produção de um campo metodológico e temático, conferindo identidade acadêmica e política ao privilegiado Núcleo.

Se no plano teórico o governo ia semeando o ideário reformista, outros fatores contribuiriam para que se instalasse o ambiente adequado aos interesses à expansão privada do ensino superior brasileiro. Neste caso, segundo Mollis (2006), a dependência dos governos latino-americanos ao capital internacional foi fator favorável ao ajuste estrutural que se anunciava, especificamente em se tratando da agenda dos governos no que tange à reforma da educação superior. No que concerne especificamente à expansão do ensino superior privado, parte do processo de mundialização do capital, percebe-se que o mesmo representa hoje em dia um excelente empreendimento e conta com a exímia colaboração governamental para quem deseja empreender nessa área.²¹ Essa colaboração estatal, não medindo esforços para a expansão privada desta rede de ensino, viabilizava o proliferar dos mercantilistas de ensino, ao mesmo tempo em que, em decorrência de um prolongado ajuste fiscal, promoveu sucessivos cortes orçamentários para o sistema universitário público federal.

Sedimentava-se, desse modo, o ensejo necessário para a expansão não apenas do ensino superior privado, mas dos trabalhadores docentes que nela atuavam. Ao contrário dos que atuam na esfera pública, os docentes da área privada convivem com crescente instabilidade nas relações de trabalho e a flexibilização de garantias jurídicas é evidente. Isso, perversamente atinge sua saúde física e mental que, cada vez mais debilitada, ocasiona um sofrimento que impacta diretamente em suas atividades laborais.

O trabalhador docente realiza, nas condições de exploração a que está submetido, uma atividade laboral que progressivamente enseja um leque diversificado de doenças que o perseguem. Por um longo período o processo de adoecimento do professor foi invisível. A expansão privada do ensino superior favoreceu sua visualização.

²¹ De acordo com Chaves (2010): “Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) são reveladores da política privatista adotada no Brasil. De acordo com o Censo do Ensino Superior (MEC/INEP), no ano de 2007, foram registradas 4.880.381 matrículas em cursos de graduação presenciais, sendo 1.240.968 destas em IES públicas e 3.639.413, em IES privadas, o que corresponde, respectivamente, a 25,4% e 74,6% do total de matrículas. Analisando-se o período de 1996 a 2007, verifica-se um crescimento de 161,2% no conjunto de alunos matriculados no ensino superior brasileiro; observa-se, no entanto, que, no setor privado, esse crescimento foi de 221,2%, quase quatro vezes mais que o apresentado pelo setor público, que cresceu 68,7%, (p. 487-8).

1.3 A expansão mercantilizada do ensino superior e a inserção do trabalhador docente: o prosseguimento na gestão de FHC

O “novo capitalismo”, emergido do processo de reestruturação da sociedade capitalista, se articula com as profundas mutações ocorridas no mundo do trabalho. Visando atender uma necessidade imediatista do sistema produtivo, a educação, sob a égide neoliberal, em especial a superior, necessitava ser reformada, assim como o estado, tendo em vista o atendimento das demandas do novo mundo do trabalho.

No entender de Lima (2002) o conjunto de propostas indicadas especialmente pelo Banco Mundial, no que concerne especificamente as da educação superior, estimula a privatização deste nível de ensino como uma forma democratiza-lo e, assim, garantir o pseudorompimento com a lógica de que o acesso à educação é um direito de todos. Pseudo, pois a privatização não significa, de forma alguma, a igualdade de condições para o acesso e a permanência.

Todavia, em função da necessidade de se tornarem “empregáveis”, é indispensável “aumentar o valor mercantil da personalidade” mediante a obtenção de um curso superior. Nesse sentido, a verdadeira democratização não se opera, mas apenas a faceta ideológica do mesmo: a equidade, que representa o conjunto de habilidades de cada indivíduo para garantir seu acesso às universidades ou aos cursos pós-médios, conforme suas competências (LIMA, 2002).

Transferiu-se à educação a condição de panaceia das mazelas sociais. Isso ideologicamente compeliu a todos a apostarem suas “fichas” na educação, pois nela passou a residir a promessa da inclusão.

Todo esse cenário, engendrado para atender a necessidade de acumulação de capital no contexto de sua mundialização, foi extremamente propício para a privatização e expansão do ensino superior brasileiro. No governo FHC percebe-se um demasiado incentivo e facilitação à universalização privada do ensino superior.

Um das formas desse processo ser facilitado se deu por meio da modificação da forma de ingresso no ensino superior, pois, desde 1911 os candidatos a todos os cursos de graduação deveriam submeter-se a processos seletivos denominados exames (ou concursos) vestibulares, uma vez que era necessário selecionar os candidatos intelectualmente mais habilitados aos cursos superiores (CUNHA, 2003). A vigente LDB (9394/96) não trata a respeito da necessidade de realização de exames (concursos) vestibulares como forma de ingresso no ensino superior, todavia faz referência à aprovação em “processos seletivos” e à exigência de

conclusão do ensino médio como condições para um candidato ser admitido em qualquer curso de graduação.

Essa proposital omissão permitiu que as IES adotassem diversos processos de ingresso neste nível de ensino. (CUNHA, 2003). Além da alteração radical da via única de acesso aos cursos superiores (exames vestibulares), em vigor desde 1911, o governo implantou um novo mecanismo: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, apresentado como facultativo, mas que poderia vir a ser obrigatório (CUNHA, 2003).²²

Devido as condições propícias à expansão, o ensino superior vem experimentando um extraordinário crescimento desde os anos 1990. Consequentemente, o número de matrículas na área privada acompanhou esse crescimento. Castro (1999, p. 20), em sintonia com as teses neoliberais, entendia que a reorganização do sistema de ensino superior, por meio do Decreto nº. 2.306/97, asseguraria significativas mudanças no ensino superior como:

[...] a diversificação institucional, criando novas modalidades jurídicas dos Centros Universitários e das Faculdades Integradas; **estímulo à expansão de vagas**, conferindo maior liberdade para a criação de novos cursos por instituições não universitárias que se destaquem pela qualidade do ensino medida em avaliações periódicas; garantia dos direitos dos alunos de se informarem sobre as condições e o desempenho das instituições, tornando obrigatória a publicação do relatório anual sobre os cursos oferecidos, perfil do corpo docente e infraestrutura disponível (laboratórios, bibliotecas, etc.). (Grifos do autor).

Acompanha esse processo a instituição de um sistema de avaliação nacional dos cursos de ensino superior, o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, aplicado junto aos formandos, no período de 1996 a 2003.

Ao mesmo tempo ocorreu o fortalecimento das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior do MEC para a verificação das condições de oferta. Concomitante a isso se processava a elaboração das novas Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação, que pautavam-se em favorecer: a) expansão e melhoria na oferta de cursos; b)

²² De acordo com Cunha (2003, p. 45): “A expectativa do MEC, desde o início, era que os empregadores pudessem valorizar esse resultado como indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem para a seleção dos candidatos. Desde logo, as instituições privadas incorporaram o resultado do ENEM como parte ou como toda a indicação de desempenho para selecionar os candidatos, mas as instituições públicas resistiram a ele. Com o tempo, e por efeito das pressões do ministério, mesmo as grandes universidades públicas incorporaram o resultado do ENEM para substituir a primeira fase do processo seletivo ou para integrá-la, valendo um certo número relativo de pontos”. Atualmente o MEC operou algumas alterações no ENEM. De acordo com essas alterações o “novo ENEM” passaria a ser uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A UFPA, por exemplo, em seu vestibular do ano de 2014 já irá adotar o ENEM como única etapa do processo seletivo.

ampliação e integração entre as várias áreas de conhecimento; c) flexibilização curricular, entre outros.

Assim, assistíamos que de forma intensa estavam dadas as condições para a expansão do ensino superior privado. Esse dado pode ser evidenciado devido, por exemplo, a partir da expressiva ampliação de contratação de professores que passaram a atuar nesta rede e neste nível de ensino.

Entre as circunstâncias que propiciaram o crescimento de contratação docentes na área privada reside o fato de que houve uma proliferação de cursos pagos oferecidos por IES privadas, o que possibilitou o surgimento de “novos” cursos do ensino, “antenados com as mudanças no mundo do trabalho”. Cada vez mais os docentes submergiam à lógica racional do capital.

Neste período, sobretudo nos anos iniciais da reforma do Estado e da educação, o número de docentes das instituições públicas cresceu proporcionalmente bastante inferior aos docentes da área privada de ensino superior. Essa situação pode ser verificada na Tabela 1

Tabela 1: Funções docentes de graduação por Dependência Administrativa — Brasil²³ 1981, 1994 e 1999				
Ano	Pública *	Privada	Total	%Privada/Total
1981	64.919.	48.980	113.899	43,0%
1994	75.285	66.197	141.482	46,8%
1999	80.883	92.953	173.836	53,5%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo da Educação.

* Federal + Estadual * Municipal

Como pode se verificar na Tabela 1 após o incentivo e facilitação, oferecido pela reforma do Estado, especialmente durante o primeiro mandato FHC, o ensino superior privado, à medida que ia gradativamente se expandindo, progressivamente absorvia os docentes que atuavam em suas instituições. Devido a obrigação, por força da lei²⁴, boa parte desses docentes a serem contratados, deveriam possuir alguma titulação acadêmica (conforme a LDB 9394/96, 30% de mestres ou doutores). Por isso, mestres e doutores seriam os

²³ Dados coletados em Mathias (s/d)

²⁴ Cumpre esclarecer que a exigência da titulação remonta a atual LDB (9394/96). Embora represente um avanço, a referida exigência de titulação apresenta algumas distorções, como por exemplo, o não estabelecimento de uma linha divisória entre as universidades e as instituições de menor porte privadas.

principais alvos dessas contratações, embora muitos dos docentes contratados possuíssem, ainda hoje, apenas a especialização e, destarte, seriam menos onerosos dos que os primeiros.

O número de mestres, contudo, constituíam-se no alvo prioritário, pois, ao contrário do que se poderia imaginar, os professores com título de doutor eram, de certa forma, preteridos pelas instituições privadas. Essas, por sua vez, acabaram contratando para seus quadros majoritariamente professores com titulação de mestres, por representarem um custo menor, se comparados com os gastos com professores com título de doutor.

Os professores com titulação de doutorado continuaram sendo contratados, em sua maioria, pelas instituições públicas. Por essa ótica, percebe-se que a importância da titulação para as instituições de ensino privadas, conforme indicam os dados do Censo da Educação Superior do MEC (2003), é reduzida.

Mas certamente um fator colabora para isso; professores doutores são mais caros que os professores mestres por conta dos planos de carreira e dos adicionais de titulação, o que, seguramente, reduz a margem de lucros das IES privadas.

Como também corresponde a uma das funções das universidades públicas a realização de pesquisa básica e aplicada, estas sentem a necessidade de contar com o máximo de doutores em seus quadros.

Por outro lado, as demais IES não estão obrigadas a realizar pesquisas básicas e nem aplicada, mas sim fornecer um ensino de qualidade, o que, a partir de uma ótica mercantilista não necessariamente exige a contratação de doutores, mas de docentes que saibam ministrar aulas, embora isso seja muito subjetivo.

Além do mais, muitas vezes as instituições de pequeno porte contam com pouquíssimos alunos, o que é usado como justificativa para que essas IES não garantam a realização do tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), uma vez que não conseguiriam subsistir aos custos de se investir em pesquisa.

A Tabela 02 evidencia que as IES públicas contavam em seus quadros, no período compreendido entre 1981 e 2003, com professores com titulação acadêmica de doutor bem superior que a quantidade de doutores apresentadas pelas IES privadas.

Tabela 02: Funções Docentes Doutores por Dependência Administrativa — Brasil²⁵ 1981, 1994, 1999 e 2003				
Ano	Pública *	Privada	Total	%Privada/Total
1981	10.958	2.736	13.694	20,0%

²⁵ Dados coletados em Mathias (s/d)

1994	16.850	4.476	21.326	21,0%
1999	25.360	9.577	34.937	27,4%
2003	54.487	19.457	73.944	26,3%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo da Educação

* Federal + Estadual * Municipal

Isso indica que no período analisado, boa parte dos docentes que viriam a submeter à lógica mercantil de ensino possuíam titulação de mestre, onde uma titulação maior pode implicar até mesmo na demissão desses, visto que exigiria dos estabelecimentos privados onerar a folha de pagamento em função de um aumento do vínculo de professores com título de doutor. Em alguns casos, quando a IES houvesse alcançado o percentual de titulação mínimo exigido pela LDB, era preferível contratar um docente com especialização ou mestrado do que um com doutorado.

Ressalta-se aqui, como historicamente as instituições privadas não empregam parte de seus lucros em pesquisa e extensão, um quantitativo significativo de seus quadros serão formados em IES públicas federais e estaduais, sem ônus nenhum para as IES privadas. Isso significa que a formação dos docentes que atuam em IES privadas é, majoritariamente, financiada pelo poder público.

Como historicamente a razão de ser dessas instituições não é a promoção do tripé acadêmico originário no modelo neo-humboldtiano (ensino, pesquisa e extensão), mas sim a implantação do modelo neoprofissional, heterônimo e competitivo (SGUISSARDI, 2004), não haveria a necessidade de contar com tantos doutores em seus quadros, uma vez que esses oneram a folha de pagamento e reduzem a margem de lucro.

Mas, obviamente, que a contratação desses docentes estava intimamente relacionada ao vertiginoso crescimento de matrículas no ensino de graduação verificado, de modo especial, no primeiro mandato da gestão de FHC. Embora se perceba um aumento dessa oferta em instituições públicas, o crescimento na área privada foi bem mais acentuado e vigoroso, conforme evidencia a Tabela 03.

Tabela 03: Matrículas na Graduação por Dependência Administrativa — Brasil²⁶ (1981, 1994 e 1999)				
Ano	Pública *	Privada	Total	%Privada/Total
1981	535.810	850.982	1.386.792	61,4%
1994	690.450	970.584	1.661.034	58,4%

²⁶ Dados coletados em Mathias (s/d).

1999	833.093	1.544.622	2.377.715	65,0%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Censo da Educação
* Federal + Estadual * Municipal

Em 1999, início do segundo mandato de FHC, estavam matriculados em IES privadas 1.544.622 alunos contra 833.093 de IES públicas. Já em meados de 2003, início da gestão de Lula as IES privadas já respondiam por mais de 70% de matrículas no ensino superior. Ainda em 2003 as IES privadas possuíam 2.750.652 matrículas enquanto que as públicas 1.136.370. (MEC, 2003). O crescimento de matrículas em cursos de graduação em estabelecimento privados se deu mediante, também, ao surgimento de mais cursos de graduação para abastecer a demanda pelos mesmos e que não é, até hoje, atendida satisfatoriamente pelas IES públicas, gerando uma demanda considerável para as IES privadas.

A demanda historicamente reprimida gerou, por sua vez, condições propícias para que essa pendência fosse, em grande parte, atendida pelas IES privadas, isto é, por quem dispusesse de poder aquisitivo suficiente para arcar com as despesas necessárias ao ingresso e, principalmente, à permanência nessa rede de ensino (como, por exemplo, mensalidades, livros, transporte, etc.). Sobretudo porque as IES privadas sempre registram elevados índices de evasão em seus cursos, algo que não está relacionado apenas com as dificuldades financeiras em conseguir pagar as despesas advindas com o ingresso nesta rede de ensino, mas também a outros fatores, relacionados às questões acadêmicas e pessoais.

Além disso, as informações presentes nas Tabelas 1 e 3 apontam que ao mesmo tempo em que houve um crescimento na matrícula de discentes em IES privadas verificou-se também um aumento no número de docentes que estariam atuando na rede privada.

Por outro lado, conforme observando-se os dados das Tabelas 1, 2 e 3 verificamos que, embora tenha aumentado o número de discentes matriculados, bem como uma maior contratação de professores em IES privadas, a maioria desses docentes não era doutor, uma vez que os dados da Tabela 2 indicam que quem mais contratou docentes com essa titulação foram IES públicas.

A tabela 04 evidencia que o crescimento do número de cursos de graduação nas IES privadas, entre os anos de 1994 e 1999 aparece como corolário do aumento do número de matrículas na respectiva rede de ensino.

Tabela 04: Número de Cursos de Graduação por Dependência Administrativa: Brasil (1994-2002)²⁷

²⁷ Dados coletados em Mathias (s/d).

Ano	Pública *	Privada	Total	%Privada/Total
1994	2.412	3.150	5.562	56,6%
1995	2.782	3.470	6.252	55,5%
1996	2.978	3.666	6.644	55,2%
1997	2.698	3.434	6.132	56,0%
1998	2.970	3.980	6.950	57,3%
1999	3.494	5.384	8.878	60,6%
2000	4.021	6.564	10.585	62,0%
2001	4.401	7.754	12.155	63,8%
2002	5.252	9.147	14.399	63,5%

Fonte: MEC/INEP/Deaes, 2002 e 2003

* Federal + Estadual * Municipal

No que concerne especificamente à evolução e ao crescimento quantitativo dos estabelecimentos de ensino superior privado, bem como também dos alunos lá matriculados, pode-se perceber que, se compararmos o início da década de 1980 com as décadas na qual ocorreu a implementação e consolidação da reforma empreendida pelo MARE, se processou um desenvolvimento extraordinário, jamais visto em outros períodos da história do ensino superior brasileiro.

Se na década de 1980, na qual ocorreu forte estagnação econômica e elevado índice inflacionário, o crescimento dos estabelecimentos de ensino superior e também de alunos matriculados nos mesmo foi medíocre, nas décadas seguintes havia condições bastante favoráveis para que se desenvolvessem e se proliferassem.

À medida que os efeitos da “década perdida”²⁸ iam se dirimindo, mas não se eliminando, haveria uma retomada do crescimento da demanda por vagas no ensino superior privado, em virtude, sobretudo, da recuperação de parte do poder aquisitivo da população e, em razão do aumento da oferta, do barateamento das mensalidades. Essa situação pode ser claramente evidenciada nos dados apresentado pela tabela 5

Tabela 5 - Estabelecimentos e matrículas de ensino superior privado no Brasil (1980/2002)

Ano	Estabelecimentos de ensino superior privados	Estudantes matriculados nas IES privadas
-----	--	--

²⁸ Denominação atribuída à década de 1980, devido a forte estagnação e retração econômica vivenciada por quase todos os países capitalistas. Todavia, na América Latina foi uma década em que verifica-se importantes avanços no campo democrático, uma vez que muitas regimes militares, aqui instalados, foram desmoronando. Além disso, os movimentos sociais organizados conseguiram importantes conquistas que, atualmente, são ameaçadas de serem suprimidas pelos governos que se orientam pela lógica neoliberal.

	Número	% sobre o total	Número	% sobre o total
1980	682	77,3	885.054	63,3
1985	626	72,9	810.929	59,3
1990	696	75,8	961.455	62,4
1995	684	76,5	1.059.163	60,2
2000	1.004	85,0	1.807.219	67,0
2001	1.208	87,0	2.091.529	69,0
2002	1.442	88,0	2.428.258	69,7

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998; 2001; 2003; 2004)

Os dados da Tabela 5 revelam que de 1995 a 2002 mais do que duplicou o quantitativo de estabelecimentos de ensino superior privado. Esse crescimento é semelhante ao aumento de número de estudantes matriculados no mesmo período que também mais do que duplicou. Esses dados, associadas às informações das Tabelas 1 e 3 sinalizam que o crescimento da esfera privada foi superior ao da esfera pública no que concerne o número de matrículas, quantitativo de cursos ofertados, aumento das dependências administrativas e no número de professores, exceto os docentes com título de doutor.

Ainda que o governo de Itamar Franco manifestasse o desejo de transformar o ensino superior em “poderoso instrumento de promoção social, tendo como objetivo a preparação do país para um novo paradigma de desenvolvimento” (CORBUCCI, 2002, p. 10), o que se viu, na verdade, foi a preparação do terreno para o avassalador processo de mercantilização do ensino superior consolidado por seu sucessor, FHC.

É importante sublinhar que na gestão de Itamar Franco implementou-se o Plano Real, cujo objetivo aparente residia em debelar os elevados níveis de inflação. Todavia, na essência, o referido Plano fazia parte de um conjunto de medidas que contemplava também um projeto de reformas e profundas modificações, que iriam alterar substancialmente a natureza e o papel do Estado brasileiro, sobretudo na gestão de seu sucessor (FHC).

No entender de Mantega (2001b), o plano colocaria em evidência o novo Estado liberal, acabando com as bases de sustentação do Estado desenvolvimentista até então existente e mantém íntima relação com a ideologia privatista que se disseminou em nossa sociedade e com reflexos profundos nas políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, as pressões institucionais que configuraram a expansão do ensino superior privado no Brasil encontram-se intimamente relacionadas com o processo de

reformulação do Estado, que envolve o esgotamento do modelo de crescimento, na relação com a economia, e de atendimento das demandas sociais, na relação com a sociedade. De tal modo, ele é fruto de forte intervenção de organismos internacionais, sob a batuta e consentimento de nossa elite tupiniquim, com destaque para o governo americano e o Banco Mundial (RIGHETTI, 2004).

É nítido, portanto, que a reforma do estado patrocinado por FHC e sua trupe, em grande medida subserviente aos ditames da doutrina neoliberal, propiciaram o proliferar das instituições da rede privada em todas as regiões de nosso país, o que, por sua vez, pode ser facilmente percebido pela grande expansão do número de vagas e de alunos matriculados. A educação superior brasileira converteu-se, sobretudo após a colossal avalanche das reformas de cunho neoliberais empreendidas a partir da gestão de FHC, em um vantajoso e promissor negócio. Não por mero acaso as IES privadas destinam boa parte de suas receitas para propaganda, a fim de tornar mais conhecida e vendável suas mercadorias educacionais, tornando-as uma das maiores anunciantes de nosso país. Segundo informações de Pacheco & Ristoff (2004: p. 10):

A privatização do sistema brasileiro, apesar de sua anomalia no contexto mundial, é uma realidade que precisa ser considerada [...] É igualmente notório que a educação superior privada tornou-se, no Brasil, um negócio de 12 bilhões de reais ao ano, situando duas IES privadas entre os três maiores anunciantes do Brasil, só superadas em seus gastos com publicidade pela Mc Donald's.

As instituições que mais se destacaram segundo o “Ranking dos Anunciantes” em Agências & Anunciantes, 2003 no setor de “serviços ao consumidor” foram a Unip/objetivos e a Universidade Estácio de Sá. (“Ranking dos Anunciantes” em Agências & Anunciantes, 2003). Toda essa ganância em propaganda se justifica diante da possibilidade de aumentar o mercado consumidor de seus serviços educacionais, tendo em vista a vigente tendência de expansão desse setor. A expansão e inaudita consolidação desse modelo de crescimento do ensino superior privado pode ser entendido como a materialização de uma universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, (SGUISSARDI, 2004) em sintonia com as recomendações externamente elaboradas, planejadas e executadas, com afinco, pelos arautos da reforma em nosso país. Para Sguissardi (2004) está em andamento no Brasil, a construção de um modelo de universidade, cada vez mais ancorada nas premissas básicas da lógica mercantil que subjaz aos imperativos dos ideológicos que a sustentam e que atingem, em maior ou menor proporção, tanto instituições pública quantos privadas.

Nesse “novo” modelo de universidade predomina a presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista, muitas vezes desprovidos de formação acadêmica pós-graduação *stricto sensu*, ausência de pesquisa e pós-graduação reconhecida, além de estrutura acadêmica voltada quase exclusivamente para o ensino e a formação profissional de sua clientela. Sguissardi (2004, p. 43) analisando especificamente o corpo docente, o regime de trabalho bem como a qualificação acadêmica-científica observa que:

Dos 165.122 docentes do ensino superior, no ano de 1999, 55.624, isto é, 33,66% eram contratados em regime de tempo parcial. Nas IES privadas, para um total de 88.890 docentes, apenas 13.083, isto é, 14,71% trabalhavam em tempo integral (a maioria em tarefas administrativas). Dos 165.122 docentes, 88.567 ou 53,6% não possuem nem mestrado nem doutorado. Em 1999, 13.170 ou 28,87 docentes das IES federais tinham doutorado; dispunham do mesmo título 9.948 ou 32,48% dos docentes das IES estaduais; assim como 7.955 ou 8,9% dos docentes das IES privadas.

Partindo do pressuposto de que o trabalho sempre teve papel essencial na vida dos seres humanos, entendo que a presente conjuntura, ao reestruturar a organização atual do trabalho, especificamente o docente, impõe a esses trabalhadores condições de trabalho cada vez mais precárias, geradoras de doenças e danos à saúde física e mental dos mesmos.

Nessa tessitura, em especial em relação aos trabalhadores de instituições privadas, se processa, perversamente, uma crescente instabilidade nas relações de trabalho, em especial no que concerne à flexibilização de garantias jurídicas, cada vez mais favoráveis ao capital e contrárias aos trabalhadores. Assim, concomitante ao processo de inaudita expansão do ensino superior iniciado na gestão de FHC, expandia-se também os trabalhadores docentes que cada vez mais estariam submetidos a um processo doloroso, relegando sua condição de trabalho a um plano escondido, recalcado e silencioso, mas intensamente prejudicial a sua saúde.

O crescimento da presença de IES privadas e a forma de inserção do trabalhador docente nessas instituições, sob o broquel do projeto político neoliberal, produz efeitos prejudiciais à saúde do trabalhador docente. No presente cenário tomado pelo poder capitalista, o professor se vê compelido a estabelecer um posicionamento político que implica em reconhecer as verdadeiras condições de vida, trabalho, saúde e a necessidade de lutar pelos seus interesses (CARVALHO, 1995).

Todavia, muitos docentes não percebem criticamente o acentuado processo de precarização do trabalho a que estão condenados e chegam a admitir como um dado natural serem mais explorados e até “aceitam” a “informalidade” diante a possibilidade de serem demitidos. Cada vez mais seu trabalho não permite aos docentes nem a satisfação nem sua

humanização, mas representam a presença de uma patologia que, quando se manifestar, poderá provocar sequelas, em seu corpo e em sua alma, irreparáveis durante o exercício de sua profissão.

1.4 A expansão mercantilizada do ensino superior e a inserção do trabalhador docente: a continuação na gestão de Lula

1.4.1 Considerações iniciais sobre o “novo” desenvolvimentismo brasileiro:

É mister considerar inicialmente que as mudanças verificadas nos fundamentos da política social brasileira assumidas pelo governo Lula (2003-2010) “não ocorrem de forma isolada, unilateral e autônoma” (PEREIRA, 2012, p. 730). Isso significa ponderar que elas estão inerentemente articuladas ao processo de reestruturação capitalista.

Conforme reflexão de Gonçalves (2012), a experiência de desenvolvimento econômico brasileiro durante o governo Lula significou um “desenvolvimentismo às avessas”; isto é, não se verificou a presença de transformações estruturais que caracterizariam, de fato, o projeto desenvolvimentista, pois, conforme Gonçalves (2012) os eixos estruturantes do nacional-desenvolvimentismo foram substantivamente alterados, uma vez que ocorreu um processo de desindustrialização, dessubstituição de importações; reprimarização das exportações; maior dependência tecnológica; maior desnacionalização.

Acompanhou esse processo de desenvolvimento às avessas, a perda de competitividade internacional, a crescente vulnerabilidade externa estrutural, uma maior concentração de capital; e crescente dominação financeira, expressando, assim, a subordinação da política de desenvolvimento à política monetária focada no controle da inflação (GONÇALVES, 2010). Sob esse aspecto Gonçalves (2012) analisa que no âmbito macroeconômico tanto o governo Lula quanto o de FHC tiveram desempenho insatisfatório tanto pelos padrões históricos do país, como pelo padrão internacional contemporâneo.

Gonçalves (2012) inclusive, aponta que o novo desenvolvimentismo, bem distinto da concepção nacional-desenvolvimentista, tanto em sua versão original formulada e implementada nos Estados Unidos e Alemanha, como sua cópia (mal feita) latino americana, possui uma forte aproximação com o Consenso de Washington e o Pós-Consenso de Washington. Além disso, ainda que difundido enquanto alternativa ao projeto monetarista neoliberal, acaba por conter elementos que também estão presentes na concepção liberal de

desenvolvimento (GONÇALVES, 2012). Esse entendimento leva Gonçalves (2012, p. 639) a considerar que “[...] o novo desenvolvimentismo é mais uma versão do liberalismo enraizado (*embedded liberalism*), da mesma forma que o Consenso de Washington, o Pós-Consenso de Washington e as formulações da Nova Cepal”.

Pochmann (2010), por sua vez, não coaduna dessas premissas e afirma que no governo Lula ocorreu uma “transição do neoliberalismo para o modelo social-desenvolvimentista” (p. 41). Pochmann, economista ligado organicamente ao PT, entende que no governo Lula houve uma “interrupção da hegemonia das políticas neoliberais” (p. 52), bem como o abandono de suas principais premissas. Sampaio Jr. (2012, p. 679), por seu turno, entende que:

Acima de suas diferenças e idiosincrasias de ordem teórica e prática, os economistas que reivindicam o novo desenvolvimentismo compartilham um denominador comum: procuram uma terceira via que evite o que consideram o grave problema do neoliberalismo — a cumplicidade com o rentismo — e o que atribuem como as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo — o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal. O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social.

Castelo (2012), por sua vez, expressa que o novo desenvolvimentismo representa, na verdade, a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. O referido autor, embora reconheça que na gestão de Lula da Silva verificou-se um aumento das taxas de crescimento econômico e acompanhada de uma tímida melhora de alguns indicadores sociais, percebe que isso ensejou o aparecimento das teses da ideologia desenvolvimentista que, repaginadas, incorporou os prefixos “novo” e “social”, sem, contudo, alterar sua essência.

Mantendo a essência do antigo desenvolvimentismo, as teses do “novo” foram recebidas com entusiasmo pelas classes dominantes, uma vez que não houve nenhuma alteração no tripé defendido pelo Consenso de Washington (superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante) e que haviam provocado a “famosa herança” maldita, tão propalada em seus pronunciamentos pelo presidente Lula ao se referir ao seu antecessor, FHC. (CASTELO, 2012).

Isso significa que a condução da política macroeconômica praticada pelo governo Lula continuaria favorecendo o crescimento concentrado do capital pelas classes dominantes, fato

que, de certa forma, não deixou de ser comemorado pelas elites. Sobre isso Castelo (2012, p. 614) pensa que:

No interior das classes dominantes (e seus aliados nacionais e internacionais), criou-se um clima de otimismo sobre os rumos do desenvolvimento capitalista, que também é alimentado pelo apassivamento das lutas da classe trabalhadora gerado pelo transformismo do PT. Otimismo mais do que justificado, tendo em vista que lucros e juros capitalistas bateram recordes nos últimos anos.

Ainda que Mercadante (2010)²⁹, defendendo as bases de um novo desenvolvimentismo, e Pochmann (2010) assinalem que o “novo” desenvolvimentismo iniciado no governo Lula foi capaz de promover o desenvolvimento capitalista virtuoso conciliado com crescimento e equidade, não conseguem convencer muitos autores que se distanciam desse entendimento. Sampaio Jr (2012), por seu turno, entende que o neodesenvolvimentismo representa, na verdade, um simulacro do desenvolvimento, visto que os modelos explicativos que utiliza parte de parâmetros dados que não questionam os efeitos determinantes desses mesmos parâmetros sobre o desempenho econômico. Sampaio Jr (2012), defendendo uma postura crítica em relação aos parâmetros adotados pelos defensores do neodesenvolvimentismo, analisa que é preciso fazer o caminho inverso. Isto é, faz-se necessário mostrar a relação existente entre os parâmetros que “[...] determinam o funcionamento da economia brasileira — a dupla articulação — e a incapacidade de a sociedade brasileira controlar o desenvolvimento capitalista que determina a sua submissão ao círculo de ferro da dependência e subdesenvolvimento” (SAMPAIO Jr, 2012, p. 681).

Para Sampaio Jr (2012) o neodesenvolvimentismo opera uma eficiente estratégia que visa ajustar a economia brasileira aos imperativos do capital financeiro, ainda que se verifique um certo esforço em atenuar os efeitos mais agudos da ordem capitalista sobre o crescimento, o parque industrial nacional e a desigualdade social.

No entendimento de Sampaio Jr (2012) os defensores do neodesenvolvimentismo acabam por supervalorizar os aspectos considerados positivos e, por outro lado, simplesmente desconsideram os aspectos negativos da realidade, o que acaba por nutrir a mitologia de que nossa economia estaria atravessando um promissor ciclo de crescimento acompanhado por

²⁹ Aluísio Mercadante, importante quadro do Partido dos Trabalhadores, tendo ocupado diversos cargos na administração superior (Ministro da Ciência e Tecnologia e Inovação, Ministro da Educação) defendeu em 2010 a tese doutoral “As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil”. Entre os avaliadores de sua tese estavam Delfim Netto e Bresser Pereira. O primeiro, ministro da economia e esteve a frente do “milagre econômico” dos militares na década de 1970 e o segundo Ministro de FHC,

uma maior distribuição da renda. Todavia, Sampaio Jr (2012) ressalta os aspectos negativos, ao serem desconsiderados, resulta em uma renúncia à problemática de desenvolvimentismo em nosso país, pois acaba se constituindo em um “[...] esforço provinciano para dar roupa nova à velha teoria da modernização como solução para os graves problemas das populações que vivem no elo fraco do sistema capitalista mundial.” (p.672).

Mercadante (2010), por exemplo, sobretudo ao apresentar os resultados de sua tese doutoral, destaca demasiadamente os aspectos positivos e acaba por desconsiderar os negativos. Assim, concordo com Sampaio Jr (2012) quando aponta que os neodesenvolvimentismo, ignorando as peculiaridades que orientam o movimento da economia brasileira, dissemina um vulgar reducionismo economicista e, com isso, simplesmente renuncia à problemática do desenvolvimento.

De um modo geral, ao concordar com Pereira (2012), Gonçalves (2012), Castelo (2012) e Sampaio Jr. (2012), o novo modelo de desenvolvimentismo colocado em prática assim que se deu a ascensão ao poder central do Partido dos Trabalhadores, na figura do presidente Lula, manteve inalterado os elementos estruturantes que garantem a reprodução ampliada do capital, bem como as condições objetivas que impossibilitam no horizonte histórico desse sistema sua humanização.

Sendo assim, a partir dos postulados que regeriam os rumos da macroeconomia nacional, sedimentava-se ainda mais as condições propícias para a continuação da expansão mercantilizada da educação superior, já verificada no governo anterior de FHC e prosseguida na Gestão de Lula.

No que tange o aspecto legal, por exemplo, se o governo FHC, a fim de regulamentar o crescimento da rede privada do ensino superior, se empenhou em editar vários decretos, leis, portarias e outros instrumentos normativos, facilitando, assim, a expansão do empresariamento do ensino superior, no Brasil (CHAVES, 2010), a gestão de Lula também deu:

[...] continuidade a essa política privatista, por meio de novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação a distância (EaD) no Brasil, entre outros. Esse conjunto de medidas legais fortalece e aprofunda a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado,

sendo decisivo para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB (CHAVES, 2010, p, 487).³⁰

Observa-se, desse modo, que a facilitada expansão mercantilizada da educação superior concedida aos empresários do ensino concomitantemente enseja a inserção do trabalho docente nesses espaços privados. Significativa colaboração para essa expansão se deu por meio dos parâmetros que orientariam a condução da política macroeconômica brasileira na gestão de Lula. Mas isso analisarei mais detidamente no item posterior.

1.4.2. A continuação da expansão do ensino superior na gestão de Lula e o trabalho docente

Já no primeiro ano de um mandato de quatro anos, discutia-se se o governo Lula representava ou não a continuidade do governo de Fernando Henrique Cardoso. Parte da esquerda petista avaliava que o governo Lula tinha sido capturado pelos setores conservadores da sociedade brasileira, mas que ainda era um governo em disputa e que somente a pressão dos movimentos sociais poderia fazer que o governo desse uma guinada à esquerda. Outra parcela da esquerda petista, e de ex-petistas que deixaram o partido ainda em 2003, considerava o jogo perdido: o governo Lula é um governo neoliberal; é "o terceiro mandato de Cardoso" (NOVELLI, 2010, p. 227).

Cada vez mais em sintonia com as recomendações dos organismos internacionais, na gestão de Lula, deu-se prosseguimento ao conjunto de reformas neoliberais iniciadas por seu antecessor. As reformas previdenciária, tributária, sindical, universitária e trabalhista retratam que, realmente, qualquer similitude com FHC não se trata de mera coincidência. "Honrando" com sua "palavra" o governo Lula manteve a política de superávit primário, que tanto beneficia o setor empresarial, transferindo 4,25% do PIB, sob a forma de juros, para pagar os títulos da dívida pública, algo em torno de sessenta bilhões de reais para 2004.

³⁰ Segundo Chaves (2010) o caráter privatista da expansão da educação superior brasileira favoreceu a formação de oligopólios, o que pode ser verificado por meio da criação de redes de empresas por meio da "[...] compra e (ou) fusão de IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de capitais destas nas bolsas de valores" (p.483).. Assim: "Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as "empresas de ensino" agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEBS.A., também conhecida como "Sistema COC de Educação e Comunicação", com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros" (CHAVES, 2010, p. 491).

A manutenção da política de seu antecessor reflete diretamente no ainda grande processo de exclusão social que penaliza fortemente os setores sociais mais pobres economicamente, fruto direto da subordinação da política macroeconômica fiscal e de juros às imposições do FMI e dos organismos multilaterais.

Sobre o subterfúgio de ter recebido uma “herança maldita”³¹, o governo Lula conservou uma política econômica extremamente ortodoxa, a contrapelo dos interesses dos setores sociais desejosos da distribuição de renda e riqueza, de retomada do setor produtivo, da implantação de uma política agrícola e da reforma agrária, condizente com as necessidades do povo brasileiro. Em resposta as pressões sociais por mais investimentos na área social e ao mesmo tempo ainda tentando demonstrar que realmente possuía alguma preocupação com a “questão social” da massa que o ajudou a se eleger, o governo prosseguiu dando ênfase aos programas sociais compensatórios, “enfeitados com uma política tipo Fome Zero” (OLIVEIRA, 2003, p. 40).³²

Por essa mesma linha de pensamento Sampaio Júnior (2006, p. 36) enfatiza que no governo Lula houve “um aprofundamento brutal do neoliberalismo”, visto que esse governante acelerou “o processo de reversão colonial que está em curso no Brasil há algumas décadas” (SAMPAIO JÚNIOR, 2006, p. 37), o que aprofundou ainda mais nossa condição subalterna na “nova” ordem mundial. Embora tenha sido eleito para promover a ruptura com o modelo de acumulação imposto por seu antecessor e realizar o fim da continuidade do ajuste neoliberal iniciado, Lula manteve a ortodoxia econômica e se acomodou frente às exigências da ordem global. Emergia aí uma segunda alma petista.

Singer (2010) enfatiza que o PT mudou sua “alma”, pois em seu entender, o Partido dos Trabalhadores passou por uma transformação radical ao longo de seus 30 anos. Se, no ato de sua fundação, imperava um discurso anticapitalista, anti-imperialista agora, acomodado no poder central, emerge uma nova alma, cada vez mais alinhada política e ideologicamente ao grande capital. No entender de Lima (2007) se acentuaria ainda mais no governo petista o prosseguimento das reformas iniciadas no octênio FHC. Sob a gestão de Lula da Silva o

³¹ Frequentemente, o presidente Lula, utilizava essa expressão se referindo ao governo de seu antecessor, FHC e a política macro econômica adotada por este. Isso acabou virando um clichê para justificar as irrealizações em seu governo, especialmente nas questões sociais e econômicas, pois havia uma herança maldita que necessitaria ser suprimida para, enfim, libertar desse legado, pudesse promover as mudanças que se esperavam de seu governo.

³² Mais uma vez contrariando os setores progressistas, o governo não hesitou em manter a LRF (Lei de Responsabilidade Fiscal) -, que acaba por restringir a aplicação do orçamento público nos estados e municípios, cujo propósito fundamental reside na necessidade de cumprir os acordos do pagamento dos juros da dívida externa de proteção aos credores internacionais.

Estado não seria mais o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela produção de bens e serviços, pois passaria a exercer a função de regulador do desenvolvimento. Haveria, nessa percepção, a transferência da responsabilidade pelo desenvolvimento estimado para o setor privado, por meio da continuação da política privatista, e para o setor público não-estatal, que seria em parte subsidiado pelo Estado e que executaria esses serviços não-exclusivos do Estado (LIMA, 2007).

Edificava-se um modelo estatal que mantinha sua essência neoliberal e cuja faceta denunciava as contradições de um sistema sociopolítico que garantiria a manutenção do status quo. No entender de Lima (2007) tratava-se de uma terceira fase da reforma neoliberal do Estado brasileiro que, disfarçada pela membrana de um “novo contrato social”, ocultava o cerne da questão. A “nova” faceta do Estado Brasileiro convergiria novamente com as recomendação propaladas pelo Banco Mundial, principalmente aquelas referentes à necessidade de ajuste fiscal, estabilidade econômica com justiça social. Inspirado nessas diretrizes ocorreria a edificação ideológica de um:

[...] Estado forte que não seria mais o Estado mínimo, mas um Estado regulador, descentralizado, transparente e democrático que deveria criar um reordenamento político e jurídico para estimular a participação da sociedade civil e do setor privado. A sociedade civil constituiria um elemento político fundamental, um espaço de ajuda mútua, de solidariedade, de fundamento da cidadania e da democracia restritas (LIMA, 2007, p. 56).

Nesse aspecto, as ações do governo Lula, engendraram uma economia ainda mais subserviente e dependente externamente, perpetuando nossa condição colonial e servil na ordem mundial e reforçando nossa heteronomia no cenário internacional. Sguissardi (2006) assim resume as políticas do PT no governo:

[...] não prevaleceram políticas heterodoxas na economia ou antineoliberais em qualquer campo da administração pública, mas, sim uma clara continuidade das políticas do octênio anterior, tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, quanto nas alianças políticas com partidos de centro e de centro-direita. Isto justificado pela busca da governabilidade. O fiel pagamento da dívida pública (principalmente a externa), com elevação do superávit primário para tanto; as taxas de juros básicos, a reforma da Previdência, que feriu interesses de aliados históricos dos mandatários e as concessões doutrinárias e ideológicas em campos essenciais da administração pública [...] (2006, 1039-1040).

Se no aspecto político e econômico o governo Lula dava claros indícios que não alteraria a relação de subserviência em relação aos organismos internacionais, por outro lado, o governo passou a implementar inúmeros programas e iniciativas que vem, de alguma forma,

incluindo socialmente os segmentos mais pobres da população brasileira e que outrora estavam entregues a própria sorte.

Há que se destacar, todavia, conforme atestam diversas críticas direcionadas a essa atuação aparentemente ambígua, a impossibilidade de sustentar essa relação amorosa sem eliminar suas contradições, pois haveria uma total oposição entre essas duas “orientações”: como atender, ou continuar atendendo, interesses tão conflituosos? Sendo assim, por quanto tempo o governo continuará desenvolvendo sua política econômica, voltada para o grande capital, em particular o financeiro e, ao mesmo tempo, efetivando ações direcionadas às parcelas mais pobres da população?

O campo educacional é um *locus* na qual impera essa relação conflituosa e contraditória do governo Lula. Se, por um lado, o governo tende a atender as determinações externas dos organismos multilaterais, por outro, é pressionado a oportunizar a expansão e a democratização do ensino em todos os níveis, especialmente no superior, onde dificilmente as camadas sociais mais pobres conseguem alcançar e mesmo se manter.

Essas contradições corresponderiam aquilo que Cunha (2007) denomina de “desenvolvimento meandroso da educação brasileira”, uma vez que entende o processo de privatização da educação, tal como vem se desencadeando, num movimento cheio de meandros, que não comporta resposta simples. É importante considerar que as políticas do governo Lula para a educação superior contribuíram para a “expansão” da oferta de vagas neste nível de ensino, o que não pode ser entendido como uma autêntica “democratização” do acesso ao mesmo. Neste caso, não se pode confundir expansão como sinônimo de democratização do ensino, ainda que seja expressiva a quantidade de indivíduos que estão tendo acesso a este nível de ensino nos últimos anos.

Cumprir observar que as diretrizes que orientam a reforma educativa para o ensino superior em nosso país começaram a ser desencadeadas ainda na gestão de Fernando Henrique Cardoso e, em muitos aspectos, encontraram perfeita ressonância na gestão de Lula, conduzida conforme as orientações expressas no documento “*Higher education in developing countries: Peril and promises*”, traduzido posteriormente para o espanhol (“*La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas*”, 2000).

Desta forma, parte-se inicialmente do pressuposto de que a política de expansão do ensino superior em voga, promovida pelo governo, se empenhou em atender especialmente as orientações do Banco Mundial e da UNESCO. Todavia, essa expansão quantitativa ainda é incompatível, tendo o caráter contraditório do sistema capitalista, com um autêntico processo de democratização do acesso a esse nível de ensino. Todavia, na ótica desses organismos, ao

se garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino às camadas populares haveria, concomitantemente (e milagrosamente!) a redução da pobreza, a distribuição de renda, ainda que mantida a “incorrigível lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

No entanto, a contrapelo do que proclama seu discurso, a atuação do Banco Mundial, por seu turno, embora apregoe como sua principal meta reduzir a pobreza no mundo, vem acentuando ainda mais a acumulação e concentração de riqueza. As ações desse Banco, conforme análise de Soares (2003), indicam que a interferência, muitas vezes discricionária, vem colaborando não para a redução da pobreza, mas, ao contrário, para o aumento desta. De acordo com Soares (2003, p. 17):

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Este financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta.

Sendo assim, esse organismo multilateral assume o papel de um dos principais protagonistas para o êxito da política externa norte-americana. Além disso, tem interesse explícito tanto na venda de projetos para os países, em especial os mais pobres, quanto no financiamento dos projetos apresentados por estes que estejam de acordo com suas determinações. Nesse sentido, a educação representa uma das áreas em que esse organismo multilateral mais tem concentrado suas ações nos últimos anos, uma vez que as reformas educacionais colocadas em prática em diversos países cumprem o objetivo explícito de materializar tais políticas. No que concerne especificamente à educação superior, o Banco Mundial, conjuntamente com a UNESCO, no documento “*La Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas*”, acastelam a defesa da necessidade de se melhorar a qualidade e ampliar a oferta da educação superior: “El Grupo Especial, en cuanto equipo de trabajo, opina que como primerísima prioridad, deberían realizarse esfuerzos urgentes para ampliar la cantidad y mejorar la calidad de la educación superior en los países en desarrollo”. (Grupo Especial..., 2000, p. 11-12 e 20).

Segundo as assertivas apresentadas por esse Grupo o atendimento da demanda e a melhora da qualidade são requisitos indispensáveis para que os países em desenvolvimento participem e desfrutem da economia mundial.³³ Era necessário, destarte, segundo a ótica

³³ Conforme consta no documento já citado: “*Sobre la base de investigaciones y intensos debates que se llevaron a cabo durante dos años, el Grupo ha llegado a la conclusión de que si no se imparte más educación*

expressa no documento citado ampliar o “capital humano”, o que explicita claramente a real intenção do Banco e da UNESCO: *"El conocimiento, las habilidades y el ingenio de los individuos son cada vez más decisivos para la economía mundial."* (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p.17). Esse cunho economicista a qual a educação deveria se destinar a distancia de se constituir "direito público" acessível plena e verdadeiramente a todos, algo pelo qual lutaram muitos movimentos da década de 1960 e de hoje...

Ora, é indiscutível, portanto, o enorme interesse demonstrado pelos organismos internacionais responsáveis pela elaboração do documento citado pela expansão do ensino superior, o que é interpretada por muitos como uma verdadeira democratização desse nível de ensino. Mas essa expansão, todavia, enfrentaria diversos problemas, segundo o Grupo Especial, como, por exemplo, a grande demanda de financiamento público necessário para isso. Nesse caso, recomendam os organismos internacionais que sejam tomadas ações “criativas” e “consistentes”, baseadas em uma “nova visão” do ensino superior, consoante com o que propunham os apologetas do capital financeiro. Desta forma, seria necessária uma união de forças – públicas e privadas – para a concretização da expansão, uma vez que um sistema puramente estatal seria insuficiente para dar conta da imensa demanda.

Sendo assim, o Grupo Especial entende que o modelo de financiamento seja misto para elevar ao máximo os ingressos provenientes do setor privado, de instituições e indivíduos que levem a cabo missões filantrópicas, bem como dos estudantes (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 12-13). A partir da ótica dos organismos multilaterais (Banco Mundial e UNESCO), expressa no documento citado, a educação superior passaria a ser constituída por um sistema estatal, um sistema privado e um híbrido. Desta forma, o ensino superior seria expandido com pouco ou quase nenhum financiamento público e completamente adequado às necessidades do mercado, além da diferenciação entre as instituições: 1) horizontal (financiamento público e/ou privado) e 2) vertical (distintos tipos de instituições).

Essas recomendações, em sintonia com a política neoliberal afluída pelos organismos internacionais em favor do capital financeiro, conseguiriam, sob essa ótica, expandir a educação superior e, ainda, a adaptaria as exigências do mercado. Ainda de acordo com o documento supracitado:

Los sistemas de educación superior no solo se han expandido en todo el mundo, sino que la naturaleza misma de los establecimientos ha

superior y cada vez de mejor calidad, a los países en desarrollo, les será cada vez más y más difícil beneficiarse de la economía mundial basada en el conocimiento". (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 11).

experimentado simultáneamente un cambio, como resultado de un proceso de diferenciación. Este proceso puede darse en sentido vertical, conforme proliferan distintos tipos de instituciones, es decir, a medida que junto a las universidades tradicionales de investigación, van apareciendo institutos politécnicos, escuelas profesionales, establecimientos que otorgan grados pero no realizan investigación, y centros de educación popular. La diferenciación puede darse también en sentido horizontal, merced a la creación de establecimientos manejados por agentes privados, tales como instituciones con fines de lucro, organizaciones filantrópicas y otras entidades sin fines de lucro, como asimismo, agrupaciones religiosas. El auge del aprendizaje a distancia, modalidad que cobra cada vez mayor importancia, es otro ejemplo de diferenciación, que se da tanto en sentido vertical como horizontal (GRUPO ESPECIAL..., 2000, p. 32).

Por essa via, Sguissardi (2008) salienta que foi forjado no Brasil, especialmente nos últimos anos, um modelo de expansão da educação superior marcado pelo predomínio dos interesses privados/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e com graves consequências para a formação universitária.

Isso foi fortemente influenciado, também, por causa da acelerada expansão do mercado educacional, tanto na gestão de FHC como na gestão do governo Lula, fruto do processo de mercantilização da educação brasileira e mundial nos moldes propostos pelos neoliberais. A proposição neoliberal demonstrava enorme interesse em instituir uma formação universitária, cuja concepção, expressa na forma de expansão que se deu no ensino superior brasileiro, conduziu este nível de ensino a um modelo de universidade neopragmático, visando um processo de sociabilidade produtiva nos horizontes do capital.

Gradativamente ia-se consolidando um cenário propício à expansão de universidades mercantis. Assim, a universidade pública, gratuita e promotora do ensino, na pesquisa e na extensão vai sendo gradualmente substituída por um modelo de universidade cada vez mais distante de sua condição de instituição social e cada vez mais próxima de um modelo voltado para o “mercado de ensino e cliente-consumidor” (CALDERON, 2000).

Nas universidades mercantis predominam a lógica empresarial, isto é, a procura incessante do lucro. Desse modo, essas universidades investem onde percebem que há demanda e, portanto, podem obter lucro. Isso pode ser evidenciado quando se verifica que elas se concentram nas regiões cujo poder aquisitivo da população é maior. No Brasil, por exemplo, 84,2% do total de instituições de ensino superior particulares estão localizadas na região Sudeste e Sul, enquanto 18% estão distribuídas entre a região Norte (uma

universidade), Nordeste (seis universidades) e Centro-Oeste (cinco universidades). Somente no Estado de São Paulo encontramos 30 universidades particulares (CALDERON, 2000).³⁴

Inserida, portanto, no horizonte histórico do capitalismo, a educação superior brasileira sofre diretamente os reflexos das crises que perpassam o sistema capitalista que permanentemente afetam a reprodução sociometabólica do capital.

Em 2008 e 2009, já na segunda gestão do governo Lula, por exemplo, o mundo experimentou uma violenta crise econômica mundial. Os estragos dessa crise são até hoje perceptíveis nas economias que seguiram cegamente as orientações que sugeririam a redução do papel do estado no campo econômico, bem como a retração, diminuição ou mesmo a eliminação dos gastos nas áreas sociais. A crise de 2008, por exemplo, conforme entende Sguissardi (2008) mantém íntima relação com o modelo de expansão da universidade brasileira, uma vez que ela enseja a necessidade de cada vez mais a regulação estatal ajustar o modelo de expansão as demandas do capital.

Por esse prisma, Benjamin (2008), ao refletir sobre a atual crise do capitalismo mundial, resume as três tendências apontadas por Marx para a sociedade capitalista que então se consolidava: (a) ela necessita aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria, pois tudo tem que ser convertido em mercadoria; (b) ela necessita ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem, em outras palavras, a mundialização do capital e (c) ela precisa inventar sempre novos bens e novas necessidades para serem consumidas.

Para alcançar êxito em sua empreitada o capitalismo precisaria expandir o espaço da acumulação, que seria fortuitamente realizado mediante uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um “novo” sistema-mundo, do qual os trabalhadores não seriam mais do que apêndices...

Além disso, visando criar um “novo” homem, portador daquelas novas necessidades em expansão, provocaria a alteração da cultura e as formas de sociabilidade. (BEJMAMIN, 2008). Assim o capital, idealisticamente, sedimentava o terreno para se eternizar, em íntima sintonia com as teses que apregoam atualmente o “fim da história”, das utopias, das lutas de classes...

³⁴ De acordo com Almeida (1997) as novas universidades mercantis surgiram de forma marcante a partir do final da década de 80. No Município de São Paulo foram criadas, por exemplo, no espaço de nove anos, entre 1988 e 1997, dez universidades mercantis e uma universidade pública (a Escola Paulista de Medicina transformou-se na Universidade Federal de São Paulo).

Se na gestão de FHC a educação foi cada vez mais inserida nos propósitos mercantilista, se valendo de um farto arsenal legislativo para isso, é na gestão de Lula que se consolida o ideário neoliberal. Mas, inicialmente é FHC que oportuniza as condições para que a Universidade seja cada vez mais submetida aos interesses empresariais. Infectada por esses propósitos, passando a atuar, conforme estabelece a atual LDB, com mais “flexibilização”, a grande estratégia de enraizamento, fortalecimento e expansão da “Universidade Operacional e Gerencial”, de destruição da Universidade fundada no reconhecimento público de legitimidade que lhe confere autonomia do saber em relação à religião e ao Estado (CHAUÍ, 1999). A fim de consolidar esse novo modelo de universidade, foi iniciado na gestão de FHC um progressivo sucateamento do ensino público com redução de recursos orçamentários para a educação, na ausência de concursos públicos, de subordinação do ensino às demandas do mercado. Nada mais favorável ao célere processo de crescimento do ensino superior privado.

Esse novo formato de ensino universitário procura, além da obtenção do lucro, oferecer uma rápida formação profissional dirigida às exigências do mercado de trabalho. A contrapelo dos defensores da educação pública, a reforma do ensino superior no governo Lula consolidou o aprofundamento do neoliberalismo na educação superior, encorajando parte do setor empresarial a empreender “como nunca na história desse país”³⁵ na esfera educacional, propiciando cada vez mais com que a educação escolar seja encarada de duas formas pela burguesia “educação-mercadoria ou mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007, p. 5).

É oportuno lembrar que o Programa de governo de 2002 concernente à educação – “Uma escola do tamanho do Brasil” – já apresentava como propostas a substituição do FIES pelo Programa Social de Apoio ao Estudante e a criação do Programa Nacional de Bolsas Universitárias para alunos carentes, a revisão e ampliação do crédito educativo, bem como a previa ampliação da isenção fiscal para o setor privado (Coligação Lula Presidente, 2002, p. 26). Todos esses fatores enchiam os olhos dos mercantilistas do ensino.

Nas entrelinhas, claramente se observava que a expansão do ensino superior não deveria consumir recursos governamentais. Isso pode ser claramente evidenciado quando Cristovam Buarque, ocupante do cargo de Ministro da educação em 2003, ao defender uma universidade “sustentável”, entendia que: “as universidades deverão ser instituições públicas, sejam elas de propriedade pública ou privada. A universidade não pode morrer por falta de recursos, nem pode recusar os recursos privados de quem nela quer investir” (BUARQUE,

³⁵ Jargão do presidente Lula, utilizado sempre que se referia às “inovações” e “mudanças” promovidas por seu governo.

2003a). A “refundação” da universidade brasileira contaria, portanto, na ótica governamental, com a diversificação das fontes de financiamento, isto é, pelo crescimento da participação do setor privado no financiamento e oferta do ensino superior, em especial o estrangeiro (LIMA, 2007).

Buarque (2003a), na “Conferência Mundial de Educação Superior +5”, organizada pela UNESCO em 2003 em Paris, entendia que a universidade passava por uma crise, resultantes da velocidade de transformação do conhecimento, o que a colocaria numa “encruzilhada”. Por isso, nas entrelinhas, pode-se inferir, o Referido Ministro defendia a participação do capital estrangeiro na educação superior para a saída da crise apontada por ele. Essa defesa da participação do capital estrangeiro viria a ser reiterada no Seminário “Universidade: como e porque reformar”, evento que foi organizado conjuntamente pelo MEC, pela UNESCO e pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado, contando com a participação maciça de diversos representantes de universidades públicas e privadas.

O referido Seminário estava em profunda sintonia com o ideário defendido na “Conferência Mundial de Educação Superior +5”, pois foi reiterada a “necessidade” da “diversificação das fontes de financiamento e cursos de ensino superior. Os interessados na mercantilização do ensino superior mostravam enorme excitação com a proposta governamental. No que concerne especificamente ao financiamento da educação superior, percebe-se na ótica governamental, expressa pelo Ministério da Fazenda (Brasil/Ministério da Fazenda, 2003a e 2003b) que este é visto como um grande "obstáculo" para o alcance das metas sociais previstas pelo governo (MANCEBO e SILVA Jr., 2004), visto que o modelo de financiamento das instituições públicas de ensino superior é considerado altamente dispendioso por esse Ministério. Acerca especificamente desse documento MANCEBO, (2004, p. 851) pondera que:

Apreciado como um todo, o documento da Fazenda permite apreender duas "lições": 1) entre os gastos sociais do governo, a educação superior não deveria ser considerada relevante e deveria permanecer num plano secundário com relação a outros projetos governamentais e 2) há perfeita sintonia entre as análises da Fazenda e a dos organismos internacionais, especialmente as do Banco Mundial.

Um dos argumentos nos quais se apoia a tese governista acerca da redução dos gastos no ensino superior assenta-se na premissa de que uma parte expressiva dos gastos educacionais se concentra no financiamento das instituições federais de ensino superior, o que, no entender governamental, reduz a quantidade de recursos disponíveis para a educação básica (Brasil/Ministério da Fazenda, 2003b). Vale ressaltar que esse discurso é a reprodução

integral da justificativa utilizada na gestão de seu antecessor para justificar a redução de gastos com as IES públicas federais. Todavia, a educação básica segue também à míngua e sempre de “pires na mão”. No ano de 2003 outras medidas foram sendo tecidas tendo em vista a privatização da educação superior. Lima (2007) enfatiza que o Ministério da Ciência e Tecnologia, na gestão de Miro Teixeira, anunciava medidas que estimulariam a criação de parcerias entre as universidades, os centros de pesquisa e as indústrias por meio do Programa Rede Brasil de Tecnologia (Decreto nº 4.776/03).

Ainda em 2003, o governo instituiu um GT interministerial para debater “as bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais, bem como o roteiro para a reforma universitária brasileira (BRASIL, 2003c). Este documento expressava claramente que a crise da universidade estava intimamente associada à crise fiscal do estado, já propalada pelos neoliberais dos tempos de FHC e reproduzida insistentemente na gestão de Lula. Por isso, justificavam, como outrora, a expansão desse nível de ensino via a diversificação das fontes de financiamento. De acordo com Lima (2007) em muitos aspectos o governo Lula dava continuidade às ações desenvolvidas por FHC, em especial no que concerne a redução dos gastos com as universidades públicas, a ampliação de verbas para o crédito educativo – algo que beneficiaria diretamente as IES privadas – bem como a manutenção da necessidade de “diversificação” das fontes de financiamento.

Em 2004, já sob a batuta de Tarso Genro, o MEC manteve o caráter privatizante da educação superior, bem como o privilégio de ações que favoreciam a expansão das IES privadas. Haja vista que seu Projeto advogava a “possibilidade de humanização ou reforma do capitalismo”, buscando “articular estabilidade econômica com coesão social, por meio de um elemento principal: a construção do pacto social, com vistas a um novo contrato social” (LIMA, 2007, p. 165). Isto é, procurava conciliar o que era inconcebível e inconciliável, a contradição capital X trabalho, por meio de um “pacto” estabelecido de forma hierárquica e arbitrária.

Ainda que por parte do governo Lula houvesse a contraditória “preocupação” em aumentar o financiamento das IES federais, na prática as propostas apresentadas vieram atender as demandas do capital interno e externo e, além disso, estavam em perfeita consonância com o caráter privatista para a qual a educação superior brasileira estava sendo conduzida. O PROUNI³⁶ (criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005), por exemplo, autoriza a

³⁶ O PROUNI é um programa governamental destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e sequências de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. O “Programa Universidade para Todos”, denominação recebida pelo governo, foi instituído em setembro de 2004

compra de 10% das vagas ociosas nas universidades privadas em troca de 100% de isenção de impostos. Essa benfeitoria do Governo com as IES privadas pode ultrapassar R\$ 3,5 bilhões (quase mil reais mês/aluno!), possibilitaria a criação demais de 1,4 milhões de vagas nas IES públicas. Já no segundo ano do PROUNI verificou-se a adesão de 57,6% do total de IES privadas, o que representa 1.232 IES. Sobre o manto de democratizar o acesso ao ensino superior de determinados estratos sociais excluídos socialmente, o PROUNI não implicou, por seu turno, em uma redução dos recursos estatais destinados à manutenção das IES federais, que já sobrevivem com recursos parcos para a realização de suas atividades afins.

Assim, a forma como vem se materializando esse Programa demonstra, claramente, a influência e a interferência externa, em especial a do Banco Mundial e da UNESCO, na política de expansão e democratização da educação superior promovida na gestão do governo Lula. Vale destacar que a política de renúncia, essência desse Programa, interfere diretamente em quatro impostos e contribuições federais (Imposto de Renda Pessoa Jurídica, Programa de Integração Social, Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido).

O PROUNI é apontado pelo próprio governo como uma de suas ações prioritárias e está vinculado à operação da política fiscal e, ao mesmo tempo, funciona como mecanismo de renúncia fiscal às Instituições de Ensino Superior privadas (IES). Essa renúncia fiscal tem se mostrado altamente favorável à expansão do quadro de privatização do sistema de educação superior no país. De acordo com Mancebo (2004, p. 847-848):

Além disso, o Programa adotará uma política de cotas, pela qual serão concedidas bolsas de estudo para alunos autodeclarados negros, pardos e indígenas, de acordo com a proporção dessas populações nos respectivos estados. As instituições privadas serão envolvidas no Programa mediante dois mecanismos: 1) as instituições filantrópicas de ensino superior - que já têm isenção de impostos federais - terão que transformar 20% de suas matrículas em vagas para o PROUNI e 2) as universidades privadas com fins lucrativos, que atualmente pagam todos os impostos, se aderirem ao PROUNI, terão isenção fiscal de alguns tributos e, como contrapartida, deverão oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na instituição.

Mas, por outro lado, o PROUNI vem atuando como mecanismo de realocação de verbas públicas para a iniciativa privada, o que se dá mediante a compra de vagas em IES

por meio da medida provisória e sua regulamentação oficializada no Diário Oficial da União no dia 18 de outubro. A retórica governamental é que, por meio deste Programa, o governo estará promovendo a justiça social e a inclusão das camadas sociais menos favorecidas no ensino superior.

privadas via renúncia fiscal do governo federal, o que tem auxiliado satisfatoriamente no equilíbrio orçamentário dessas IES. Segundo entende Mancebo (2004, p. 853):

Assim, o que está em jogo com esse Programa não é o "afastamento" da ação estatal, senão sua reconfiguração quanto à oferta do ensino superior. Aliás, com relação a esse Programa, deve-se insistir no seu aspecto privatizante, também, porque ele delega responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo. Na própria justificativa do projeto de lei, apresentado no *site* do MEC, é transparente a ideia de que "o Universidade para Todos está inserido [num] esforço de mudança de rumos, criando uma nova relação entre o setor público e privado" (Brasil/MEC, 2004, p. 2), melhor dito, promovendo um embaralhamento das barreiras entre o público e o privado, abrindo espaço para a emergência de uma esfera pública não-estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público.

Em perfeita harmonia com o caráter privatista empregado pelo governo, o PROUNI se constitui como uma forma da qual o governo Lula utilizou para aumentar o número de vagas no ensino superior, sem ampliar diretamente o volume de gastos federais neste nível de ensino. Essa lógica está diretamente associada à política de redução de gastos públicos nas áreas sociais, bem como atende os objetivos de sustentabilidade da dívida.³⁷

Recentemente o senador da república José Pimentel (PT), componente da "Comissão de Assuntos Econômicos do Senado", ao elaborar seu parecer sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 que aprova o novo Plano Nacional de Educação), se manifestou favorável sobre o Prouni. O referido Senador destaca os aspectos positivos do Prouni, por exemplo, que ele representa um custo exemplar para a sociedade. Procura demonstrar seus argumentos mediante informações colhidas junto a Receita Federal do Brasil, quando constata que a renúncia fiscal decorrente do Prouni, que equivale a quase 500 mil bolsas, foi da ordem de R\$ 670 milhões.³⁸

A adesão ao PROUNI, enaltecida pelos interessados na privatização do ensino superior, contou, inclusive, com a participação de algumas instituições filantrópicas. Essas começaram a manifestar a disposição em deixar o status de entidades de assistência social para tornarem-se instituições com fins lucrativos, interessadas em mais isenções de tributos.

³⁷ O PROUNI não se enquadra na lógica lei n.º 11.079, de 30/dez./04, que instituiu a Parceria Público- Privada (PPP), pois o programa não atende as condições mínimas definidas para tanto: a que se destina, a exigência de licitação, a constituição de sociedade com propósito específico, a garantia de rentabilidade, a segurança de recebimento etc.

³⁸ Ainda de acordo com informações colhidas junto ao relatório do Senador José Pimentel de 2005 a 2011, em mais de 1.400 instituições participantes, já foram atendidos mais de 900 mil estudantes, sendo que quase 200 mil já concluíram o ensino superior.

Vale lembrar que não é de hoje que a política de isenção fiscal vem favorecendo a expansão do ensino superior privado no Brasil. O governo militar, desde os anos 1960, realizou uma intensa política de incentivos fiscais, a pretexto de apoiar a atuação privada no projeto de desenvolvimento nacional.

O ensino superior privado foi amplamente favorecido por essa política, uma vez que a Lei n.º 5.172, de 25/out./66, que instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a Constituição Federal de 1967, estabelecia a não incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Isso, por diversas razões, agradava enormemente as IES privadas, bem como demais desejosos em investir nesse setor, pois “desfrutariam de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida” (CARVALHO e LOPREATO, 2005)

A PEC 28/2003, por seu turno, que dava nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 213 da Constituição Federal, autorizava o financiamento de bolsas e atividades de pesquisa e extensão nas instituições privadas. Além disso, a **Lei de Inovação Tecnológica**, criada pela Lei n.º 10.973, de 02 de dezembro de 2004, permite que empresas privadas utilizem laboratórios e equipamentos das universidades públicas. Com ar de democrata, a referida Lei acaba incentivando a criação de nichos privilegiados que recebem recursos para seus grupos, mas não para a universidade pública que cede espaço físico, laboratórios, equipamentos (o investimento mais oneroso) e os próprios pesquisadores.³⁹

Pelo que se percebe, a intenção governamental de Lula demonstrava um perfeito desatino diante da real necessidade em garantir maior responsabilidade estatal perante a manutenção das IES públicas federais. Mancebo (2004, p. 852), analisando algumas das alternativas governamentais para o financiamento das IES federais destaca que:

[...] entre as alternativas que o MEC vem estudando para aumentar as fontes de recursos para a área, existe a polêmica ideia de criação de uma loteria. Trata-se de fonte não-orçamentária e, portanto, instável ou paliativa, e que, mais uma vez, denuncia que a educação não se encontra entre as prioridades governamentais. Além disso, a proposta de vincular o repasse de verbas para as universidades aos PDIs que contemplem projetos de interesse do governo poderá significar grandes riscos para a autonomia universitária, deixando as

³⁹ Conforme o texto da Lei 10.973, de 2004, as Instituições de Ciência e Tecnologia poderão: “I – compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com microempresas e empresas de pequeno porte em atividades voltadas à inovação tecnológica, para a consecução de atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística; II – permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por empresas nacionais e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa, desde que tal permissão não interfira diretamente na sua atividade-fim, nem com ela conflite”.

instituições de educação superior à mercê das prioridades governamentais em curso.

Loteria, como se sabe, é questão de pura sorte e cuja probabilidade de acerto é bastante limitada... Isso claramente sinalizava que a ampliação das IES federais estavam condicionadas por uma questão de “sorte”. Certamente, nessa loteria, os grandes ganhadores, sem que com isso dependam de grande sorte, seriam aqueles que se dispusessem a investir, de forma segura, seu capital. A promessa de rentabilidade, pelo que se viu até agora, se revelava sedutora e atraente e por isso atraiu para o campo educacional considerável número de “empresários do ensino”. Em função dessa aguçada irresponsabilidade governamental em garantir o bom funcionamento das IES federais, se acentuava ainda mais o processo de privatização da educação superior brasileira, o que pode ser verificado pelo crescimento deliberado das iniciativas empresariais na educação superior nos últimos anos.

Por essa via, é oportuno considerar que o antigo Plano Nacional de Educação, que vigorou até 2011, estabelecia que, no prazo de sua vigência de dez anos, a oferta de educação superior atenderia, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Ocorre que mesmo o governo preferindo expandir o acesso à educação superior por meio da privatização desse nível de ensino, esse intento não seria alcançado, o que torna pertinente a colocação de Davies (2001) acerca do Plano Nacional de Educação: “muito discurso, nenhum recurso”, uma vez que, no tocante ao ostensivo palavrório acerca das metas e diretrizes do Plano, pouco recurso haveria de ser canalizado.

Desta forma, o governo acabava por favorecer ações empreendedoras da iniciativa privada neste nível de ensino. Todavia, como considera Mancebo (2004) há situações em que a privatização da educação superior se faz presente mesmo com a manutenção e até com o aumento do gasto público destinado ao setor, o que pode ser verificado quando os governos estimulam ações delegatórias, promovendo iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que o governo recusa, ou assume apenas parcialmente (MANCEBO, 2004).

Essa situação pode ser exemplificada mediante Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que institui o Programa de Apoio de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). De acordo com o referido Decreto, o REUNI tem em vista expandir vagas nas universidades federais, uma antiga reivindicação dos sujeitos que militam na área educacional. Talvez por isso, O REUNI tenha conseguido grande adesão da sociedade (CISLAGHI, 2011).

Todavia, esclarece Cislighi (2011), a expansão proposta está condicionada a uma reestruturação da universidade que coaduna com os padrões requeridos pelo sistema capitalista, em sintonia com as proposições do Banco Mundial. Trata-se de uma “grande sacada”, uma vez que o governo, aproveitando-se da confiança depositada na gestão superior pelos movimentos sociais que militam no campo educacional, quer implementar com certa facilidade o REUNI.

Assim, de acordo com análises de Léda e Mancebo (2009) o REUNI promoveu ainda mais a produção de uma universidade heterônoma e acentuou sua precarização e a do trabalho docente nela realizado. Assim, embora os documentos oficiais proclamem a retomada do crescimento do ensino superior público, o que se constata, em razão do insuficiente repasse de recursos, acaba por produzir um ensino de qualidade duvidosa (LÉDA e MANCEBO, 2009). Ao mesmo tempo, o governo continuou sua política de financiamento público para as instituições privadas, que tiveram um expressivo aumento no governo Lula por meio do Prouni e da ampliação do Fies. Nesse sentido, Henriques e Lázaro (2004, p. 40), ao analisarem as proposições do governo Lula no que tange as IES federais, observam que elas têm como fulcro: "expandir o acesso e promover a permanência do aluno no ensino superior, independentemente da natureza da instituição a que pertença - quer seja ela pública, privada, comunitária ou filantrópica". Neste sentido, visando cada vez mais legitimar o *ethos* empresarial no ensino superior público o governo instalou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que, no que tange a questão da crise de financiamento desse nível de ensino, esta se dava em função “das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento” (BRASIL/GTI, 2003, p. 9).

O governo Lula demonstrava, portanto, grande fascínio diante de possibilidade de que, por meio da reforma universitária a ser materializada, as instituições públicas pudessem diversificar suas fontes de financiamento. De acordo com Mancebo e Silva Jr (2004) o referido documento oriundo do GTI expressava claramente que tipo de articulação se efetivaria entre “autonomia e financiamento”. Assim, as universidades federais resolveriam suas crises às próprias custas ou mediante um manejo mais eficaz e otimizado dos recursos de que já dispõem. As IES federais gozariam da condição de “livremente” poderem captar recursos por meio da prestação de serviços, modificando com isso os objetivos e a identidade da instituição universitária (MANCEBO e SILVA Jr., 2004).

Se, a partir de FHC, em função da adoção e interferência consentida da doutrina neoliberal em nosso país, se edificou um modelo de universidade que favorecia nosso

“colonialismo educacional”, bem como nossa “heteronomia cultural”, no governo Lula houve um crescente aprofundamento do padrão dependente da educação superior brasileira (LIMA, 2007). Gradativamente se engendrava a “nova universidade brasileira”. Em direção oposta a que advogava Anísio Teixeira (1994) a educação superior brasileira cada vez mais estava se constituindo em um imenso “privilégio”. Teixeira (1994), procurando defender um projeto de desenvolvimento do Brasil, fez constantes referências ao modelo humboldtiano de universidade, que se caracteriza pela aliança entre o ensino e a pesquisa.

Percebo, então, que a educação superior, de um modo geral, ao ser introduzido em sua essência o paradigma mercantil, passa por um processo de reestruturação que afeta sensivelmente seu *ethos*, algo que altera, também, suas finalidades e objetivos no contexto da mundialização do capital. No entender de Maués (2010, p. 144):

As alterações que são apontadas representam modificações no sentido das finalidades, dos objetivos da educação, o que representa outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social que possa vir a dar conformação àquilo que é posto como sendo, na contemporaneidade, a “missão” da Educação Superior. As funções da Educação Superior assumidas no momento do surgimento da Universidade Moderna, século XIX (Humboldt), que aliavam o ensino à produção do conhecimento, parecem vir sofrendo um duro questionamento.

Todavia, as reformas educativas para o ensino superior de Lula, herdeira da reforma de FHC, engendraram um novo modelo de universidade cada vez mais distante da proposição humboldtiana de universidade. Assim, ao invés de ser transformadora da cultura nacional, esse nosso modelo de universidade reforçava nossa dependência científica e cultural. Isso muito em função de que as IES privadas, majoritárias em nosso país, não funcionam como a grande propulsora da pesquisa e cuja atuação é marcada pela quase exclusiva dedicação ao ensino. Então, uma IES privada não contrata docentes para desempenharem atividades de pesquisa, mas para atuarem peculiarmente em atividades de ensino.

Os docentes, portanto, acabam, mesmo possuindo titulação acadêmica que lhes permita atuar na pesquisa, dedicando-se quase que exclusivamente a atividades correlatas ao ensino. Além do mais, precisando garantir melhores salários, intensificam seu exercício profissional apenas no ensino. É nesse introito que se lavra o processo de crescimento da contratação e subcontratação de docentes por parte das IES privadas. Sob o jugo de processos laborais cada vez mais intensificados, precários e mal remunerados e cujas exigências de toda ordem se avolumam, o trabalhador docente vê sua saúde progressivamente afetada: tais condições afetam a saúde física e mental dos professores levando-os ao absentéismo e, às vezes, ao abandono da profissão. (ESTEVE, 1999).

O professor se vê cada vez mais compelido à realização das atividades, intra ou extraclasse que exige condições físicas e psicológicas saudáveis, visto que as atividades correlatas ao exercício de sua profissão envolvem esforço físico (necessidade de força e resistência muscular para a busca de informações atualizadas, transporte de livros e materiais e ficar sentado ou em pé por tempo prolongado escrevendo ou desenhando – o que envolve gasto energético/calórico e alterações fisiológicas) e esforço mental (para as exigências cognitivas e psíquicas). Isso demanda, segundo Esteve (1999), que os professores, na presente conjuntura, sejam forçados a se adaptar às características evolutivas dos processos de trabalho na docência, ainda que, na maioria das vezes, não se tenha verificado melhorias significativas nas condições objetivas neste tipo de exercício profissional.

Não por mero acaso as pesquisas de Esteve (1999) e de Codo (1999) apontam que as condições de trabalho dos docentes brasileiros, semelhantes às condições de trabalho dos docentes americanos e europeus, são consideradas precárias e têm sido apontadas, nas pesquisas atuais, como geradoras de adoecimento físico e psicológico. Assim, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da produção não deixaram de afetar o trabalhador docente. Desse modo, este se via, tendo consciência ou não disso, cada vez mais afetado pelo signo dessa “nova” ordem mundial, o que lhe acarretou marcas indeléveis na vida dos trabalhadores docentes. Direta ou indiretamente, as políticas públicas educacionais para o ensino superior, tomadas durante a gestão do governo Lula, favoreceram extraordinariamente o crescimento vertiginoso do ensino superior privado em nosso país ainda calcadas em pressupostos neoliberais. Imaginava-se que, em sua gestão, haveria a possibilidade de ruptura com o modelo heterônomo e subserviente implantado historicamente em nosso país, o que não ocorreu.

Há que se considerar que, de acordo com o Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior (MEC/INEP, 2005) aproximadamente 90% das instituições de Ensino Superior (IES) e 70% das matrículas se encontram no setor privado, que absorve 67,1% das funções docentes. Já de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), as matrículas na rede privada totalizaram 4.736.001, o que corresponde a 74, 2% do total de matrículas nesse nível de ensino (MEC/INEP, 2011). Esses dados revelam ser considerável a quantidade de docentes que atuam na referida rede de ensino e que podem, portanto, estar submetidos ao regime e as condições de trabalho típicos desse tipo de empresa educacional. Os dados do Censo da Educação Superior de 2008, revelam que em 2002 (final do governo de FHC) do total de 1.637 IES, 195 eram públicas e 1.442 privadas, em 2008, do total de 2.252 IES, 235 eram públicas e 2.016 eram IES privadas (BRASIL, MEC/INEP, 2008, p.08).

Em termos de matrícula, em 2001 a rede pública de ensino superior (somando as vagas da rede federal, estadual e municipal) saltou de 944.584 (o que corresponde a 31,1% do total de vagas ofertada para esse nível de ensino) para 1.643.298 em 2010 (o que corresponde a 25,8% do total. Por outro lado, no mesmo período, a rede privada saltou de 2.091.529 em 2001 (o que correspondia a 68,9% do total de vagas para o ensino superior) para a 4.736.001 (o que representa um percentual de 74,2% do total de vagas) segundo dados do resumo técnico do INEP de 2010 (BRASIL, MEC, INEP, 2012). Isso é, ainda que verifique-se um aumento percentual e quantitativo do número de vagas na rede pública, a rede privada conseguiu uma expansão quantitativa e percentual superior.

Os números atestam que a ampliação do número de IES privadas, iniciada por seu antecessor foi mantida governo Lula. Isso significa que, a contrapelo dos que lutam pela verdadeira democratização do acesso ao ensino superior, a atuação do governo Lula nessa área vem favorecendo a privatização do sistema de ensino superior, bem como o empobrecimento do papel social da universidade, concomitante ao processo de mercantilização da produção do conhecimento iniciada por seu antecessor. Os trabalhadores docentes acabaram sendo arrastados pelo tsunami da privatização do ensino superior, compatível com o modelo de acumulação em voga. A intensa precarização do trabalho a que estão subjugados contribuem para que, por meio do trabalho, sintam um profundo sentimento de desprazer e amargura, o que afeta sensivelmente sua existência e sua saúde, cada vez mais danificada. O trabalho, realizado nessas condições, reduz a possibilidade para a produção de prazer e humanização, gerando, ao contrário, um grande sofrimento, algo que afeta diretamente o exercício de sua profissão. Ou seja, trata-se de um modelo de desenvolvimentismo, no que tange os aspectos macroeconômicos, amplamente favorável ao processo de acumulação de capital e, conseqüentemente, a mercantilização de todos os setores sociais, em especial a educação. Trata-se de um modelo de desenvolvimentismo que, embora consiga mitigar as históricas contradições que afetam o desenvolvimento (social e humano) de nosso país, não altera a essência do regime de acumulação, que sempre necessita explorar a mão de obra de outrem. Assim, há os que vivem à margem e que não são beneficiados por esse “novo desenvolvimentismo”: desempregados, subempregados que “[...] vivendo do trabalho precário ou “por conta própria” representam o ponto extremo da frente neodesenvolvimentista e entretêm com ela uma relação bem particular”. (BOITO Jr., 2012, p. 9-10).

É nesse cenário que vai sendo dada continuidade à política de privatização da educação superior brasileira. E a partir de uma ótica mercantilista, a educação é fundamental

para o desenvolvimento de um país, ainda que um “desenvolvimento às avessas” (GONÇALVES, 2012, p. 638). Guardada as devidas diferenças entre as questões macroeconômicas e as questões relativas ao campo educacional o desenvolvimento às avessas que atinge a primeira está também contida na segunda. Isto é, ao mesmo tempo em que o governo se interessa pela universalização do acesso ao ensino superior edifica, as condições necessárias para a expansão da rede privada.

Assim, embora o crescimento quantitativo da rede pública seja verificado – principalmente por meio do Reuni – percebe-se um crescimento ainda maior da rede privada. Nesses termos, ao mesmo tempo em que o ensino superior é privatizado, também se passa uma mudança significativa no mundo do trabalho que vai atingir ainda mais os docentes. Destaco que as referidas mudanças que se processam no mundo do trabalho impactaram na saúde do trabalhador docente. Isso será mais bem analisado no próximo capítulo...

CAPÍTULO II: Trabalho docente e adoecimento: reflexos da expansão mercantilizada do ensino superior

2.1. Mutações no mundo do trabalho: saúde e adoecimento

No capitalismo as condições objetivas e subjetivas da classe trabalhadora e sua própria condição de classe são afetadas pelo caráter destrutivo do capital, em sua estrutura orgânica metabólica de relação dos homens entre si e com a natureza, em que a propriedade privada dos meios de produção, a superexploração da força de trabalho, e o Estado a serviço da ordem burguesa determinam um viver e morrer. A força de trabalho, considerada mercadoria básica no processo de produção capitalista, é requerida pelo mercado, mas lhe é exigido ter a saúde necessária para executar um processo de trabalho: “Para o capital, a saúde – entenda-se a saúde suficiente – é um simples e relativizado componente da mercadoria força de trabalho” (Ribeiro, 1997:102). Portanto, saúde e capacidade técnica são elementos indissociáveis da capacidade de trabalho. A força de trabalho é para ser consumida e substituída na medida de seu desgaste, como qualquer outro componente do processo de produção. O trabalhador tem, por sua vez, consciência de sua capacidade técnica e sabe que, para exercitá-la, precisa ter saúde. A relação indissociável entre saúde e capacidade técnica, e o processo histórico de lutas da classe trabalhadora pela redução da jornada de trabalho e por melhores condições de vida, possibilita ampliar postos de trabalho bem como proteger esses dois componentes da capacidade produtiva (ABRAMIDES e CABRAL, 2003, p. 7).

Engels (1998), ao estudar as condições de vida de trabalhadores na Inglaterra, nos albores da Revolução Industrial, já havia percebido que a cidade, o tipo de vida de seus habitantes, seus ambientes de trabalho, são responsáveis pelo nível de saúde das populações, algo que, certamente, no contexto da mundialização do capital, se aprofundou ainda mais.

As contradições sobre as quais se sustenta a lógica capitalista obstaculizam a existência de condições objetivas e subjetivas favoráveis ao desenvolvimento digno e decente dos indivíduos. Mas é justamente essa lógica que permite aos burgueses acumularem capital e, por outro lado, condenar os que vivem do trabalho a condições degradantes de existência. Engels em sua obra “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra” (1988: 311-2) assim se expressava a respeito das precárias condições dos trabalhadores:

Nunca vi uma classe tão profundamente imoral, tão incuravelmente corrupta e interiormente minada de egoísmo, tão incapaz do mínimo progresso, como a burguesia inglesa, e penso principalmente na burguesia propriamente dita, [...] para ela só o dinheiro conta no mundo, vive exclusivamente para ganhar dinheiro, a única felicidade que conhecem é a de fazer uma fortuna rápida, o único sofrimento é o de perder dinheiro. [...] fui um dia a Manchester com um desses burgueses e discutir com ele a construção deplorável e insalubre, o estado inacreditável dos bairros operários, e disse-lhe nunca ter visto uma cidade tão mal construída. O homem ouviu-me calmamente até o fim da esquina da rua onde nos separamos, declarou antes de se despedir: And yet,

there is a great deal of money made here (e apesar disso, ganha-se aqui, muito dinheiro). O burguês não quer saber se os seus operários morrem ou não de fome, desde que ganhe dinheiro. Todas as condições de vida são avaliadas em função do lucro, e tudo aquilo que não dê dinheiro é considerado idiota, irrealizável, utópico. [...] a relação entre o industrial e o operário não é uma relação humana, mas sim uma relação exclusivamente econômica. O industrial é o capital, o operário é o trabalho.

A estrutura social toda organizada para a ampliação do capital não economizou os trabalhadores das fábricas de uma intensificação do processo de exploração de seu trabalho, o que acarretava, conseqüentemente, um significativo agravamento de suas condições de existência material e espiritual.

A ambição burguesa não tinha limites, qualquer investimento rentável era agradável e bem visto pelo restante do tecido social. O interesse supremo em ampliar o seu capital tornava mais aguda a opressão sobre os trabalhadores. O maior desejo da burguesia de acordo com Engels “seria existir num regime completamente desprovido de Estado, onde cada um poderia explorar alegremente o próximo” (ENGELS, 1988, p. 313).

Em tal conjuntura, pode-se perceber que a condição material da classe trabalhadora se deteriorava na mesma proporção em que se verificava o enriquecimento dos grupos dirigentes, visto que, à medida que crescia a necessidade da burguesia em ampliar seu capital, intensificavam-se, ao mesmo tempo, os mecanismos de exploração dos trabalhadores. Então, com o propósito de aumentar seus lucros, a burguesia, sagazmente, ampliou a já estafante jornada de trabalho dos proletários. Nesta jornada, a presença de crianças e mulheres era cada vez mais frequente. Ou seja, a exploração não se resumia mais exclusivamente aos homens adultos. Agora, todos trabalhavam em condições nada saudáveis, sem que isso significasse um aumento nos ganhos e tão pouco uma melhoria na qualidade de vida destes.

As condições insalubres de existência serviam ao interesse imediato do patrão: o lucro, uma vez que a burguesia acumulava exclusivamente para si a mais valia resultante do trabalho explorado. Estas condições insalubres não se limitavam apenas ao péssimo estado em que se dava o trabalho nas fábricas, pois, muitas vezes, os trabalhadores padeciam com os castigos físicos impostos quando alguma tarefa não era cumprida com insigne perfeição, não escapando disso nem mulheres e crianças em qualquer idade.

A exploração do trabalho, portanto, guarda em sua essência a principal contradição do modo de produção vigente. Mesmo marcado por contradições, o trabalho, na sociedade capitalista, constitui a via principal da integração social. Quem não tem acesso ao trabalho está excluído ou “desfiliado” (CASTEL, 2008).

Trata-se de uma construção histórica do capitalismo (CASTEL, 2008), que gera uma preocupante “questão social”, isto é “conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos em que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição capitalista” (CERQUEIRA, 1982, p. 21).

No intuito de se “filiar” o indivíduo aceita se submeter às intempéries do mundo do trabalho. Essas intempéries repercutem substancialmente nas relações de trabalho e afetam a vida e a saúde física e mental dos trabalhadores. Nesse momento, é interessante observar as análises de Tonet (2006) sobre a insanável contradição existente na sociedade burguesa:

Por sua natureza, a sociedade burguesa está assentada em uma contradição insanável. A forma do trabalho, que lhe dá origem – a compra e venda de força de trabalho – à produção da desigualdade social. Esta é uma determinação insuperável nos limites da sociedade burguesa. Não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da autorreprodução através da exploração do trabalho. Por outro lado, a reprodução do capital exige, também, e ao mesmo tempo, a instauração da igualdade formal. Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza (2006, p. 8).

Em razão da permanência do inconciliável conflito entre capital e trabalho, as atividades laborais são organizadas tendo em vista a primazia do primeiro e a exploração do segundo. Parte desses conflitos reside na inadaptação entre as necessidades provenientes da estrutura mental e o conteúdo ergonômico da tarefa, o que acaba tendo por efeito a insatisfação, o sofrimento ou um estado de ansiedade dificilmente traduzido e explicitado pelo trabalhador (DEJOURS, 1992).⁴⁰

Provavelmente, se não existisse uma forte coação econômica, os trabalhadores dificilmente aceitariam as imposições feitas pelo sistema produtivo, pois o trabalho não é atrativo a ele, mas forçado. O trabalho cada vez mais mortifica seu corpo e arruína seu espírito, o que lhe impede de se realizar, de ser feliz. Na verdade, o homem só vivencia de certa forma sua liberdade quando não está submetido ao trabalho.

Posto isso, entendo que o trabalho ainda exerce papel fundamental na vida dos homens, uma vez que contribui para o desenvolvimento da identidade, da subjetividade e para

⁴⁰Para Dejours (2004), o sofrimento é um espaço clínico intermediário, que marca a evolução de uma luta entre, por um lado, funcionamento psíquico e mecanismo de defesa e, de outro, pressões organizacionais desestabilizantes, com o objetivo de conjurar a descompensação e conservar, apesar de tudo, um equilíbrio possível, mesmo se ele ocorrer ao preço de um sofrimento, com a condição que se preserve o conformismo aparente do comportamento e satisfaçam-se os critérios sociais de normalidade. Esse conceito foi, posteriormente, revisado a partir de um privilegiamento do estudo da normalidade sobre o da patologia, pois o que importa para a psicodinâmica do trabalho é conseguir compreender como os trabalhadores alcançam manter um certo equilíbrio psíquico, mesmo estando submetidos a condições de trabalho desestruturantes.

a integração na vida social. Todavia, quanto mais intensa for a condição de exploração, o trabalho gera no trabalhador efeitos nefastos em sua vida, dentre os quais estão situações que podem levá-lo ao adoecimento físico/psíquico e até mesmo sua morte. Sob esse aspecto entendo que:

As transformações profundas ocorridas nessa quadra histórica, no ambiente da internacionalização do capital e do capitalismo em sua crise estrutural, com alterações significativas no processo produtivo e na esfera do Estado, vem destruindo conquistas sociais históricas da classe trabalhadora na luta por melhores condições de vida e trabalho. Essa razão destrutiva aliena ainda mais o trabalho humano, apresentando um quadro de miséria e de destruição da própria vida (ABRAMIDES e CABRAL, 2003, p. 9).

O aperfeiçoamento da exploração capitalista se inicia com a introdução do modelo taylorista/fordista que, fundamentado nos princípios da administração científica de Taylor, intensificou a divisão do trabalho, cada vez mais controlado, ritmado e com horários definidos previamente. Era uma tentativa de evitar desperdícios, racionalizar a produção e acelerar o processo de acumulação.

Os princípios da administração científica, bem como a “moderna” forma de organização do trabalho, foram estudadas e teorizadas pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), cujas premissas encontram-se em sua obra “Princípios de Administração Científica”, escrita em 1911. Iniciava-se uma nova etapa de exploração da força de trabalho, favorecedor do acúmulo de capital. Por outro lado, esse processo intensificou o sofrimento da classe trabalhadora, o que repercutiu em uma grande incidência de acidentes e de adoecimento.

Progressivamente, era perceptível que o aumento da produtividade seria garantido pela eliminação de gestos desnecessários e com a divisão de tarefas, o que produziria uma economia de tempo, algo que seria alcançado mediante a utilização de um grande grupo de trabalhadores, cada um executando uma parcela do trabalho que lhe competia na esfera produtiva.

O parcelamento e fragmentação do trabalho, fulcrais para o êxito do taylorismo/fordismo, vai engendrando, também, que uns se ocupariam de tarefas mais intelectualizadas e outras (a maioria) se dedicariam a tarefas subalternas, o trabalho manual, caracterizado por ser rotineiro, irreflexivo e repetitivo.

Esse processo foi brilhantemente cinematografado por Charles Chaplin no filme “Tempos modernos” que mostra a história de um operário, representado por Carlitos (Chaplin) que desempenha na fábrica o repetitivo trabalho de apertar parafusos. De tanto

realizar essa única tarefa ele começa a enfrentar o stress da rotineira tarefa e, estafado, acaba perdendo a razão e passa a repetir indefinidamente essa tarefa, mesmo quando encerra o expediente. Em seguida ele é despedido e, posteriormente, acaba adoecendo. De um modo geral assim Antunes (2003) se refere a esse processo:

Esse processo produtivo transformou a produção industrial capitalista, expandindo-se a princípio para toda a indústria automobilística dos Estados Unidos e depois para praticamente todo o processo industrial nos principais países capitalistas. Ocorreu também sua expansão para grande parte do setor de serviços (p. 37).

Em resumo, por um lado, o taylorismo/fordismo conseguiu expandir a produção, ao estimular o consumo em massa, em função da redução dos custos. Por outro lado, a organização parcelar e fragmentado do trabalho, intensificava a exploração dos trabalhadores através da rígida divisão entre trabalho manual e intelectual (ANTUNES, 2003).

Concomitante ao desenvolvimento do taylorismo/fordismo operou-se o desenvolvimento de novas estratégias do capital visando reduzir efeitos de crises cíclicas do capital, em especial a de 1929. Parte desses estratégias estavam diretamente relacionadas à criação do Estado centralizador e interventor, que no continente europeu recebeu a denominação de Estado de Bem-Estar Social. Já em solo norte-americano a intervenção estatal recebera a denominação de *New Deal*.⁴¹

Essa parceria, ainda que a economia capitalista experimentasse notável êxito no regime de acumulação durante as décadas pós-crise de 1929, começava a ser severamente criticada pelos desejosos do fim da intervenção estatal, em especial na área econômica e social.

Eis que uma nova crise cíclica do capital começava a ser esboçada em meados da década de 1970. Nessa nova “crise”, o papel do Estado, recebendo forte influência dos princípios neoliberais, deveria reduzir sua interferência em diversas áreas sociais, o que, certamente, afetaria o regime de acumulação, bem como o mundo do trabalho. Era o advento de um “novo” modelo societal: o toyotismo que, visando atenuar os efeitos da crise da década de 1970, se apresentava, juntamente com os preceitos neoliberais, como novo paradigma a ser seguido.

⁴¹ A crise de 1929 afetou profundamente a sociedade norte-americana, o que levou os Estados Unidos a adotarem medidas semelhantes a utilizadas pelos países centrais da economia europeia. O *New Deal* foi, portanto, um plano que visava a recuperação econômica e social da sociedade estadunidense, posta em prática pelo Presidente Roosevelt nos fins de 1932, com o objetivo de reestruturar os setores industrial e agrícola e a melhorar o nível de vida dos americanos.

O desenvolvimento de uma nova forma de organização do trabalho representou, segundo Harvey (1994), a passagem de um modelo rígido (taylorismo/fordismo) para outro mais flexível (toyotismo) que se sustentava na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Decerto, que o novo regime de acumulação erigido promoveu mudanças significativas na forma de ser do trabalho, uma vez que representou para os trabalhadores uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessária ao atendimento de novas necessidades de trabalho (HARVEY, 1994).

De acordo com Antunes (2002) ia sendo instalado aquilo que iria caracterizar o novo modelo de acumulação: a desconcentração industrial, a emersão de novos padrões de gestão da força de trabalho, pautados nos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), na gestão participativa e na busca da qualidade total.

A intenção era propiciar a otimização da produção, o que seria possível mediante a criação de estruturas organizacionais mais horizontalizadas e menos compartimentalizadas. Mas isso não seria possível sem a contribuição de trabalhadores “qualificados” e “multifuncionais”, que saibam trabalhar em equipe e “vestir a camisa da empresa”.

Além do mais, incrementa esse cenário o crescente aumento do uso do aparato tecnológico cujos fins atendem primeiramente a necessidade de acumular e concentrar capital, o que, devidos os fins mercantis da produção, acaba por gerar desemprego provocado pelas mudanças estruturais em voga.

No mesmo ritmo que aumenta o medo de ser “sorteado” pelo desemprego, aumenta, também, a pressão exercida pelos capitalistas, o que acaba compelindo o trabalhador a melhorar sua formação, pois ele sempre necessita estar preparado para um espectro que irá sempre o assolar: o desemprego estrutural.

A frágil estabilidade no emprego que ele possuía outrora no taylorismo/fordismo torna-se ainda mais moribunda. No entender de Vasapollo (2006), a flexibilização permitiu as empresas a liberdade para despedirem, reduzirem ou aumentarem trabalho, pagar salários reais mais baixos, mudar as características e os horários de trabalho e contratar trabalhadores temporários ou de tempo parcial, desde que a produção necessite e sem penalidades ou prejuízos para as empresas.

É oportuno observar que Dal Rosso (2008) alerta que no capitalismo contemporâneo passamos por uma mudança de conceito no que diz respeito a emprego e trabalho. O autor define emprego como sendo a relação empregatícia, com salário fixado no início do contrato de trabalho, preservada os limites de jornada semanal, regulada segundo a lei e

salvaguardando os descansos semanais, permanecendo as contribuições para seguridade social, o que garante que no futuro o trabalhador possa se aposentar, além de permanência do seguro desemprego e aos serviços de saúde (DAL ROSSO, 2008). O trabalho, por seu turno, reveste assim um conceito diferente e é definido: “No mundo dos "trabalhos", a remuneração dependeria diretamente das tarefas concretas exercidas, não de um salário contratado, mas de um trabalho realizado” (DAL ROSSO, 2008, p. 14).

Nesse novo cenário o futuro do trabalhador depende de sua polivalência no cargo que ocupa, o que exige do mesmo se desdobrar em várias funções sucessivas, tornando seu descanso, essencial para o corpo e a alma, pouco provável. Assim, o trabalho aumenta sua intensidade, não necessariamente sua produtividade. (DAL ROSSO, 2008).

Para Dal Rosso (2008), o toyotismo, ao criticar o fordismo e o taylorismo, acaba por aperfeiçoar o modelo de organização do trabalho ao possibilitar a intensificação ainda mais exacerbada do mesmo, o que, por sua vez, repercute diretamente na vida dos trabalhadores. A partir dessa análise, entendo, ao concordar com o referido autor que resta-nos um escasso tempo para outras ocupações na vida que não esteja vinculado a nossas atividades laborais. Assim: “O tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho. A tecnologia que poupa trabalho está falhando em liberar aqueles que trabalham” (DAL ROSSO, 2008, p. 71).

Os trabalhadores docentes, por seu turno, talvez sejam aqueles cuja jornada de trabalho tenha sido mais intensificada nos últimos anos, visto que até mesmo parte significativa do seu tempo livre é dedicada à realização de tarefas laborais cujo regime de trabalho nunca é suficiente para ser finalizado.

O toyotismo em sua empreitada obteve enorme êxito, pois ao flexibilizar a organização do trabalho, por meio de uma “nova” *management* (gestão) provocou intensas mudanças nas relações de trabalho. Todas essas mudanças são, por um lado, excepcionais para o regime de acumulação, mas, por outro lado, tornaram, no contexto da reestruturação produtiva, a forma de ser do trabalho ainda mais precário. Desse modo, a flexibilização constitui uma das características mais pujantes do trabalho atualmente, enquanto que a precarização do mesmo um estandarte assombrador.

A flexibilização e a precarização dialeticamente se complementam e, ao serem naturalizadas, revelam o consentimento dos trabalhadores a nova *management*. Além disso, ainda que possam estar sofrendo, os trabalhadores, em especial os docentes, encontram muitas dificuldades de construir formas de resistência contra esse regime de opressão.

Ao mesmo tempo que percebemos o aumento da flexibilização das formas de trabalho, que é esboçada tendo em vista aumentar a extração da mais valia, a precarização do mesmo, por seu turno acentuou ainda mais o processo histórico de redução dos direitos sociais, bem como o aviltamento dos salários.

De acordo com Pochmann (2004) a flexibilização dos mercados de trabalho favorece a desigualdade de renda, surgida de uma nova condição de pobreza e do desemprego, recusando a integração social e a homogeneidade no padrão de consumo instalados desde o fim da II Guerra Mundial.

Assim: “Não é coincidência que as várias reformas realizadas pelas forças das políticas, a partir do ideário neoliberal, procuraram desviar o papel do Estado de Bem-Estar Social” (POCHMANN, 2004, p. 7). A classe trabalhadora nesse cenário mergulha num poço em que cada vez mais suas condições de vida se deterioram, suas jornadas de trabalho são intensificadas e expandidas, além da precarização das condições de trabalho. Para Antunes (2008, p. 7, 8):

Desenvolve-se, então, uma precarização, sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha, que oscila entre a busca de trabalhos precários e a vivência do desemprego. Há perenidade e superfluidade do trabalho porque os capitais não podem se reproduzir sem a extração do sobre-trabalho. Por outro lado, podem se reproduzir intensificando o trabalho daqueles que se encontram no mundo produtivo e expulsando um enorme contingente que não tem mais como ser incorporado e absorvido pelo mundo produtivo. [...] O trabalho, espaço de sobrevivência possível para aqueles que só dispõem da venda de sua força de trabalho, tornou-se, então, o lócus por excelência das jornadas extenuantes, da precarização dos direitos sociais, dos medos e dos temores constantes do desemprego, do stress para se manter no emprego, ou ainda das lesões por esforço repetitivo (LER) e dos múltiplos modos de ser do adoecimento. É um adoecimento típico da era informacional.

Antunes (1999) entende que o capitalismo ao se reorganizar vai impondo novas regras ao trabalho, “reorganiza o seu ciclo reprodutivo; contudo preserva seus fundamentos” (ANTUNES, 1999, p. 36). Trata-se de reestruturar o padrão produtivo, através de novos processos de gestão da organização do trabalho com vistas a uma maior produtividade e acumulação de capital (ANTUNES, 1999) e manter incólume a estrutura social.

Procuro, portanto, entender o processo de adoecimento do trabalhador intimamente relacionado à crise do capital que, desde a década de 1970, vem atormentando o sistema vigente. Esse processo, certamente, afeta as condições de vida do trabalhador, sobretudo no que concerne às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Essas mudanças, a meu ver, estão em consonância com o crescimento das estatísticas de adoecimento do trabalhador. Nessa linha, as análises de Antunes (2010) Alves (2010) Iasi (2010) e Lara (2010) continuam reforçando a assertiva da permanência do processo de mutações do mundo do trabalho. E essas mudanças têm vindo acompanhadas de um amplo processo de precarização e adoecimento dos trabalhadores que, cada vez mais subsumidos à lógica da acumulação flexível, não encontram possibilidades de se realizarem por meio do trabalho. O capital, por seu turno, objetivando a recuperação de seu ciclo de expansão, parcialmente interrompido por sucessivas crises do regime de acumulação, vem, acentuando a precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2010).

Mészáros (2006), por sua vez, ressalta que a precarização não é exclusiva aos trabalhadores não qualificados, mas atinge também expressiva quantidade de trabalhadores que, mesmo sendo altamente qualificados, encontram-se desempregados em função da escassez da oferta de empregos.

A nova morfologia que o trabalho assumiu na contemporaneidade ampliou imensamente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time* que exercem atividades laborais de forma temporária e precária e isso tem se espalhado intensamente pelo mundo (ANTUNES, 2005). Processo que inibe ainda mais a realização humana pelo trabalho e enfraquece seu potencial emancipador.

Sob esse aspecto Antunes (2010) salienta que as mudanças operadas no mundo do trabalho objetivam manter o caráter essencialmente capitalista do modo de produção, bem como seus pilares fundamentais. Ou seja, a manutenção da exploração do trabalho alheio permanecerá, mesmo diante da possibilidade da emancipação. Isso se dá, especialmente, em razão da imperiosa condição basilar da relação capital/trabalho: promoção do estranhamento e da alienação.

Antunes (2005), defendendo a centralidade do trabalho, entende que “se por um lado, necessitamos do trabalho humano, reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social” (p. 14). Todavia, o exercício das atividades laborais em condições de intensa exploração aliena, não emancipa e torna amarga a existência do ser social, agrilhoado e atônito diante das colossais mudanças estruturais pelas quais passa o mundo do trabalho.

A rotina de trabalho sempre é intensa, exaustiva, pesada e oferece pouca possibilidade para a humanização dos indivíduos que a ela se submetem. A crescente exigência de produtividade requer uma demasiada pressão por parte de quem emprega sobre seus

empregados o que, muitas vezes, produz problemas de ordem física e psicológica (NOGUEIRA, 2010).

Na rotina do trabalho, muitos fatores colaboram para colocar em risco a saúde dos trabalhadores: o ritmo alucinante de trabalho, ausências de pausas para recuperar o organismo, metas de produtividade desgastantes, movimentos repetitivos, a enorme pressão da chefia que controla rigidamente o trabalho e a insalubridade são alguns dos fatores que afetam a saúde física e psicológica dos trabalhadores.

Um fator importante a ressaltar concerne ao fato de que o trabalhador contemporâneo é cada vez mais pressionado em seu ambiente de trabalho. Pesquisa realizada por Almeida et al (2010) indica que a pressão por produção constitui um dos principais fatores de acidentes em locais de trabalho.⁴²

Vasapollo (2006), analisando o contexto italiano, entende que o trabalhador está cada vez mais exposto permanentemente a situações de risco de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho do qual se ocupa. Nessa linha, é importante compreender que as contradições geradas pelo sistema capitalista, intensificada pela massificação do trabalho pelo capital, adquire, segundo Marx (2003), uma aparência de questão natural que acaba por subtrair a compreensão histórica desse processo. O trabalhador, muitas vezes, acaba facilmente submergindo à lógica de trabalho imposta pelo capital.

Isso mantém estreita relação com o estado de saúde dessas pessoas, pois os trabalhadores, estando cada vez mais passivamente subsumidos à lógica de trabalho capitalista, são mais suscetíveis a processos de adoecimento relacionado direta ou indiretamente a realização de suas atividades.

Estudos de Silva e Silva (2010) Lara e Canoa (2010) Nogueira (2010) Navarro e Prazeres (2010) indicam que a reestruturação produtiva em voga mantém íntimo vínculo com a saúde do trabalhador. As possibilidades de emancipação pelo trabalho mostram-se, por outro lado, progressivamente reduzidas. É a partir desse prisma que entendo que a saúde possui uma dimensão social, uma vez que segundo Ribeiro (1997, p. 65) é:

[...] abrangente e corresponde ao ciclo do capitalismo e às condições objetivas onde ele se desenvolve. Ela [a saúde] se expressa nas relações sociais e de produção e tem a ver também com as tecnologias dos processos

⁴² É oportuno registrar a observação de Almeida et al (2010, p, 231): “A expressão acidente de trabalho é enganosa. Na maioria das línguas mundiais embute o sentido de eventos casuais, fortuitos, fatalidades sem explicação clara capaz de permitir sua antecipação e prevenção. A experiência mostra que a quase totalidade desses acidentes é previsível e evitável. Além disso, em nosso meio, predomina a visão reducionista, tendenciosa, cuja causa principal estaria no comportamento inadequado dos operadores”.

produtivos e de organização do trabalho incorporados pelas empresas. A causalidade mais ou menos aparente do trabalho com a ocorrência de doenças e acidentes é apenas um modo violento e explícito de evidenciar essa determinação.

Navarro e Prazeres (2010), por exemplo, analisam que o agravamento dos problemas de saúde relacionados ao trabalho constitui em importante indicador para percebermos os efeitos do processo de reestruturação produtiva na vida dos trabalhadores. Neste sentido, a nova morfologia assumida pelo trabalho trouxe:

[...] para as empresas alterações nos seus aparatos tecnológicos que possibilitaram aumento da produtividade, melhoria da qualidade dos produtos e diminuição dos custos de produção, assegurando condições de competitividade e lucratividade ao mesmo tempo em que resultaram em extinção de postos de trabalho, desqualificação profissional, desregulamentação dos direitos trabalhistas e sociais, aumento da jornada, enfraquecimento do movimento sindical, e informalização do emprego, dentre outros, o que torna as relações e condições de trabalho mais precárias, com graves repercussões sobre a saúde dos indivíduos e do coletivo dos trabalhadores, configurando, em última análise, um problema de saúde pública (NAVARRO e PRAZERES, 2010, p. 193).

Estudos realizados por Ribeiro (2010), Paparelli (2010), Sant’ana e Carmo (2010), Lourenço e Bertani (2010) indicam como o processo de trabalho no capitalismo favorece o adoecimento dos trabalhadores. É o avesso do trabalho. Uma situação que dificulta encontrarmos outro sentido e valor à vida, uma vez que em seu devir o trabalho não favorece a humanização do homem em seu sentido mais amplo.

Concordando com Mustafa e Benatti (2010) entendo que o processo de sociabilidade humana na era do capital não permite o surgimento do homem enquanto ser social em sua plenitude. Isso se dá, sobretudo, em função do indivíduo “subordinar-se à produção do capital na medida em que o trabalho alienado retira do homem primeiro a natureza e segundo, a si mesmo, a sua função ativa própria, a sua atividade vital” (p. 414).

Essa lógica tende a permanecer enquanto o processo de sociabilidade na era do capital não for alterado em sua essência. A permanência do trabalho do tipo assalariado, fetichizado, explorado serve ao capital e desinteressam aos trabalhadores, o que resulta em sofrimento e adoecimento.⁴³ Embora o sofrimento seja coletivo, muitas vezes as respostas a ele são individualistas. Nesse sentido, Dejours (1992, p. 166-167) entende que:

⁴³ ⁴³ Acerca do sofrimento no trabalho Le Guillant (2006), alerta-nos que: “[...] os sofrimentos ocasionados pelas condições modernas da vida ou do trabalho, são de uma natureza peculiar, quase sempre indivisível e, na maior parte das vezes, secreta; uma infinidade de motivos acaba por impedir sua expressão até mesmo que as pessoas tomem plena consciência de sua condição (p.219).”

[...] a resposta que cada um dá individualmente ao sentido do seu sofrimento depende fundamentalmente da maneira pela qual está engajado nas relações sociais [...]. Na falta de uma construção do sentido do sofrimento nas relações sociais, o sujeito tende a voltar-se para uma posição dita "individualista" [...], [pois] não há nenhuma chance de o sofrimento levar à formulação de opiniões enunciáveis no espaço público e na cidade. [...] A consequência disso é o desânimo, a decepção, às vezes até o desespero.

Mas é oportuno observar que, conforme Cohn e Marsigliac (1994), o trabalho por si só não seria a fonte de mal-estar, sofrimento e adoecimento do homem, mas sim a forma como ele é organizado e condiciona o homem na sua execução, principalmente nos regimes taylorista, fordista e toytista.

E neste sentido que se enquadra a afirmação de Dejours (1992) quando entende que após a desapropriação do know-how e desmantelada a livre organização do trabalho da classe operária, não resta mais nada, somente os corpos adestrados, treinados e condicionados pela organização **científica** do trabalho (**Grifo meu**).

As mudanças que iam se processando no trabalho, a partir da organização científica do mesmo, ao manter a relação de dominação visando a produção de mais valia, acabaram por sufocar subjetivamente o trabalhador. De acordo com Selligmann-Silva e outros (1986 p. 71) “[...] o processo de sufocamento da subjetividade do trabalhador caminha paralelamente à sofisticação do processo de trabalho”. E esse processo vai se intensificando à medida que expandia a chamada organização científica do trabalho.

Segundo Dejours (1992) a organização do trabalho, a partir dos princípios da administração científica, fez com que o trabalhador perdesse sua capacidade de controlar a economia do corpo e manter sua saúde. Ainda segundo Dejours, essa forma de organização do trabalho faz desaparecer a atividade intelectual do operário no seu trabalho o que, resultou em danos na estrutura física, mental e psíquica do trabalhador, gerando o desequilíbrio entre essas estruturas e favorecendo o aparecimento de doenças psicossomáticas.

O fordismo, por exemplo, resultou em sérios impactos sobre a saúde dos trabalhadores, acentuado o cansaço, doenças fisiológicas ou psicossomáticas, acidentes e absenteísmo. Progressivamente, à medida que iam se instituindo novas formas de organização às atividades laborais, o trabalhador percebe a redução de sua capacidade de controlar a economia do corpo e manter sua saúde, cada vez mais subsumidos a lógica do capital.

Na contemporaneidade, os fundamentos apresentados por Taylor e Ford permanecem pujantes, tais como; o controle rígido e padronização para não haver desperdício e

“vadiagem”, além do que a empresa deve prever o estudo dos tempos e movimentos necessários à execução para cada atividade laboral, o que reduz a livre iniciativa do trabalhador.

Esses elementos, em grande parte, encontram-se presentes na forma de organização do trabalho denominada toyotismo. Mas, de algum modo, segundo Harvey (1994), essa forma de organização do trabalho, objetivava uma forma mais eficiente e mais flexível baseada no “fim da divisão do trabalho” pela prescrição das tarefas e do relacionamento autoritário.

O toyotismo elege o trabalho em equipe como estratégia para racionalizar o exercício das atividades laborais. Ao contrário do que ocorre no fordismo, onde cada trabalhador é responsável por uma parte da produção, no toyotismo, visando evitar desperdício de tempo entre uma etapa e outra da produção, percebe-se a tentativa de eliminar esse tempo desperdiçado, considerado tempo morto e que nada agrega de valor à produção. De acordo com Abramides e Cabral (2003, p. 4, 5):

A acumulação flexível, com o toyotismo, torna-se para o capital tanto uma forma de maior exploração quanto de maior controle sobre a força de trabalho. A reestruturação produtiva está baseada em aumento de produtividade, eficiência, qualidade, novas formas de tecnologia e de gestão, efetivando-se por intermédio das inovações tecnológicas. Desse processo de trabalho advém basicamente a precarização e a desestruturação das relações clássicas de produção, de gerenciamento e de envolvimento da força de trabalho.

De acordo com Antunes (2005) o modelo taylorista-fordista, por um lado, intencionava controlar as capacidades psicológicas e cognitivas, estabelecendo controle sobre o corpo do trabalhador, o toyotismo, por outro, tem como grande finalidade o envolvimento do trabalhador, convocando-o a compor a missão/objetivos da empresa que passa a incorporar o espírito de uma “grande família”, co-participante de todo o processo, responsável pelo cumprimento das metas.

Essa forma de organização é tão rigorosa que o trabalhador, em função de sua importância para a “equipe” não pode sequer ter o “direito” de adoecer. No Japão, berço dessa forma de organização do trabalho, os trabalhadores, mesmo doentes, devem trabalhar, evitando com isso a sobrecarga de trabalho dos demais componentes da equipe.

Segundo Gounet (2000) isso ocorre comumente no Japão, uma vez que o ausente não é substituído e a equipe deve se desdobrar na execução das atividades sem o que está ausente. Mesmo doente, o trabalhador vem para a empresa, a fim de evitar a sobrecarregar de seus colegas. Conforme afirma Gounet (2000) Algumas vezes a “equipe” vai procurar o doente

para trazê-lo à cadeia de montagem. É instituído, assim, uma espécie de **caça aos doentes** na indústria automotiva mundial (GOUNET, 2000).

É sob esse aspecto que tomo como atual o entendimento de Marx (2002) quando afirma que a partir da contradição capital/trabalho o homem é reduzido à mercadoria permutável na sociedade salarial, o que favorece seu estranhamento, embrutecimento e alienação. Concordo com o que afirmam Lourenço e Bertani (2010, p. 368) que observam que para “compreender qualquer situação, em especial aquelas que afetam a saúde dos trabalhadores, é preciso contextualizar, fazer a mediação entre o mediato e o que está posto e o contexto mais geral, universal”.

Laurell e Noriega (1989), ao investigarem a relação entre o processo de produção e a saúde entendem que o trabalhador, em razão de uma desgastante jornada de trabalho, está cada vez mais propenso a adoecer. O trabalho, na sociedade contemporânea, contribui para a fragilização da saúde do trabalhador e torna mais difícil a labuta pela existência. Alia-se a isso, a diminuição do poder aquisitivo, bem como o aviltamento das suas condições de vida.

Assim, na contemporaneidade o capitalismo, cada vez mais orientado pelas premissas do neoliberalismo, torna a saúde do trabalhador mais vulnerável. Posto isso, é fundamental, a partir de uma perspectiva dialética, considerar as múltiplas determinações que podem ser relacionadas entre o trabalho e o processo de adoecimento dos trabalhadores.

Para Vasapollo (2006) as mutações ocorridas no mundo trabalho implicam em perda de direitos e garantias sociais que, dadas às mudanças estruturais que o regime de acumulação vivencia, se convertem em precariedade. Deste modo, o trabalhador desprotegido das garantias legais e convivendo com situações adversas verifica um aumento considerável no desgaste e debilidade de sua força de trabalho.

Atesto, então, que o modo de produção atual ofereceu ao mundo do trabalho um contexto de sofrimento, escotado por um sentimento de impotência e desvalorização que se acentua ligeiramente. Em função da farta oferta de força de trabalho em meio à mórbida capacidade de absorção da mesma, o trabalhador perde o sentido de ser único e necessário ao processo produtivo.

Partindo desse entendimento Dejours (1992) percebe que há, por parte de quem exerce atividade laboral, uma falta de significação da tarefa, bem como o crescente sentimento de inutilidade dos gestos, a falta de uma recompensa digna, etc. que, entre outros fatores, termina por formar uma imagem narcisista pálida, feia e miserável.

Essa situação é fator fundamental para desencadear estados depressivos, nutridos pela sensação de adormecimento intelectual, falta de sentido na tarefa, não reconhecimento do

fazer... O trabalho passa a ser progressivamente identificado como local de sofrimento. O trabalhador, portanto, em função da precarização do trabalho, passa a padecer ainda mais. Para Dejours (1992, p. 52), o sofrimento começaria:

[...] quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e adaptação. *Quando um trabalhador usou de tudo de que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa: isto é quando foram esgotados os meios de defesa contra a exigência física. Não são tanto as exigências mentais ou psíquicas do trabalho que fazem surgir o sofrimento (se bem que este fator seja evidentemente importante quando à impossibilidade de toda a evolução na direção ao seu alívio). A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento (grifos do autor).*

Se, por um lado, o trabalhador começa a sofrer por meio do trabalho quando percebe exauridas suas energias físicas e mentais, aliado a um determinado nível de insatisfação, por outro, vê esse sofrimento aumentar na medida em que vai perdendo gradualmente a esperança de que a condição que hoje lhes é dada possa amanhã melhorar (DEJOURS, 1999).

O trabalhador, portanto, de forma individualista, procura criar estratégias de defesas contra o sofrimento padecido no trabalho; “Estratégias de defesa particularmente preocupantes porque nos ajudam a fechar os olhos e tolerar a sorte reservada aos desempregados e aos novos pobres numa sociedade que, todavia, não para de enriquecer” (DEJOURS, 1999, p. 17-18).

Essa resistência individualista, pelo visto, pouco incomoda as estruturas sobre as quais se assentam os processos que regem a dominação do capital sobre o trabalho. Resultado, a reversão do processo que torna estreita e íntima a relação trabalho e adoecimento encontra um forte obstáculo: a ausência de uma práxis sociopolítica coletiva por parte dos que são explorados.

A partir da tessitura descrita, concordo com Navarro (2003) quando percebe que há um estreito vínculo entre a saúde e o trabalho nesse momento de substanciais mutações no mundo do trabalho. E essas mudanças mantêm íntima relação como adoecimento dos que trabalham.

Na nova sistemática de trabalho, o adoecimento vem assumindo contornos epidêmicos (NAVARRO et al., 2001). Nesse cenário, entendo que o modo de produção capitalista conseguiu perversamente ampliar sua capacidade de exaurir a saúde de seus trabalhadores. A

saúde do trabalhador não vai nada bem. Ele encontra-se em franco processo de adoecimento físico, mental e emocional.

O reverso dessa situação é improvável no horizonte histórico do capital, visto que o processo de inserção social dos trabalhos enseja as condições necessárias para o aumento da exploração e precarização da força de trabalho. E isso opera em implicações desastrosas na saúde do trabalhador.

Ademais, é oportuno considerar que a atual crise estrutural do capital, ao afetar as condições de vida do trabalhador, atinge diretamente a saúde dos que vivem do trabalho. Nos últimos anos, por exemplo, gradativamente, vem crescendo as estatísticas de adoecimento do trabalhador e demanda de serviços previdenciários, em função especialmente de condições de trabalho precários. Segundo Miranda, Mendonça e Nunes (s/d)

Em estudos realizados pela Organização Internacional do Trabalho- OIT (1999), foi registrado pela Previdência Social, no período de 1999 a 2003, 1.875.190 acidentes de trabalho, sendo 15.293 deles com óbito e 72.020, com incapacidade permanente – média de 3.059 óbitos/ano, entre os trabalhadores formais. Tais resultados têm demonstrado um coeficiente médio de mortalidade, no período, considerado de 14,84 por 100.000 trabalhadores. (BRASIL, 2003). Em comparação do coeficiente brasileiro com o de outros países – Finlândia, 2,1 (2001); França, 4,4 (2000); Canadá 7,2 (2002); e Espanha, 8,3 (2003) – os dados apontam que no Brasil, o risco de morrer por acidente de trabalho é cerca de duas a sete vezes maiores. Nessa direção, ressalta-se que a falta de segurança no trabalho tem apresentado maiores índices de mortalidade do que os casos de drogas e o álcool.

Abramides e Cabral (2003), analisando as relações entre o regime de acumulação flexível e a saúde do trabalhador, entendem que face à precarização das relações de trabalho, intensificação de ritmos, perda de postos de trabalho e a exigência de polivalência (requisições diferenciadas na atividade laboral), verificam-se a ampliação e o agravamento do quadro de doenças e riscos de acidentes nos espaços sócio ocupacionais.

Como para sobreviver o trabalhador necessita se submeter às “regras do jogo” estabelecidas pelas elites, isso, em grande parte, tem contribuído diretamente para que os trabalhadores se submetam às todas às condições e aos riscos do trabalho. É preciso, coletivamente, resistir a isso, uma vez que:

A relação saúde-doença é fortemente afetada nesse processo de barbarização da vida social pela investida do grande capital. O desafio posto para a classe trabalhadora é o de retomar seus instrumentos de luta – o partido e o sindicato no âmbito da autonomia e da independência de classe. Estes, na última década, vêm sofrendo uma inflexão significativa com um giro do movimento na direção social-democrata e abandono gradativo das lutas

sociais em detrimento de acordo na esfera da institucionalidade. O grande desafio para a classe trabalhadora é a retomada das lutas imediatas por direitos sociais e trabalhistas, bem como sua perspectiva histórica de luta anticapitalista no horizonte de uma sociedade emancipada de auto-organização dos indivíduos livremente associados, na perspectiva marxiana (ABRAMIDES e CABRAL, 2003, p. 9).

Vivenciamos um claro processo de desconstrução do trabalho, o que enseja o desenvolvimento de condições precárias de contratação e a exploração da força de trabalho. Isso força-os a conviverem com a informalidade do trabalho, a insegurança no emprego, o desprovimento de regulação e de garantias legais que atinge a todos que vivem do trabalho.

Trata-se, como diria Braga (2012), de uma “política do precariado”, observado no Brasil desde o populismo fordista até o “lulismo” hegemônico atual. A dialética lulista (expressão de Braga, 2012) procura conquistar o consentimento passivo das massas – que, seduzidas pelas políticas públicas redistributivas e pelos modestos ganhos salariais advindos do crescimento econômico, vão manifestando apoio ao governo – e conta, para isso, com o consentimento ativo das lideranças sindicais – que também foram seduzidas por conta da posição que passaram a ocupar no aparato estatal.⁴⁴

Soma-se a isso as incontáveis vantagens materiais proporcionadas pelo controle dos fundos de pensão (BRAGA, 2012).⁴⁵ Tendo o apoio de boa parte das centrais sindicais, o governo encontra campo fértil para fortalecer sua política do precariado, ao procurar viabilizar, por exemplo, a redução dos direitos dos trabalhadores.⁴⁶

⁴⁴ Luiz Marinho, por exemplo, ocupou a pasta do Ministério do Trabalho e Emprego e também do Ministério da Previdência Social na gestão do presidente Lula.

⁴⁵ Entende-se por **fundo de pensão** qualquer plano, fundo ou esquema que proporciona renda de aposentadoria. Nesse sentido, os fundos de pensão constituem uma fundação ou uma sociedade civil que administra o patrimônio de contribuições de participantes e patrocinadora, tendo em vista proporcionar rendas ou pecúlios. Analisando a relação dos fundos de pensão com a esfera sindical Jardim (2008) entende que pode estar se formando um perigoso “*ethos* sindical”, pois, entende que “[...] os sindicatos brasileiros dos setores bancários, eletricitários, telefônicos, petroleiros e alguns segmentos metalúrgicos, bem como os dirigentes das três grandes centrais sindicais do país, a saber, da CUT, da CGT e da FS, passaram a reivindicar a criação de previdência privada para seus associados e, sobretudo, a exigir a participação ativa dos trabalhadores nos conselhos dos fundos. A estratégia busca estender o mandato de representação dos empregados na empresa, para os fundos de pensão, colocando os sindicalistas como legítimos representantes e defensores da poupança dos trabalhadores. Nessa perspectiva, os sindicalistas, (sobretudo da CUT) deixaram de responder simplesmente “não” às propostas do mercado, e passam a considerar a possibilidade de unir interesses, que até então pareciam antagônicos. Dessa maneira, começam a associar o papel de sindicalistas à responsabilidade financeira, além da já conhecida responsabilidade de representação trabalhista” (JARDIM. 2008, p. 1).

⁴⁶ Desde o governo Collor até o Governo Lula vem se tentando reformar o sistema previdenciário no Brasil e isso tem representado uma sensível perda de direitos trabalhistas, sobretudo, em função da cobiça do capital em obter ganho por meio dessa redução de direitos, pois “[...] o que se verifica é uma expansão dos fundos de pensão no cenário brasileiro e uma desproteção dos trabalhadores. A partir disso, fica evidenciado que a lógica de valorização do capital encontrou nos fundos de pensão o locus apropriado de valorização e de recurso

Assim, a instalação de uma política do precariado tem relação direta com a redução de direitos. Sobre isso Castel (2006) entende que a precariedade parece estar se transformando em um “registro regular da organização do trabalho”, ameaçando décadas de institucionalização de direitos sociais nos países capitalistas.

A reversão da lógica que reproduz determinadas formas (precárias) de relações sociais implica na necessidade de uma ação sociopolítica para além do capital. Tarefa histórica difícil, porém necessária se ainda pretendemos ver o trabalho livre da exploração e da subserviência ao capital, como elemento imprescindível à emancipação humana.

Mesmo em processo de adoecimento, ainda é possível aos trabalhadores retomar, no plano imediato, à luta para garantia e ampliação pelos direitos sociais e trabalhistas e, no plano mediato, uma luta por uma sociedade para além do capital... do contrário, continuaremos cada vez mais adoecendo em função da forma como estão organizadas nossas atividades laborais.

2.2. Trabalho, saúde e adoecimento

Jorge Bermúdez tiene tres hijos y tres empleos. Al alba, sale a recorrer las calles de la ciudad de Quito en un viejo Chevrolet que hace de táxi. Desde la primera hora de la tarde, dicta clases de inglés. Hace dieciséis años que él es profesor en un colegio público, donde gana ciento cincuenta dólares mensuales. Cuando termina su jornada en el colegio público, empieza en un colegio privado, hasta medianoche. Jorge Bermúdez no tiene nunca ningún día libre. Desde hace tiempo, sufre ardores de estómago, y anda de mal humor y con poca paciencia. Un psicólogo le explicó que esos eran malestares psicosomáticos y trastornos de conducta derivados del exceso de trabajo, y le indicó que debía abandonar dos de sus tres empleos para restablecer su salud física y mental. El psicólogo no le indicó como hacer para llegar a fin de mes. (Eduardo GALEANO, 2008).

Certa vez Dejours (1999), ao analisar saúde na nascente sociedade industrial, entendeu que ela convivia com alta morbidade, crescente mortalidade e uma longevidade extremamente reduzida e a batalha pela saúde era a própria luta pela sobrevivência.

garantido. A expansão dos fundos no Brasil não é tão alarmante como nos países centrais em que a proporção do patrimônio dos fundos (EFPC) em relação ao PIB, em 2001, chega a 113% como na Holanda, 71% nos EUA e 65% no Reino Unido. No Brasil, para o mesmo período, essa relação fica em torno de 13% do PIB. As razões para o fraco desenvolvimento são: os maiores fundos de pensão estão ligados a empresas estatais e a renda reduzida dos trabalhadores não permite a adesão a uma previdência complementar privada. A discussão da reforma da Previdência Social ainda não terminou. Certamente novas propostas ainda serão apresentadas, camufladas ou não em projetos de reforma tributária por exemplo” (UGINO, 2010, p. 17).

Em pleno século XXI, embora as taxas de longevidade tenham aumentado, a luta pela saúde coincide, muitas vezes, com a luta para o ser humano ver o pulso pulsar, pois as múltiplas determinações que incidem sobre a saúde do trabalhador na contemporaneidade estão intimamente relacionadas às novas modalidades de trabalho e aos processos mais dinâmicos de produção implementados pelas inovações tecnológicas e pelas atuais formas de organização do trabalho.

Assim, parto da premissa de que se processam atualmente profundas transformações estruturais que afetam a base da sociedade: a relação capital X trabalho. Isso acaba repercutindo em mudanças nas formas de organização da gestão do trabalho que favorecem a precariedade e a fragilidade na relação entre saúde e trabalho, operando drasticamente nas condições de vida do trabalhador.

Para Lorenço (2008, p. 3) o mundo do trabalho adocece, pois “[...] o aumento das doenças relacionadas ao trabalho pode representar a expressão dos efeitos psico-patológicos da nova organização e gestão do trabalho na vida das pessoas”. Desse modo, enfatiza Lorenço (2008, p. 3): “Há um expressivo aumento das lesões por Esforços Repetitivos (LER) e das Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (DORT), acompanhadas também do avanço do sofrimento psíquico”. Sob essa ótica, parto da premissa que no capitalismo, o reconhecimento do trabalho é oriundo de sua inserção no campo econômico, ou seja, de sua capacidade de gerar e viabilizar a mais-valia, uma vez que o regime de acumulação existente se organiza para a produção de mercadoria.

De acordo com Seiligmann-Silva (2005) as novas formas de gestão do trabalho, alimentadas pelo “espírito” toyotista, emplacam estratégias de racionalização, que implicam em redução da mão de obra trabalhadora e em maior envolvimento e exploração daqueles que permanecem empregados. Nessa perspectiva, os novos mecanismos de controle e coerção não se fazem sem atingir a saúde mental dos assalariados (SEILIGMANN-SILVA, 2005).

Não se pode desconsiderar, também, a permanente ameaça de desemprego do qual padecem milhares de trabalhadores, uma vez que a perda do vínculo empregatício repercute na saúde dos trabalhadores, pois “[...] o espectro do desemprego aberto e do precário mundo do trabalho é um poderoso “agente estressor [...]” (ALVES, 2007, p. 237).” Assim, o medo de perder o emprego ou a própria perda do mesmo impõe aos assalariados a convivência constante com a insegurança, o que acaba por promover a aceitação daqueles contextos de trabalho que agridem a saúde (ALVES, 2007).

Trata-se de uma questão social típica do regime de acumulação que é engendrada no seio da relação capital/trabalho, percebidas nas inúmeras formas de desigualdades produzidas,

aumento do desemprego estrutural, a redução da proteção e assistência social que repercutem na saúde dos indivíduos.

Ocorre, portanto, um crescente processo de vulnerabilização dos trabalhadores, em razão especial da diminuição dos direitos sociais que outrora, ainda que parcialmente, possibilitavam um maior acesso à assistência social estatal. De acordo com Seffner (1998, p. 22) a situação de vulnerabilidade é associada a três fatores:

1) fatores que dependem diretamente das ações individuais, configurando o comportamento do indivíduo, a partir de um determinado grau de consciência que ele manifesta; 2) aqueles fatores que dizem respeito às ações comandadas pelo poder público, iniciativa privada e agências da sociedade civil, no sentido de diminuir as chances de ocorrência do agravo, e 3) um conjunto de fatores sociais, que dizem respeito à estrutura disponível de acesso a informações, financiamentos, serviços, bens culturais, liberdade de expressão, etc.

Percebo, portanto, que a presente formação societal opera a favor do aumento da vulnerabilidade social dos trabalhadores, tornando a luta pela existência tensa, difícil e arriscada. Como diria Guimarães Rosa “viver é muito perigoso”, principalmente para aqueles que vivem do trabalho, visto que a forma como a classe trabalhadora é inserida na sociedade capitalista constitui fontes geradoras de tensão e sobrecargas físicas e mentais, que são acompanhadas de experiências que produzem indignidade, inutilidade e desqualificação.

Segundo Noriega (1995), sob a égide da doutrina neoliberal, a forma de ser do trabalho tem causado efeitos nocivos à saúde dos trabalhadores. Isso ocorre muito em virtude daquilo que observa Antunes (2000), pois para o modo de produção capitalista a finalidade do trabalho é produzir o lucro, transformando o trabalho não mais em uma relação de intercâmbio com a natureza para satisfazer as necessidades vitais, mas em um trabalho alienado que responde às necessidades do capital.

Análises de Maslach e Leiter (1999) asseveram que o desgaste físico e emocional pode causar problemas físicos como dores de cabeça, doenças gastrointestinais, pressão alta, tensão muscular e fadiga crônica. Enfatizam ainda os referidos autores que o desgaste físico pode levar ao esgotamento mental, na forma de ansiedade, depressão e distúrbios do sono. Assim, tentando reverter o quadro de estresse, o indivíduo aumenta o uso do álcool e das drogas, o que acaba afetando toda sua vida.

Acerca da influência do trabalho na vida das pessoas, Martins e Zeitoune (2007) ressaltam que “é reveladora a condição de trabalho imposta pela ideologia capitalista que absorve toda a força de trabalho para fazer jus ao mundo consumista, idealizado histórica e

socialmente como prerrogativa de viver bem, ter qualidade (materiais) de vida” (2007, p. 643).

Isso, inevitavelmente, contribui para que a dedicação ao trabalho se sobreponha às demais dimensões da vida humana, em decorrência da intensidade crescente dos esforços dedicados às atividades profissionais. Na atual configuração que o capitalismo assumiu é comum o trabalhador, sempre que possível, aumentar sua sobrecarga de trabalho, em razão dos baixos salários pagos aos trabalhadores.

Os indivíduos fazem isso em função, sobretudo, por desejarem alcançar melhores condições de habitação, alimentação, transporte, educação, lazer e, por conseguinte, saúde. Todavia, isso não ocorre, uma vez que, posteriormente, lhe resta pouco tempo para privilegiar outras dimensões da vida, que seriam potencializadoras da saúde, a exemplo do lazer.

Sob esse prisma, entendendo que a manutenção da saúde está associada às condições objetivas de existência dos indivíduos que, no capitalismo contemporâneo, tende a se precarizar progressivamente. Concordando com Freire (2006)

[...] a saúde do trabalhador constitui uma expressão concreta, privilegiada, da realidade sócio-econômica e política das relações de trabalho. Suas evidências indiscutíveis facilitam o desvendamento das contradições ocultas por trás do discurso dominante, primordialmente mistificador, possibilitando a constituição de sujeitos políticos em torno da luta pelo direito à saúde e condições de trabalho que não a agridam (2006, p. 180).

As mudanças estruturais pelo qual passa o regime de acumulação acentuou ainda mais o processo de desregulamentação dos direitos dos trabalhadores (como fim das férias, licença maternidade e do décimo terceiro salário), instituindo-se os contratos coletivos de trabalho, cada vez mais restritos, temporários e profundamente prejudiciais aos trabalhadores, afetando, inclusive sua saúde.⁴⁷

De acordo com Codo (1999) o desgaste no ser humano não ocorre apenas devido a processo naturais, uma vez que é necessário perceber o peso que os fatores psicossociais exercem. Assim, para o referido autor, o trabalho ocupa espaço importante da vida humana, constituindo-se, desse modo, em importante fator psicossocial.

⁴⁷ De acordo com Behring: “Falar sobre direitos e sua relação com a totalidade da vida social pressupõe considerar os indivíduos em sua vida cotidiana, espaço-tempo em que as expressões da questão social se efetivam, sobretudo, como violação dos direitos. A vida humana não é mera reposição aleatória dos indivíduos ou explicitação de uma essência natural, mas expressa, além das respostas às demandas imediatas, vínculos com a produção da vida genérica, vida essa que se caracteriza pelo fato de os indivíduos serem relacionais diversos e independentes” (BEHRING, 2009, p. 276).

A partir dessa perspectiva penso que “O trabalho não é nunca neutro em relação à saúde, e favorece seja a doença seja a saúde. De modo que o trabalho deveria aparecer na própria definição do conceito de saúde, figurando na definição da Organização Mundial da Saúde” (DEJOURS, 1992, p. 164).

A partir da análise de Dejours (1992) entendo que, não havendo neutralidade do trabalho, é por meio dele que o ser humano encontra meios de realizar seus desejos e necessidades, sendo fonte de satisfação (quando as condições propiciam isso) ou sofrimento (quando as condições forem desfavoráveis). Então, o trabalho pode beneficiar a saúde ou o adoecimento dos trabalhadores, embora prepondere no regime de acumulação vigente, o adoecimento... Para Heloani (2003, p. 102):

O mundo do trabalho torna-se, de forma rápida e surpreendente um complexo monstruoso, que se por um lado poderia ajudar, auxiliar o homem em sua qualidade de vida, por outro lado, patrocinado pelos que mantêm o controle do capital, da ferramenta diária que movimenta a escolha de prioridades, avassala o homem em todos os seus aspectos (2003, p.102).

Em função da necessidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência, não resta ao trabalhador outra alternativa, a não ser se sujeitar à exploração do trabalho capitalista o que acaba tornando a luta pela manutenção do emprego uma prioridade e o cuidado com a saúde em segundo, terceiro... plano. Talvez sabendo disso o capital “se aproveita da condição desfavorável dos trabalhadores para pôr em prática uma exploração predatória, pela qual qualquer ocupação, por mais instável e eventual, é tomada como emprego” (TAVARES, 2009, p. 253).

Antunes (2001, p.24), por exemplo, analisando esse cenário alerta que: “Quando se visualiza e se desenha o mundo do trabalho hoje, aflora o seu traço destrutivo; o ser social que trabalha vivencia seu cotidiano entre a violência do trabalho, a violência da precarização e a violência ainda maior do desemprego”.

Nesse cenário de exploração predatória as condições de trabalho da população padecem dos efeitos do sistema capitalista. Há em voga um processo de inserção dos trabalhadores cada vez mais em trabalhos temporários, precários, expostos a condições insalubres, com riscos para sua vida, submetidos a exigências, pressões, insegurança e fadiga. Com o agravante do adoecimento, múltiplas são as consequências adversas na vida do trabalhador e de sua família (WÜNSCH, 2004). Ao invés de prazer, o trabalho representa dor, sofrimento, impotência e limitação. Assim Ramos (2008) se refere a essa situação

No caso do adoecimento pelo trabalho, o corpo pode deixar de ser corpo múltiplo e diversificado do trabalhador, pois é dor e sofrimento, e o trabalho deixa de ser trabalho com potencialidade de criação e de produção, pois é restrição, impotência e limitação. Onde estava posto que corpo é potência e trabalho é produção (marcas do capitalismo), coloca-se: corpo como impotência e trabalho como improdutividade (ou impossibilidade) (RAMOS et al., 2008, p. 217).

De um modo geral, reitero que esse processo se intensifica a partir das décadas de 1980 e 1990, a partir das novas formas de organização do trabalho, em especial o toyotismo e a acumulação flexível que ensejaram novas formas de exploração do trabalhador, agravando as condições de vida e saúde dos mesmos.

Desse modo, na mesma proporção em que aumenta o uso da mão-de-obra em tempo parcial, temporário, ou subcontratado, diminuem-se os salários, aumenta-se o desemprego. Todavia, em meio a esse cenário de dor e sofrimento, as questões referentes à saúde do trabalhador são ignoradas.

Sob esse prisma, a forma como se dá a inserção do trabalhador docente no mundo do trabalho capitalista constitui um forte ensejo a processos de adoecimento; seus proventos são incompatíveis com o excesso de trabalho, o que gera um maior desgaste físico e mesmo mental –, a questão da indisciplina na escola, da violência escolar, a falta de reconhecimento⁴⁸ atuam como aliados das causas de depressão, stress e mesmo o burnout: o professor padece de um intenso processo de adoecimento.

É importante atentar para o fato que muitos professores que abandonam a profissão alegam certo desencanto com a mesma. De acordo com Lapo e Bueno (2003), em pesquisa realizada com professores efetivos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo entre 1990 e 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração do magistério. Parte de suas análises apontam que além dos baixos salários, as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a profissão docente. Seus estudos indicam também que a desistência da carreira está relacionada a problemas de saúde de alguns professores.

Se Dejours (1992) estava certo, compartilho do entendimento de que a realização de qualquer atividade exige motivação e desejo. E cada vez menos os docentes encontram

⁴⁸ Para Dejours (1999) o trabalho pode ser compreendido como um território ambivalente, pois, por um lado, pode favorecer processos de alienação e mesmo de descompensação psíquica, mas, por outro lado, pode ser fonte de saúde e instrumento de emancipação. No entanto, para que ele seja fonte de saúde, há a necessidade do reconhecimento daquele que trabalha, posto que sem esse reconhecimento o trabalhador não consegue dar sentido ao sofrimento vivenciado. Sob esse aspecto, apreendo que é necessário o reconhecimento, visto que ele desempenha, segundo Dejours (1999) um papel fundamental na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer.

motivação e desejo para realizar suas atividades laborais, o que compromete seu desempenho. Todavia, as cobranças acerca de seu desempenho, havendo ou não desejo e motivação, se amplificam progressivamente. O que poderia ser prazer acaba resultando em um sofrimento permanente.

Para Bohoslavsky (1977), o indivíduo, ao pensar em uma profissão, pensa em algo que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc. Porém, quando o envolvimento com esse “algo” deixa de resultar na realização pessoal, haverá uma tendência a reduzir o envolvimento e diminuir os esforços.

Todo esforço realizado para desempenhar suas atividades laborais (por exemplo, os anos de estudos na faculdade, a dificuldade de encontrar emprego ou passar no concurso, os cursos de aprimoramento profissional) e a não recompensa por isso vai provocando frustrações, emergindo a sensação de fracasso, de ter sido malsucedido em seus esforços.

Isso, certamente, pode resultar em sofrimento, pois, segundo Monteiro (2008) ele sempre ocorre quando nos deparamos com situações para as quais não vislumbramos caminhos, alternativas, conexões e acolhimento, algo comum quando se exerce qualquer atividade que, sequer, é devidamente reconhecida, valorizada, prestigiada e satisfatoriamente remunerada.

Ainda de acordo com essa linha de pensamento Monteiro (2008), enfatiza que o professor passa por um processo de sofrimento, algo que ocorre com os demais grupos de trabalhadores, em função dos docentes se encontrarem encurralados “pelas novas regras de funcionamento de um mundo do trabalho pautado por políticas que privilegiam certos modos de viver, certos modos de trabalhar” (p. 3).

Esses certos modos de viver e trabalhar podem promover riscos e medo relacionados às atividades laborais. Conforme Dejours (1992), o medo está presente em todos os tipos de ocupação profissional. E a atividade docente encontra-se cada vez mais propícia ao medo e a riscos.

Os riscos que atingem o corpo do trabalhador são geralmente ínsitos ao tipo de trabalho que ele realiza e, de um modo geral, coletivos, comuns àqueles que executam as mesmas atividades ou, em outras palavras, submetidos às mesmas condições de exploração. E isso ocorre quando o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a outro homem distinto do trabalhador.⁴⁹

⁴⁹ Nas palavras de Merlo (2003, p. 26): “Podemos pensar que o medo está também diretamente relacionado com a possibilidade de serem demitidas. Dejours (1999) propõe que se analise o medo, inserindo-o no processo de demissões e precarização do trabalho da conjuntura atual. Afirma o autor que são quatro seus efeitos principais:

Assim, conforme Marx (2002), o trabalho realizado nessas condições constitui um martírio, pois representa fonte de deleite e de prazer para outro. Provavelmente, uma das consequências desta ambivalência no trabalho é o sofrimento e o adoecimento de quem realiza o trabalho inserido na dinâmica societal capitalista.

Marx (2004) claramente demonstra que o produto do trabalho é o objeto que se fez “coisal”, através de um determinado processo de objetivação. Por outro lado, essa objetivação acaba representando perda do objeto e servidão a ele, sobre determinadas formas históricas de opressão.

O trabalhador, portanto, não é mais o dono do produto de seu trabalho e ainda depende dele (produto) para poder conseguir sobreviver. Marx (2004) conceitua esse processo como a “alienação do trabalho”. No entendimento marxiano, o processo de alienação se dá em função do trabalho ser estranho ao homem, tanto na relação com o produto, quanto no processo de produção do mesmo.

Analisando as circunstâncias em que isso ocorre Marx (2004) enfatiza que o trabalho sendo externo ao trabalhador, não pertence ao mesmo, o que não permite ao trabalhador afirmar-se sobre ele, muito menos reconhecer-se naquilo que faz. Em razão disso, o trabalhador não possui motivos que lhe permitam se sentir bem.

Além disso, conforme demonstra Marx (2004) o trabalhador não encontra nada que justifique determinado emprego de energia física e espiritual livre; a amargura e a infelicidade são consequências dessa alienação do trabalho, algo que colabora para se sentir infeliz e contribui para a tortura de seu físico e o destroçar de seu espírito.

O trabalho, portanto, nessa lógica, não é espaço propício à humanização. Esse fato, subscrito ao atual modo de produção, produz transtornos, às vezes letais, à saúde do trabalhador. É mister esclarecer que a definição de saúde mais conhecida vem da Organização Mundial da Saúde (OMS) que a concebe como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças.” (WHO, 1946. Tradução minha).

Embora, de algum modo, essa conceituação represente um caráter mais progressista se comparada à tradicional concepção de que saúde constitua apenas a ausência de doença, para Dejours et al (1993) o alcance desse estado de completo bem-estar é impossível de existir, tendo em vista que seria algo humanamente improvável de se atingir, irrealizável. A partir

a intensificação do trabalho e aumento do sofrimento subjetivo; a neutralização da mobilização coletiva; a emergência da estratégia coletiva do silêncio, cegueira e surdez, no sentido de "não perceber" o sofrimento e a injustiça infligidos a outrem; e, como quarto efeito, o individualismo”.

dessa compreensão, Dejours entende que saúde não seria um estado, mas um objetivo a ser permanentemente perseguido pelo indivíduo, mas nunca plenamente alcançado definitivamente.

Incumbe lembrar que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, no pós-guerra, favoreceu a criação de órgãos especiais dedicados a garantir alguns dos direitos considerados essenciais aos homens. Nesse cenário, a saúde, alçada a condição de direito humano, passou a ser objeto permanente da Organização Mundial de Saúde (OMS).

A definição de saúde apresentada pela OMS, embora avançada no contexto em que foi formulada, constitui no entender de Segre e Ferraz (1997) como irreal, ultrapassada e unilateral. O questionamento dos referidos autores se assenta no tom demasiadamente subjetivo acerca do que realmente significa “perfeito bem estar”. O próprio termo perfeição não é facilmente definível.

No Brasil, destoando da interpretação de “mais completo bem estar” apresentada pela OMS, durante a 8ª Conferência Nacional de Saúde de 1986 (BRASIL) a saúde foi concebida com uma conotação mais abrangente, isto é, como resultante das condições de habitação, alimentação, educação, renda digna, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, dignidade, respeito. Ainda de acordo com o estabelecido na referida Conferência, o direito a saúde passou a significar:

[...] a garantia, pelo Estado, de condições dignas de vida e de acesso universal e igualitário a serviços de promoção, proteção e recuperação de saúde, em todos os seus níveis, a todos os habitantes do território nacional, levando ao desenvolvimento pleno do ser humano em sua individualidade (BRASIL, 1986).

Dejours, por sua vez, prosseguindo em sua crítica à noção de saúde definida pela OMS (1946), procura relacionar a importância e o significado da saúde num movimento de permanente processo vivido pelas pessoas, e diferentemente pelas pessoas, em nível orgânico e psíquico. Este movimento pode ser verificado, por exemplo, do seu crescimento ao seu envelhecimento, bem como nos diferentes níveis de concentração de glicose no sangue, na angústia vivida, na resolução da angústia e no enfrentamento de novas angústias:

O estado de saúde não é certamente um estado de calma, de ausência de movimento, de conforto, de bem-estar e de ociosidade. É algo que muda constantemente e é muito importante que se compreenda esse ponto. Cremos que isso muda por completo o modo como vamos tentar definir saúde e trabalhar para melhorá-la. Isto significa que, se quisermos trabalhar pela saúde deveremos deixar livres os movimentos do corpo, **não os fixando de**

modo rígido ou estabelecido de uma vez por todas (DEJOURS, 1986, p.8. Grifos do autor).

Convém lembrar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 196, mesmo evitando discutir o conceito de saúde, diz que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação”. Este é, por exemplo, o princípio que norteia as ações do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nesse sentido, Dejours (1986) procura estabelecer “um novo conceito de saúde” que consiste em entender a saúde a partir de uma perspectiva de movimento constante, luta, negociação e de enfrentamento de adversidades. Nesta perspectiva, reforça que saúde seria a capacidade do indivíduo de tolerar, de enfrentar e de superar as infidelidades e as agressões do meio e, além disso, a possibilidade de cair enfermo e conseguir recuperar-se, o que ocorre corriqueiramente ao longo da existência das pessoas.

Na perspectiva de Dejours (1986) a saúde seria, antes de qualquer coisa, um compromisso do homem com a sua realidade, os quais não são nem duradouros e nem permanentes, mas se modificam, são conquistados e reconquistados, defendidos, ganhos ou perdidos. Isso leva o referido autor a defender um conceito de saúde como “o ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social” (DEJOURS, 1986, p.11).

Aproximando-se da concepção de Dejours, Canguilhem (1995) entende que a saúde contempla e integra a capacidade de administrar de forma autônoma a margem de risco, de tensão, de dificuldade, de mal-estar com que inevitavelmente convivemos ao longo de nossas vidas.

Sendo a luta pela saúde nunca definitivamente vencida (DEJOURS, 1986 e DEJOURS et al, 1993), resta-nos negociarmos cotidianamente para tornar a vida viável (BRITO; ATHAYDE; NEVES, 2003), algo que não é nada fácil, sobretudo, em função do acentuado descaso com a saúde pública e, principalmente, por conta das adversas condições de existência da maioria da população.⁵⁰ Essa “negociação”, todavia, está intimamente articulada às condições materiais de existência com as quais os indivíduos se relacionam.

⁵⁰ É oportuno enfatizar que, em tempos de hegemonia da doutrina neoliberal houve uma acentuada redução dos gastos em todas as áreas sociais. Podemos perceber “drásticas reduções dos investimentos públicos na área do bem-estar social. Cortam-se gastos sociais e transferem-se serviços para o setor empresarial, condizente com a política de privatização, levada a efeito pelo Estado” (IAMAMOTO, 2009, p. 159). Com isso, percebemos o

A partir desse prisma, semelhante ao que defende Sarriera et al.(2003), saúde seria um estado geral de bem estar, e bem estar social. Além do mais, a definição de saúde depende da concepção que se tem de ser humano, o que perpassa considerar uma dimensão valorativa e ética, pois o que vem a ser saúde para uns pode não ser para outros. (SARRIERA et al., 2003)

Ademais, é indispensável considerar o indivíduo inserido no contexto capitalista. Portanto, a forma de ser que o trabalho assume nas diferentes etapas do modo de produção capitalista, mantém íntima relação com as condições de saúde do trabalhador. Nesse sentido, o processo de precarização das condições de trabalho se intensifica ainda mais a partir da Organização Científica do Trabalho de Taylor, pois, segundo Dejours (1992), o taylorismo, objetivando aumentar a produtividade do trabalho entendia que o tempo deveria ser otimizado de maneira a extrair o máximo de força de produção do operário. Dejours (1992), a respeito das condições impostas aos trabalhadores no regime taylorista, salienta que:

Do ponto de vista psicopatológico, a O.C.T. (Organização Científica do Trabalho) traduz-se por uma tripla divisão: divisão do modo operatório, divisão do organismo entre órgãos de execução e órgãos de concepção intelectual, enfim, divisão dos homens, compartimentados pela nova hierarquia consideravelmente inchada de contra-mestres, chefes de equipe, reguladores, cronometristas etc. O homem no trabalho, artesão, desapareceu para dar a luz a um aborto: um corpo instrumentalizado-operário de massa, despossuído de seu equipamento intelectual e de seu trabalho mental (1992, p.39).

Tal como observa Sarriera et al. (2003), a partir de um viés social-crítico, a saúde é vista como um produto social. Na presente ordem social, na visão da referida autora, o indivíduo ao ser progressivamente inserido num contexto cada vez mais competitivo e individualista estaria mais propenso a desenvolver determinadas doenças.

Entender o processo de adoecimento das pessoas, a partir desse enfoque implica em considerar a realidade concreta das pessoas. Desse modo, não é possível ter saúde se estão ausentes as condições básicas de sobrevivência materiais, psíquicas e afetivas. A precária condição de existência das pessoas reduz significativamente as alternativas em termos de uma vida dirigida à saúde.

Para Martins (1999) e Santacreo, Zaccagnini e Marquéz (1992) entender, portanto, uma doença alude a necessidade de compreendê-la em relação ao contexto no qual surge e se desenvolve, o que requer o respeito à pessoa e ao ambiente com o qual se relaciona. Torna-se,

setor empresarial cada vez mais oferecendo “serviços” de saúde enquanto que a saúde pública, quase falida, atende precariamente os mais pobres e que mais necessitam da assistência do estado.

então, fundamental conceber o sujeito influenciado por múltiplas determinações, como um todo biopsicossocial.

Para Moreira et al (2007), o viés biologicista da saúde, não leva muito em consideração as condições socioculturais singulares em que a pessoa vive a fim de compreender como ela adoeceu e como ela se sente estando doente. Assim, prevalece nesse viés o caráter endógeno da doença em prejuízo das outras dimensões constitutivas do ser humano. Exemplo disso ocorre pela forma com a qual são tratados os vários quadros psicossomáticos, na qual se utiliza prioritariamente remédios, pois se parte do pressuposto que na medida em que a droga atua no nível biológico a doença está curada, o que corrobora seu viés unicamente biológico (MOREIRA, 2002). No entender de Moreira et al (2007, p. 195):

O conteúdo do estado patológico não pode ser deduzido - exceto pela diferença de formato - do conteúdo da saúde: a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida. Para uma pessoa que está doente o adoecer sempre lhe é uma experiência muito singular, ainda que ela possa compartilhar com frequência essa experiência com outras pessoas que passam por uma situação semelhante. A postura mais comum é focalizar a doença sobre o doente e prescrever-lhe a partir de um determinado diagnóstico uma terapêutica específica.

Entender a saúde, a partir de um viés social-crítico, requer considerar a constituição do trabalho no regime taylorista-fordista e toyotista de produção e a forma como os trabalhadores foram inseridos nessas etapas do processo produtivo capitalista. Nesse panorama, a luta pela saúde encontra-se intimamente relacionada à luta pela sobrevivência. Para muitos trabalhadores, em função da acentuada precarização das condições de trabalho, viver é não morrer.

Talvez por isso, Dejours (1992) tenha se preocupado em entender as estratégias utilizadas pelos trabalhadores para enfrentar as situações do trabalho e não direcionadas especificamente às doenças mentais. Segundo Dejours (1992) esse tipo de trabalho, antes de resultar em adoecimento, provoca sofrimento no trabalhador, uma espécie de vivência subjetiva mediadora entre doença mental e o conforto psíquico.

E o trabalhador procura utilizar estratégias, pois muitas vezes aquele que adocece é considerado um “peso morto”. Aquele que adocece é apontado como “anormal”. Mesmo ensejando todas as condições para que os trabalhadores adoçam, isso não é bem visto para o grande capital.

Daí os detentores do capital e seus asseclas classificarem como normais, os que suportam as condições precárias de trabalho sem adoecer, e anormais, aqueles que não

resistem a precarização e conseqüentemente adoecem. Segundo Ribeiro (2010, p. 307, 8): “Trata-se, pois, de uma concepção de normalidade e anormalidade utilitária do ser humano (*homo faber*) que ganhou corpo com a Revolução Industrial em consequência da remuneração do trabalho por horas e dias trabalhados”.

A partir desse prisma, um ser saudável é aquele que demonstra capacidade de produzir. Então, seguindo essa ótica, pode-se “medir” a saúde de um indivíduo quanto maior for sua capacidade de produzir. Por outro lado, quanto menor for essa capacidade menos saudável esse indivíduo será. Para Ribeiro (2010, p. 308) isso se dá desde a revolução industrial: “[...] a saúde e seu anverso, a doença, são aqueles definidos pela capacidade de produzir. O trabalho, cada vez mais medido e controlado, passou a ser o divisor de água desses estados”.

Entender, portanto, o processo de adoecimento daqueles que trabalham implica considerar o trabalho imerso em uma lógica destrutiva em que o mesmo é, cada vez mais, medido e controlado de forma heterônoma. Se “a saúde para cada homem, mulher ou criança é ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social” (DEJOURS, 1986), como os que trabalham em condições de exploração podem encontrar esse caminho e segui-lo de modo permanente?⁵¹

Tarefa difícil de ser trilhada. Pois, parto da assertiva de que o trabalho constitui um elemento indispensável para a saúde. Além do mais, as condições de trabalho, bem como a organização do trabalho (divisão de tarefas e divisão das pessoas) são fatores que interferem diretamente na saúde (DEJOURS, 1986). Mas é oportuno registrar, conforme demonstra Ribeiro (2010), que as doenças não se manifestam de modo igual nas pessoas.

Não obstante, as doenças não se manifestam de modo igual; primeiro porque os sujeitos, mesmo quando são irmãos univitelinos, não são clones, apesar de terem constituintes orgânicos e inorgânicos parecidos ou comuns; segundo porque os agravos a que se vêm obrigados a se expor no trabalho e fora do trabalho diferem qualitativamente e quantitativamente no tempo e no lugar; terceiro porque as alterações anatômicas, fisiológicas, psíquicas e afetivas ocorridas com os adoecidos raramente guardam relação simétrica com tais

⁵¹ Dejours, ao referir-se ao bem-estar físico, entende que “[...] ter saúde, é ter a liberdade de dar [ao] corpo a possibilidade de repousar, é a liberdade de lhe dar de comer quando tem fome, de fazê-lo dormir quando ele tem sono [...]. Não é anormal estar cansado, estar com sono. [...] Pode ser que até seja normal ter algumas doenças. O que não é normal é não poder cuidar dessa doença, não poder ir para a cama, deixar-se levar pela doença, deixar que as coisas sejam feitas por outro durante algum tempo, parar de trabalhar durante a gripe e depois voltar”. Já o bem-estar psíquico seria [...] “a liberdade **que é deixada ao desejo** de cada um na organização de sua vida” [grifo do autor] e o bem-estar social, “a liberdade de se agir individual e coletivamente sobre a organização do trabalho, ou seja, sobre o conteúdo do trabalho, a divisão das tarefas, a divisão dos homens e as relações que mantêm entre si”. (1986, p. 11. **Grifos do autor**).

agravos; ou seja, por trás há uma causalidade mais profunda, insuficientemente conhecida, oculta e ocultada.

Nesse sentido, concordo inteiramente com o entendimento de Assunção (2003, p. 33) de que “para os trabalhadores, a construção da saúde é a mobilização consciente ou não das potencialidades de adaptação do ser humano, permitindo-lhe interagir com o meio de trabalho e lutar contra o sofrimento, a morte, as deficiências, as doenças e a tristeza. (ASSUNÇÃO, 2003, p.33). Isso leva-me a recusar respostas simples ao processo de adoecimento. No contexto dessa pesquisa importa, portanto, procurar entender melhor aquilo que está oculto e é ocultado na tessitura que envolve o processo de adoecimento de determinado grupo de trabalhadores docentes de uma IES privada/mercantil, localizada na cidade de Belém.

2.3. Os reflexos da expansão mercantilizada do ensino superior: tensões entre o trabalho docente e o adoecimento:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem, no limite de suas forças [. . .] (SEVCENKO, 2000, p. 7).

A forma desigual e combinada como o nosso país foi sendo inserido na atual ordem mundial está diretamente relacionada à crise estrutural pela qual atravessa o modo de produção capitalista, percebida desde os anos 1970 do século passado, mas cujos reflexos são até hoje sentidos, especialmente pelos que vivem do trabalho.

No entender de Alves, (2000) o capitalismo respondeu a essa crise promovendo uma reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, o que se materializou no advento do neoliberalismo, na privatização do Estado, bem como a desregulamentação dos direitos dos que se dedicam ao trabalho.

Por outro lado, se verifica um “intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (ALVES, 2000, p.31).

O pano de fundo deste tenebroso cenário é subjaz aos “novos” postulados da lógica capitalista de acumulação, caracterizada pela transição do fordismo keynesiano para o pós-fordismo e o neoliberalismo e cuja premissa fundamental demandou uma reestruturação da

produção, o que favoreceu a precarização das relações de trabalho em todos os níveis, em especial o docente.

De um modo geral, a classe trabalhadora está submetida, historicamente, a um progressivo processo de exploração de sua força de trabalho, que tem sido aperfeiçoado no contexto da acumulação flexível. Se, de algum modo, no Estado de Bem Estar Social, o trabalho era parcialmente desmercadorizado (CASTEL, 1998) na presente conjuntura percebemos um crescente processo de remercadorização deste, aliado a um acentuado estado de precarização das relações trabalhistas e desemprego ainda acentuado.

É oportuno frisar que, além da presença do desemprego no Brasil, especialmente a partir de década de 1990, houve uma intensificação das privatizações que, aliada ao processo de reestruturação produtiva em voga, da ampliação das terceirizações, consolidaram um novo modelo de trabalho pós-fordista, bem como um “novo” contrato social. Zanella (2003, p. 93), salienta que esse modelo de trabalho pós-fordista tem como base um novo contrato social que:

[...] assenta-se nos interesses individuais em detrimento aos interesses coletivos, na flexibilidade em detrimento da estabilidade e do não reconhecimento do conflito e da luta, ou seja, da negação do outro. Trata-se de um falso contrato, uma vez que é uma imposição do mais forte sobre o mais fraco, sem que o mais fraco tenha o direito de negociar.

No campo educacional, especialmente entre os docentes que exercem atividades laborais em IES privadas, esse “novo” contrato social é fecundo para a realização de subcontratações temporárias de professores, algo que configura uma dimensão importante da precarização com a qual interagem.

Não é demais salientar que os professores ocupam posição social importante no contexto de reestruturação produtiva – pois eles têm papel decisivo na formação de novos trabalhadores – e sobre eles recaem uma pressão demasiadamente extensa e não compatível com o prestígio social de outrora, muito menos com a remuneração paga pelo exercício de suas atividades laborais que, invariavelmente, sempre o acompanham mesmo depois de encerrada o trabalho executado em sala de aula.

Nesse cenário, muitos dos docentes que persistem na profissão, progressivamente vêm exibindo claros indícios de adoecimento físico e psicológico. Os docentes estão invariavelmente submetidos a contextos sociais que animam o aparecimento de transtornos psicossociais no trabalho que, associados aos agravos na condição física (no caso das Lesões por Esforços Repetitivos- LER, por exemplo), ensejam o surgimento de desgastes profissionais. Estudos de Cruz, Lemos, Welter e Guisso (2010, p. 150) destacam que:

[...] as primeiras notícias de adoecimento docente, ocasionadas por alterações das condições de trabalho, foram noticiadas em países Europeus (Suécia, França, Alemanha e Reino Unido) no início da década de 80. O estresse e a Síndrome de burnout eram apontados como os principais problemas entre professores naquela época, com implicações sobre o absenteísmo por doença e abandono da profissão, como relata José Manoel Esteve em seus estudos publicados, pela primeira vez, em 1987.

O trabalho docente, realizado em condições cada vez mais precárias, é a materialização de uma forma perversa de extração da mais valia, pois, nessas condições, tornam-se comuns práticas que intensificam o regime de trabalho, o que aumenta o sofrimento subjetivo, o desgaste físico e emocional, aprofunda o individualismo, dado que enfraquece a possibilidade de ações coletivas e solidárias entre os mesmos.

Esteve (1999) salienta que os professores tendem a apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros grupos de profissionais. E isso, por sua vez, colabora para que processos de desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono sejam desencadeados.

O quadro tende a se agravar quando o conjunto de vários fatores sociais e psicológicos disseminadores da situação de mal estar são mal diagnosticados, o que acentua o ciclo degenerativo da saúde desse profissional (ESTEVE, 1999).

Engendra-se, destarte, um cenário nada animador para os trabalhadores docentes, ainda mais se considerarmos que o regime de acumulação tende a energizar ainda mais a exploração sobre os trabalhadores. No que concerne especialmente o caso dos professores a situação tende a se agravar, pois o mesmo:

[...] depara, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos [...]. A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal estar, cansaço, desconcerto. (ESTEVE, 1999, p. 31-32)

Assim, concordo com Apple (1995) quando observa que, a intensificação é acompanhada de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho, o que contribui para a destruição da sociabilidade, bem como aumenta o isolamento e dificulta o lazer. Acerca especificamente da situação do professor universitário, esse mal estar está intimamente relacionado, segundo Bizarro e Braga e (2005, p. 19) ao contexto que:

Exige-lhes que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema massificado, baseado na competitividade, muitas vezes com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um aumento exacerbado de funções, o que contribui para um crescente mal-estar entre os professores.

Além do mal estar, outro elemento se apresenta para agravar ainda mais o quadro de adoecimento docente: a intensificação do trabalho. Melchior (2008) expõe que a intensificação do trabalho provavelmente decorre do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Questões relativas à evolução dos sistemas, bem como as reformas pelas quais os mesmos enfrentam também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho.

Todavia, é no decorrer da atividade que o processo de intensificação se materializa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe (MELCHIOR, 2008).

Por um lado, entendo que o sistema sociometabólico do capital permanece sendo tão danoso à saúde dos trabalhadores quanto no período de seu advento, em função das condições de trabalho sobre a saúde dos trabalhadores que permanece produzindo determinados tipos de acidentes, doenças e problemas nos corpos e nas mentes daqueles que realizam o trabalho. Por outro lado, em virtude da intensificação e precarização das condições de trabalho daqueles que realizam o trabalho imaterial, em especial os docentes, as condições de saúde, de adoecimento vêm cada vez mais se manifestando. É mister considerar, tal como observa Araújo (2005, p. 7), que:

O processo saúde-doença é também construído no trabalho, pois neste espaço se pode reafirmar a autoestima, desenvolver as habilidades, expressar as emoções, a personalidade, tornando-se também espaço de construção da história individual e de identidade social.

E é justamente no ambiente de trabalho que o docente não encontra motivos para melhorar a autoestima, uma vez que, progressivamente, em razão da necessidade de acumulação de capital, as condições de trabalho impõem ao trabalhador, especificamente ao docente, uma adição maior de energias físicas e mentais visando a obtenção de mais resultados e maior produtividade, diante das cobranças que se avolumam.

E há situações, conforme atestam Cruz, Lemos, Welter e Guisso (2010), em que o professor não dispõe das condições necessárias para a realização de um bom trabalho. Os referidos autores evidenciam que há uma parte de docentes universitários que padecem com a

falta de materiais/equipamentos para ministrar aulas de qualidade, além dos ruídos causados pelas conversas paralelas, o que provoca a necessidade de alterar o tom de voz para que possa ser ouvido, o desinteresse por parte de alguns alunos em torno do conteúdo apresentado, dado que aumenta a sobrecarga física dos docentes.

Além do mais, especificamente em relação ao trabalhador docente, o “expediente” nunca se encerra ao término da aula. Mesmo não havendo um prolongamento da jornada de trabalho, o trabalhador docente é cada vez mais cobrado e exigido, o que resulta em mais trabalho.

Isso certamente acarreta prejuízos à saúde física e mental do trabalhador docente. Dal Rosso (2006, p. 79) oferece importante reflexão a respeito da intensificação do trabalho na sociedade contemporânea e seus reflexos sobre a saúde do trabalhador:

A elevação da carga de trabalho observada nos dias de hoje, e que se expande com características diferenciadas por ramos de atividade, produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores. Seja por meio da explosão tecnológica da informática, seja por meio da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado e intensificado. Das especificidades próprias do trabalho contemporâneo parece resultar um conjunto de problemas de saúde de natureza diversa dos relacionados às atividades materiais. Em decorrência das crescentes exigências emocionais e mentais do trabalho, supõe-se que seria possível encontrar sinais de um volume maior de problemas dessa ordem sobre a saúde dos trabalhadores, a despeito do fato de o trabalho material continuar produzindo seus efeitos sobre os corpos em termos de acidentes, lesões físicas e doenças permanentes, pois a sociedade industrial não está abolida em hipótese alguma. Supõe-se que, lado a lado com perfil de problemas típicos da sociedade industrial, esteja se conformando um outro padrão de problemas trabalho-saúde.

Aliado ao processo de intensificação do trabalho, em especial o docente que se dedica ao trabalho imaterial, observa-se que as condições de trabalho se revelam ainda mais precarizadas, pois este tipo de trabalho, em condições de exploração, deteriora a saúde física (gastrite, problemas de alergia a giz, de garganta, rouquidão de voz e nódulos nas cordas vocais), bem como a saúde mental (stress, depressão, burnout).⁵²

No que concerne especificamente à voz, o principal instrumento de trabalho dos professores, os docentes são os profissionais que mais enfrentam problemas com essa parte do corpo. De acordo com pesquisa realizada por Assunção e Oliveira (2009, p. 361)

⁵² Acerca do stress, Levi (1998), informa que o referido termo é utilizado na biologia e na medicina para denominar um processo corporal, uma estratégia de adaptação do indivíduo a uma dada situação à qual encontra-se exposto e, assim, exige um conjunto de respostas do corpo a múltiplas formas de pressões. Deste modo, sempre ocorre a presença de um determinado nível de estresse, que provoca um certo tipo de reativação e a aceleração de processos que levam ao estresse.

Os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com os outros profissionais. Pelo menos um em cada três professores refere que dar aulas produz efeito vocal adverso e, na amostra dos autores, muitos sujeitos reduziram as suas atividades laborais em razão do problema de voz.

Além dos problemas com as cordas vocais, os docentes padecem frequentemente de doenças psíquicas. Essas não afetam apenas os docentes com considerável tempo de serviço, uma vez que, segundo Codo (1999), o processo de desgaste e a consequente dificuldade em relacionar-se afetivamente com o usuário transformam o perfil eufórico, característico do início da carreira docente, em depressivo.

Esse quadro colabora para o aumento do desgaste emocional e, assim, contribui para que o docente alcance um estado de completa exaustão da energia física e/ou mental. Essa situação acaba por promover o abandono do trabalho, não por não mais desejá-lo, mas por sentir-se incapaz de realizá-lo, por perder a identificação que mantinha com o exercício da atividade docente (CODO, 1999).⁵³

Em IES públicas a precarização vem aumentando (MAUÉS, 2010), sobretudo por meio da intensificação do trabalho nas federais, em razão do exigente nível de produtividade que recai, especialmente sobre aqueles que se dedicam a pós-graduação, cuja necessidade permanente de publicar em revistas qualificadas, orientar muitas dissertações e teses, por exemplo, compõem um cenário que acaba por precarizar o trabalho dos professores (SGUISSARDI e SILVA Jr, 2009). Além disso, o próprio Reuni também atua no sentido de aumentar a intensificação e a precarização do trabalho docente (MEDEIROS, 2013).

Como considera Bosi (2007), essa precarização do trabalho docente está relacionada, também, ao aumento na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõem propriamente o fazer acadêmico. Mas nas IES privadas, a precarização engloba outros processos ainda mais perniciosos, uma vez que contratos temporários, o regime horista, bem como as exigências para se envolver em atividades de pesquisa e extensão são estabelecidos pelo empregador.

⁵³Codo (1999) a partir de pesquisa por ele organizada, por meio de uma amostra nacional de quase 39.000 trabalhadores em educação, identificou que 31,9% apresentavam baixo envolvimento pessoal com o trabalho, 25,1% apresentavam exaustão emocional e 10,7% com despersonalização. Segundo o autor, a incidência de valores em nível preocupante, de pelo menos uma das três sub escalas, é de 48,4% da categoria. Ou seja, praticamente metade de toda população estudada.

O trabalhador docente, necessitando do vínculo empregatício para garantir sua sobrevivência material, aceita se submeter a essas condições de exploração. Alguns acolhem as condições precárias de trabalho de forma subserviente.

Isso colabora para a subtração da compreensão histórica dos processos sociais que permitem a perpetuação de um modelo de acumulação que, objetivando evitar seu solapamento, necessitou se reestruturar, o que impactou, diretamente, na consciência do trabalhador acerca do trabalho que realiza.

Progressivamente, as lutas coletivas foram dando lugar a negociações individualizadas, o que enfraquecia o poder de pressão coletiva dos trabalhadores. Além disso, dada a natureza ontológica da razão ser do capital e sua necessidade de acumulação, essa situação configura uma crescente alienação e reificação de pseudo novas formas de produção, o que, na verdade, constituem apenas a reprodução de velhas formas de exploração. Para Mészáros (1981, p.232):

À medida que avança a liberação capitalista do homem, em relação a sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo”.

À medida que o Brasil ia se inserindo na nova ordem mundial, o impacto da reestruturação produtiva na educação brasileira revelava seus contornos mais ocultos. Os meandros desse processo vinculam a educação à necessidade desta adaptar-se às condições do mercado em sintonia com as condições de acumulação capitalista e cada vez mais distante das demandas humanas e sociais.

As instituições educacionais, de um modo geral, deveriam cada vez mais funcionar como uma empresa, especificamente no que concerne seu fim principal: a obtenção do lucro. Uma condição fundamental para a obtenção do lucro reside na exploração da força de trabalho; algo que progressivamente faz com que a educação cada vez mais se assemelhe a uma empresa.

Neste cenário, as atividades laborais do professor passam a ser progressivamente controladas e reguladas, especialmente aquelas desempenhadas em IES privadas. Os professores, ao venderem sua força de trabalho aos capitalistas do ensino, têm suas atividades laborais submetidas ao processo de exploração de mais valia, o que é extraordinariamente conseguido mediante a redução do valor da hora aula paga aos docentes, bem como pelo aumento de atividades profissionais não remuneradas. É comum, por exemplo, os professores

realizarem diversas atividades que não ocorrem no espaço escolar e não são devidamente remunerados para isso.

Sob esse prisma, considero que, conforme Marx (1985), a força de trabalho é a única coisa que, quando vendida, passa a ser muito mais barata, o que permite aos proprietários dos meios de produção um extraordinário acúmulo de capital na compra desse tipo de trabalho. Neste sentido, quando o docente vende sua força de trabalho aos empresários do ensino, ocorre progressivamente a desvalorização da mesma.

A expansão da rede privada do ensino superior brasileiro, assim como o emprego maior da força de trabalho docente neste nível de ensino, está intrinsecamente enlaçada pelo cenário de crise estrutural capitalista.

Isso foi propício para o crescimento dessa rede e favoreceu a intensificação de implementação de políticas públicas que ensejaram a subordinação da educação à lógica mercantil, o que provocou, por seu turno, a acentuação do processo de precarização do trabalhador docente. Sob o manto do processo de reestruturação produtiva, subjacente ao processo de mundialização do capital, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho impactaram, também, nas atividades laborais desenvolvidas pelos docentes.

De um modo geral, “a situação de precarização, de intensificação do trabalho docente vem ocasionando sofrimento nos sujeitos envolvidos que se sentem pressionados de forma objetiva e subjetiva para aderirem a esse modelo de Universidade mercantilizada” (MAUÉS, 2010, p, 154). Mas nas IES privadas, onde atualmente se encontra a maioria dos trabalhadores docentes o sofrimento é mais intenso e, certamente, mais danoso para a saúde desses indivíduos, em virtude das condições de trabalho na área privada reproduzirem fielmente a lógica da exploração da força de trabalho.

O aumento expressivo no número de contratação docentes por IES privadas evidenciam e revelam um cenário nada salutar, uma vez que a vida profissional dos professores será fortemente abalada pela forma como são inseridos no mercado de trabalho da rede privada. Estes sempre mais submetidos às intempéries da lógica capitalista de produção dos que os da rede pública.

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina, no bojo do processo de reestruturação estatal, ao provocar uma maior inserção dos docentes na rede privada de ensino superior, proporcionou a emersão de relações e vínculos empregatícios cada vez mais flexíveis e precários. Nesse contexto, de acordo com Netto (1996, p.92):

O capitalismo tardio, transitando para um regime de acumulação “flexível”, reestrutura radicalmente o mercado de trabalho, seja alterando a relação incluídos/excluídos, seja introduzindo novas modalidades de contratação (mais “flexíveis”, do tipo “emprego precário”), seja criando novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham (cortes de sexo, idade, cor, etnia).

Essa tessitura engendra, de um modo geral, a desvalorização e desqualificação da força de trabalho, em especial a docente, o que, por sua vez, acaba provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico, visto que esse tem que cumprir sua maior finalidade: a formação de um indivíduo flexível, competitivo e adaptável às diversas mudanças introduzidas no contexto da atual forma de organização produtiva.

As atividades docentes, no horizonte do capitalismo, não vislumbram a formação humana e solidária, mas, pelo contrário, a formação vinculada à demanda exclusiva do mercado.

Isso revela uma faceta extremamente mercantil à qual a educação está inserida juntamente com o trabalho docente, em especial aquele vinculado às IES privadas, cujos limites de resistência a esse processo são menores se comparados às possibilidades ainda possíveis nas IES públicas.

O trabalho docente nas IES privadas, portanto, visa de forma imediata e substantiva, a produção de certificação e diplomados a exercerem suas atividades no mundo do trabalho, algo que Mészáros (1981) denominaria de “superprodução de intelectuais”, que, na verdade, atende a uma função, essencialmente, econômica e revela que, quanto a isso:

[...] o fundamental é que uma parte crescente da máquina econômica está sendo ligada ao campo educacional, produzindo não só um número crescente de diplomas (graduação e pós-graduação), como também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da “cultura” (MÉSZÁROS, 1981, p. 274).

A expansão do ensino superior brasileiro, notadamente a opção pela via privada, revela essa faceta apresentada por Mészáros (1981) cuja superprodução de intelectuais serviços do capital tem sido a tônica. A nítida preocupação em “produzir diplomas”, massificados hoje em dia também pela implantação da modalidade à distância, configuram explicitamente o interesse pela expansão do ensino superior. Isso está intimamente vinculado à inserção precarizada nas relações de produção dos docentes das IES, em especial os da rede privada.

O trabalhador docente das IES privadas, inserido em relações de produção que progressivamente estão relacionadas a formas mercantis de extração da mais valia, vai

interagindo com um tipo de trabalho, alienado, degradante e precário. A forma como se insere no mundo do trabalho resulta, portanto, em sua desumanização, posto que submete os trabalhadores às condições de exploração típicas de nossos tempos.

Cabe lembrar que a sociedade brasileira passou, de um modo geral, por um quadro de desemprego acentuado, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990. Nesse quadro, a expansão do ensino superior privado no Brasil representou uma boa possibilidade de inserção profissional, principalmente a partir dos anos 2000.

Tão logo se intensifica, a partir precisamente da gestão de FHC, a expansão da contratação de docentes por IES privadas, verifica-se ao mesmo tempo um crescimento pela procura de cursos pós-graduação a fim de buscar a titulação acadêmica necessária para o ingresso nesse nível de ensino.

Se Marx (2002) estava certo ao afirmar que na sociedade capitalista, os homens produzem historicamente sua existência através do trabalho, podemos apreender que as atividades laborais em IES privadas constituem um fator de negação da potencialidade humana, pois, em função dos antagonismos de classes, os proprietários sempre exploram a força de trabalho alheio, o que gera um fator desumanização.

Assim, a classe dos proprietários, objetivando aumentar a extração de mais valia, não economiza esforços para explorar ainda mais as classes dos não-proprietários. Esta relação desigual se reproduz, também, nas relações de trabalho realizadas nas IES privadas, guardadas as devidas diferenças.

Se por um lado, a classe trabalhadora está submetida, historicamente, a um processo de exploração perverso no contexto da acumulação flexível, especificamente o trabalho docente, por outro, realizado em condições de exploração, configura uma atividade altamente penosa e sacrificante.

O trabalhador docente das IES privadas, em função das relações sociais de produção em que está envolvido, é cada vez mais explorado e submetido a relações mercantis cujo resultado final não favorece sua humanização, mas apenas testemunha a negação de sua dimensão de ser social e, principalmente pelo fato de seu trabalho pertencer a outrem e não a ele mesmo.

Sob essa ótica, a exploração da força de trabalho que se efetiva em uma IES privada progressivamente se assemelha à exploração da força de trabalho que se realiza em outras atividades laborais concernentes ao modo de produção capitalista.

Assim como ocorrem nas empresas capitalistas, nas IES privadas há a rigidez no cumprimento de horários, a sobrecarga de trabalho, a realização de atividades docentes não-

remuneradas – como as orientações acadêmicas, etc. Soma-se a isso a alta instabilidade empregatícia e a exigência do aumento da produtividade, principalmente no que concerne a uma boa avaliação dos alunos no Exame Nacional de Avaliação do Estudante (ENADE).

Submergido cada vez mais nessa relação mercantil, a qual se reduziu sua atividade laboral, o trabalhador docente das IES privadas “doam”, sem que sejam remunerados por isso, até o tempo de descanso ao patrão, uma vez que é evidente a incorporação de atividades não remuneradas em seu cotidiano.

Ainda quando são remunerados esses afazeres “extras” reduzem significativamente o descanso semanal obrigatório, bem como o direito ao ócio. O docente, portanto, emprega “mais” trabalho, em contrapartida é mais explorado e tem suas energias gradativamente exauridas. Neste sentido, a análise de Marx no Capital é esclarecedora:

[...] em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia o tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprimindo o trabalhador, enquanto mero meio de produção, de alimentos, como a caldeira, de carvão, e a maquinaria, de graxa e óleo. (MARX, 1996, p. 378-379)

Outra questão que merece destaque é relativa ao regime de trabalho dos docentes. Se nas IES públicas os docentes com regime de trabalho “tempo integral” abarca mais de 80% de professores, na rede privada de ensino superior predomina o regime “horista” que contempla 48% dos trabalhadores docentes. De acordo com o INEP (2011, p. 17).

[...] a **categoria pública** apresenta, predominantemente, regime de trabalho de tempo integral. Nesse sentido, pode-se observar que são crescentes os percentuais relativos a tempo integral ao longo do período, que passa a representar 80,2% em 2010. O regime de tempo parcial, por sua vez, passa de 18,5%, em 2002, para 12,9%, em 2010. Residualmente, o percentual de horistas representa 6,8%, em 2010. **Na categoria privada**, prevalecem os horistas, ainda que esses tenham diminuído de 55,8%, em 2002, para 48,0%, em 2010. Os regimes integral e parcial aumentam seus percentuais de participação, sobretudo de 2008 para 2010. No ano de 2010, 24,0% dos regimes de trabalho são em tempo integral e 28,0% em tempo parcial (**Grifos meus**).

A partir desses dados do INEP, considerando que quase metade dos docentes da rede privada encontram-se no regime de trabalho horistas (regime de hora trabalhada e geralmente bastante insegura, em função da condição da redução ou ampliação de turmas), os professores

dessa rede enfrentam as intempéries resultantes desse precário regime de trabalho, uma vez que, em função desse tipo de vínculo, boa parte dos direitos trabalhistas não podem ser desfrutados. Esse dado permite-me inferir que os docentes da rede privada, nesse caso específico os horistas, estão mais sujeitos a condições de exploração do que os que possuem outros tipos de vínculos.

Nos trilhos das análises de Marx, entendo que o trabalho dos docentes em IES privadas obedece rigidamente à lógica geral da acumulação capitalista, visto que submete o trabalhador a condições de exploração de sua força de trabalho cada vez mais embrutecedoras e desumanizantes. Como, invariavelmente, a remuneração obtida pelo trabalho em uma única instituição de ensino não é suficiente, o trabalhador docente vende todo tempo disponível – inclusive os finais de semana e, algumas vezes, até mesmo feriados e datas comemorativas – a fim de aumentar seu ganho salarial. Seu tempo já não lhe pertence mais...

Essa dedicação quase que exclusiva às suas atividades laborais, prejudica profundamente, inclusive, a formação docente, posto que o mesmo dispõe de escasso tempo para realizar estudos e pesquisas ou desenvolver qualquer outra atividade concernentes ou não à área de saber em que atua. Miranda (2008, p. 10), analisando o trabalho docente na acumulação flexível, percebe que:

Os salários dos professores são abaixo de seu próprio valor, ou seja, o professor recebe menos que o necessário para se reproduzir. Mas, como o capital precisa reproduzir essa força de trabalho busca uma equivalência entre o salário e a reprodução, o que se traduz no rebaixamento da qualidade de formação desses trabalhadores, ou seja, é uma tendência generalizável para a área de formação de professores a relação paradoxal entre aumento do nível de escolaridade e esvaziamento de seu conteúdo.

O docente, além de conviver com o aviltamento de seus proventos, vê progressivamente a acentuação da precarização que atinge sua atividade laboral. Colaboram para isso, o intenso processo de desvalorização desta categoria, produzida, entre outros fatores, pelas formas subalternas de contratação (horista ou temporário). Formas de contratação que denunciam que os mecanismos de exploração vão se aperfeiçoando à medida que o incessante e voraz desejo de acumulação se intensifica.

Por essa via, a expansão da oferta de ensino superior pelas IES privadas, vem reproduzindo e acentuando a precarização do trabalho docente. Assim, no bojo desse processo, desencadeado a partir da forma precarizada das condições do trabalho docente, definha e sucumbe as possibilidades de vislumbrarmos a realização humana por meio do trabalho no atual modelo de acumulação instalado. Deste modo, o trabalho docente realizado

nas condições de exploração capitalista, que ensejam a possibilidade de formas iníquas de contratação, a perda crescente de autonomia, tende a uma subsunção real ao capital, “encontrando-se, atualmente, em um estágio de subsunção proto-real do trabalho docente ao capital” (MIRANDA, 2008, p. 01)⁵⁴.

Assim, o trabalhador docente vende sua força de trabalho aos mercantilistas de ensino, cujo interesse precípua é sempre a exploração do trabalho alheio, algo que obriga os professores a subsumirem-se às relações sociais capitalistas. Nesse cenário, progressivamente, o docente é submergido num processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) de seu trabalho, o que configura uma subsunção real ao capital. Tal como observa Marx (2002) o trabalho em condições de exploração acaba sendo a negação de nossa condição humana, pois o indivíduo não se sente bem, mas infeliz, uma vez que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente (MARX, 2002), quando este trabalho é realizado na situação de alienação. O trabalhador, de um modo geral, é, portanto, cada vez mais submetido a processos que colaboram magnificamente para sua alienação e a exploração do seu trabalho. Esse, em condições de exploração, não se converte em uma atividade orientada para produção de valores de uso, tendo em vista a satisfação das necessidades humanas, mas para a produção de valores de troca, de mais valia, o que subordina o trabalho à lógica de exploração capitalista.

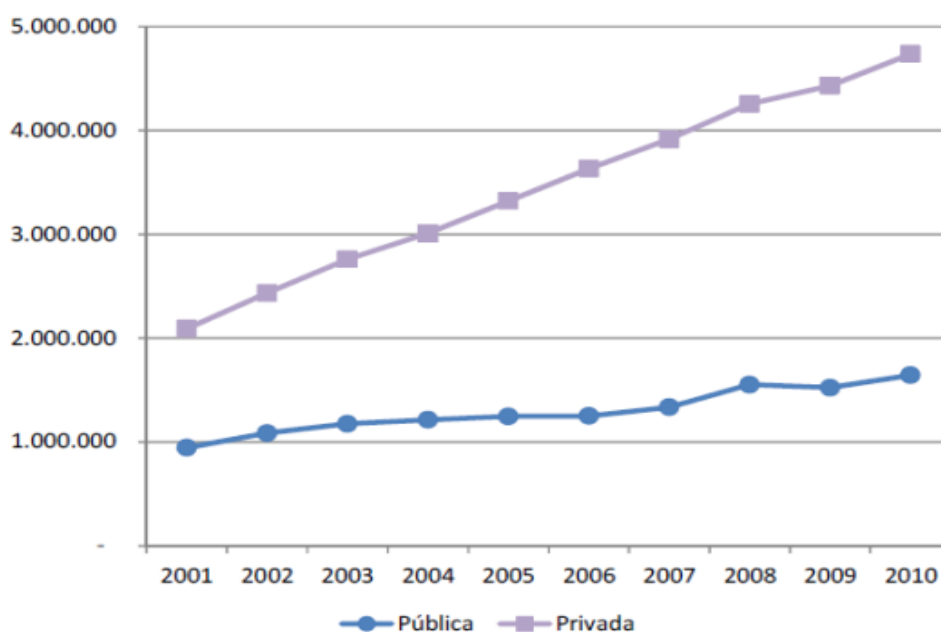
Por razões óbvias, o estímulo oferecido pelo Estado ao empresariamento da educação superior, tanto na gestão do presidente FHC quanto na do presidente Lula, configura uma eficiente estratégia econômica que tem propiciado amplamente a reprodução ampliada do capital, tanto no que diz respeito ao fortalecimento de frações do bloco no poder quanto ao aumento da produtividade da força de trabalho, pela ampliação da mais-valia e da exploração.

No entender de Neves (2004) tanto as políticas de educação superior quanto outras políticas públicas deixam de ser consideradas como um direito público gratuito para serem vistas como serviço podendo ser negociado no “mercado educacional”. Esse empresariamento

⁵⁴ Sobre isso Miranda (2008, p. 14) observa que “Com esta ferramenta - o conhecimento - o profissional não exerce sua profissão. Ele precisa tornar-se um trabalhador assalariado, vender sua força de trabalho no “mercado educacional”, seja essa venda efetivada para entes públicos ou privados. É nesse sentido, que afirmamos acima que o professor se assemelha a um soldador, quando o domínio dos fundamentos do trabalho não lhe garante a existência enquanto trabalhador individual, e que, portanto, deve tornar-se um ‘trabalhador coletivo’, deve subsumir-se às relações sociais capitalistas. O seu conhecimento, na verdade, é uma ferramenta imaterial de trabalho”. A tendência de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma nos leva a concluir que, enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital. Na falta de uma nomenclatura melhor, poderíamos definir este estágio como **subsunção proto-real do trabalho docente ao capital**. (Grifos do autor).

da educação deve ser entendido, segundo Neves (2002), como parte das orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), configurando-se como um dos estratagemas do capital de conter sua crise estrutural. No gráfico 1, que trata da evolução das matrículas nas instituições de ensino superior (IES), pode-se visualizar que entre os anos de 2001 (que corresponde aos dois anos finais da gestão de FHC) e 2010 (correspondentes aos oito anos da gestão de Lula) tanto a rede pública quanto a privada obtiveram certo crescimento. Porém, conforme se observa no gráfico I, a expansão da rede privada obteve um crescimento muito maior que a pública no que concerne a evolução das matrículas nas referidas redes de ensino superior.

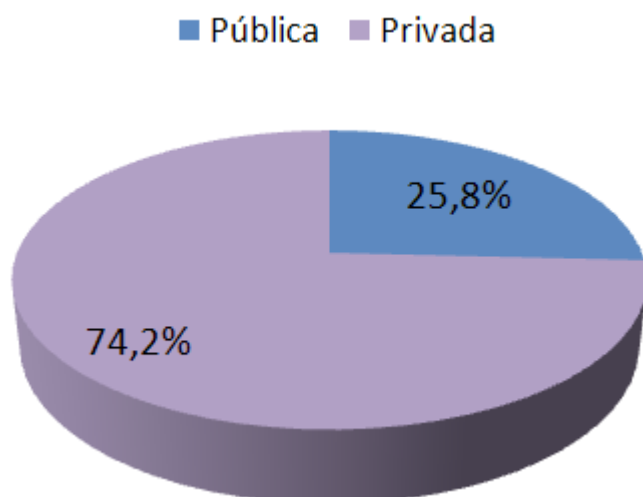
Gráfico I: Evolução das matrículas nas instituições de ensino superior (IES) – Brasil, 2010.



(Fonte: Censo da Educação Superior – INEP, 2010)

Em razão da crescente expansão de matrículas da rede privada de ensino superior ter sido maior que as vagas ofertadas pela pública, isso resultou, conforme ilustra o Gráfico 2, que apenas pouco mais de $\frac{1}{4}$ da população universitária é atendida em IES públicas. As demais matrículas são efetivadas na rede privada.

Gráfico II: Proporção de matrículas nas instituições de ensino superior (IES) – Brasil, 2010.



(Fonte: Censo da Educação Superior – INEP, 2010)

Tendo em vista a atuação macroeconômica do governo Lula, que, conforme Lima (2004) não buscou superar o modelo neoliberal implantado por seu antecessor FHC, vemos em sua gestão muitos elementos que apontam a ausência de sinais que indiquem possibilidades de ruptura.

A “Carta do Governo Brasileiro ao FMI” expõem claramente os nortes da condução da política econômica brasileira, assinada por dois ministros do governo Lula no início de seu mandato, Antônio Palocci e Henrique Meirelles:

O governo tem avançado rapidamente no cumprimento de sua agenda para a recuperação econômica e implantação das reformas. Depois de um importante esforço para a construção de consensos, uma proposta ambiciosa de reforma tributária e previdenciária foi enviada ao Congresso antes do previsto. A política fiscal tem se concentrado na redução da dívida pública: a Lei de Diretrizes Orçamentárias, enviada ao Congresso, aumenta a meta de superávit primário de médio prazo para 4,25 por cento do PIB. Além disso, a emenda constitucional que facilita a regulamentação do setor financeiro – um passo necessário à formalização da autonomia operacional do Banco Central – foi aprovada. (PALOCCI FILHO e MEIRELLES, 2003).

Desse modo, haveria a manutenção de boa parte dos postulados que orientaram a política econômica de FHC, preservados na gestão de Lula. Tendo em vista o retrato da silhueta contida na orientação governamental Lima (2004) entende que o governo Lula promoveu um neoliberalismo requeitado e requintado e cujas interfaces com a educação superior, ensejariam o desenvolvimento, sintonizado com as recomendações do Banco Mundial e FMI, da expansão privada desse nível de ensino.

Nesse sentido, para Lima (2004) no governo Lula ocorreu um aprofundamento do processo de privatização e de imposição de uma lógica empresarial para a educação superior brasileira, em razão de uma profunda afinidade política existente entre o projeto de sociedade e de educação elaborado pelos organismos internacionais, especialmente aquele voltado para os países da periferia do capitalismo, e o projeto que vem sendo gradativamente executado pelo Governo Lula. E isso, segundo Lima (2004) pode ser exemplificado diante do forte ajuste fiscal para pagamento das dívidas, manutenção do elevado percentual de superávit primário (4,5% na época) e implantação de reformas estruturais para atrair capital internacional.

Esse processo de degradação humana ostenta, de um lado, o enfraquecimento do poder de resistência do conjunto da classe trabalhadora e, do outro lado, o crescimento inaudito do poder do capital, verificado, sobretudo, pelo desmonte dos sindicatos, bem como pelo desemprego crônico de nossos dias. Diante da permanente ameaça do desemprego, tudo é feito para evitar essa tragédia, o que muitas vezes resulta na perda de direitos conquistados historicamente, algo que precariza ainda mais as condições de trabalho.

É oportuno sempre ressaltar que o pano de fundo desse enredo é constituído, em função da opção sociopolítica e servil que nossos gestores, ao se acachaparem perante os mandatários do mundo, pela adoção sistemática da doutrina neoliberal e que afeta todos os setores sociais, em particular os trabalhadores docentes. Nas Palavras de Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 52):

[...] sob o efeito das novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro e da adoção feita pela estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado, não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, também se observa um intenso processo de privatização que tem afetado duplamente o trabalho docente – seu regime de trabalho e sua produção (o ensino e a pesquisa) – acarretando sérias consequências para a produção científica e tecnológica e para a esfera educacional de nível superior como um todo.

Emergem dessa tessitura problemas sociais e existências cada vez mais frequentes, especialmente entre os docentes das IES privadas diretamente inseridos nessa lógica mercantilista, uma vez que, tal como observa Antunes (2003) o modo de produção vigente necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais dos trabalhos parciais e terceirizados.

Um perfeito cenário para que o capital justifique a necessidade de regimes e contratos de trabalho mais “flexíveis”, o que é facilmente verificado quando, hoje em dia, em função da adoção dos postulados neoliberais, o descimento maciço dos direitos trabalhistas e humanos, o que repercute diretamente na vida de todo trabalhador, reduzindo seu prazer de viver e dilatando sua amargura.

Marx (2002), ao entender que o trabalho é, de forma genérica e em sentido ontológico, a forma com a qual os seres humanos produzem a sua humanidade, percebia que o trabalho constitui o elemento mediador da relação metabólica entre ser humano e natureza. Assim, por meio do trabalho, ele poderia se humanizar ou, em condições de exploração, se desumanizar, alienar. O trabalho docente, em especial os de IES privadas, submergido na subsunção real ao capital, cada vez mais não consegue se humanizar por meio do trabalho.

Nessas condições o trabalho só pode representar algo danoso para aqueles que o realizam. Em condições de exploração, o trabalho não oferece a possibilidade de humanização e, além disso, com agravantes sobre sua saúde, pois o docente é produto do seu trabalho. Nesse sentido, concordo com Maués (2010, p. 152) quando analisa que:

A flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento, o adoecimento são expressões hoje que permeiam a vida do trabalhador docente. A reestruturação produtiva que se coloca mais fortemente a partir da crise dos 1970, impulsionada pela chamada revolução tecnológica, trouxe uma mudança estrutural na configuração do trabalho e nas relações que passaram a se estabelecer com o empregador. O setor da educação não ficou imune a esse processo caracterizado como o esgotamento do modelo taylorista-fordista-keynesiano.

No que concerne especificamente ao trabalhador docente das IES privadas, inseridos perversamente na lógica mercantil que a educação superior se inscreve no contexto da mundialização do capital, a flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento, o adoecimento encontram-se fortemente presentes na vida desses trabalhadores.

Produto de seu trabalho, o docente que realiza suas atividades laborais em uma IES privada, a fim de garantir sua subsistência e às vezes tendo nesta a única fonte de renda, aceita, com facilidade (pelo menos a maioria), o baixo valor hora-aula pago e ainda se dispõem a ministrar muitas disciplinas de áreas de saber diversas, e quase sempre, em mais de uma instituição.

Soma-se a isso uma rotina desgastante de deslocamentos (em função do trânsito caótico das grandes cidades), bem como a cada vez maior insegurança dos contratos temporários, as represálias sofridas, como a redução de disciplinas para punir “maus

comportamentos”, o que implica em redução de salário; a submissão ao poder do “cliente”⁵⁵. Não é demais ressaltar que isso tendencialmente coopera para acentuar o processo de redução da autonomia na expressão de suas ideias, pois qualquer consideração crítica pode resultar em demissão sumária, ainda que sempre esteja presente a possibilidade de luta e resistência contra determinadas formas de exploração, algo que é inerente a nossa condição de ser histórico e social.

Em linhas gerais, essa nova face que a educação superior brasileira assumiu nas últimas duas décadas revela a manifestação de uma nova cultura acadêmica. Essa mudança, tal como interpretada por NAIDORF (2005), institui a naturalização do produtivismo na Universidade. Essa naturalização tem relação com uma espécie de consentimento frente às exigências cada vez maiores postas pelas agências financiadoras, o que, em função da “cultura produtivista”, necessita abdicar da própria vida em prol da produção de mais artigos, mais livros, mais trabalho e menos tempo dedicado ao ócio.

Esse cenário confere atualidade a uma reflexão de Marx (2002) que entendia que na sociedade capitalista cada vez menos comemos, bebemos, compramos livros, pensamos, amamos, teorizamos, cantamos, sofremos, praticamos esportes, em prol de termos mais capital, o que nos torna menos, mesmo tendo mais, pois todas as nossas paixões são motivadas pela cobiça inerente à sociedade do consumo, parte do *ethos* do sistema metabólico vigorante.

Dessa forma, em prol do produtivismo acadêmico, intensificamos, ou em alguns casos autointensificamos, nossas atividades laborais tendo em vista a obtenção de mais “pontos” frente a agências financiadoras, caso contrário dificilmente conseguiremos ter sucesso ao pleitear financiamento para as pesquisas que desenvolvo ou qualquer outra atividade correlata a esse fim. Nas palavras de Maués (2010, p. 153)

Há mesmo uma “servidão voluntária” à medida que os professores autointensificam o trabalho para que, em um processo de avaliação que é comparativo, possam obter mais “pontos” do que o colega e, portanto, maior possibilidade de conseguir o financiamento pleiteado seja para um projeto, para apresentação de trabalho no exterior, ou realizar um pós-doutoramento,

⁵⁵ Maués (2010, p. 149), analisando a reconfiguração do trabalho docente no ensino superior, pondera que: “O peso dos governos neoliberais na região levou à mudança de identidade das Universidades, que passam de instituições dos saberes para uma identidade que se aproxima do supermercado, onde o estudante é tratado como consumidor ou cliente, os saberes como uma mercadoria e o professor se converteu em um “assalariado *enseñante*”. Essa mudança de identidade, à qual Mollis se refere, estaria relacionada ao vínculo da Universidade com o mercado, aproximando-se do que Le Grand (1996) denomina de quase-mercado, significando a introdução de mecanismos do mercado na educação pública.”

para obter uma bolsa de produtividade, tornando-se assim um professor diferenciado.

Essa “nova cultura acadêmica” atinge, em grande medida, os docentes de rede privada de ensino superior, uma vez que, em função dos processos avaliativos pelas quais essas instituições de ensino passam, é fundamental garantir, mesmo sem serem oferecidas condições para isso, uma elevada produção acadêmica.

Um docente “improdutivo” nessas IES é seriamente ameaçado de ser sumariamente demitido, uma vez que em se tratando de IES privadas é comum, em função da lógica empresarial que a rege, cujo fim sempre é o lucro, haver uma permanente ameaça de desemprego, da redução salarial, de punições e da subtração de direitos conquistados, gerando um ambiente de temor, desamparo, amargura e insegurança. Isso pode ser atenuado, em parte, se ele se mostrar um docente “produtivo”.

Progressivamente, tal como analisa Bianchetti (2007), os trabalhadores docentes da educação superior, orientados pela racionalidade mercantilista em voga, que subjaz nas universidades de hoje, passam a ser “reféns da produtividade”, o que, em meu entender se dá de forma consciente ou não, passivamente ou não, alheios ou não aos ordenamentos que regem sua materialização. Deste modo:

A quantidade de “produtos”, textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e Revistas, participação em Banca de Defesa e de Concurso, as disciplinas ministradas na Graduação e na Pós-Graduação vão balizar a vida acadêmica desse trabalhador que, em um esforço supremo, tem procurado se manter ativo (MAUÉS, 2010, p. 153-4).

Todo esse cenário torna propício um processo de acentuação da precarização das relações de trabalho sob a égide da lógica metabólica do capital. Neste sentido, essa lógica revela sua faceta altamente destrutiva, o que torna válida a argumentação de Mészáros (2010) que entende que o capital, desprovido de qualquer orientação humana, assume, em seu sistema metabólico de controle social, uma lógica que é essencialmente destrutiva, na qual o valor de uso das coisas está totalmente subordinado ao seu valor de troca. A acentuação da lógica destrutiva do capital promove perversamente a destruição e/ou precarização da força humana que trabalha. Trata-se, para Antunes (2002, p. 38)

[...] de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se

predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

Essa “aguda destrutividade” intensifica o processo de precarização do trabalho. Essa precarização está, portanto, estreitamente relacionada com as teses do neoliberalismo que se assentam na necessidade de um acelerado processo de privatização, o enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais defensores da égide do “sistema metabólico social do capital” (MÉSZAROS, 2010), bem como a redução dos direitos sociais dos trabalhadores. Todo esse cenário vem repercutindo drasticamente sobre o trabalho docente, pois, conforme Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47)

Preliminarmente, cabe destacar que as atividades docentes se vêm duplamente atingidas pelas novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro e as decorrentes políticas implementadas para a educação superior: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo – também é afetado.

Deste modo, de acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006), essas mudanças ocasionam consequências desastrosas como a precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho, bem como sua flexibilização. Esse cenário torna possível a proliferação de (sub) contratações temporárias de professores, aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo. Em síntese, para Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 49):

[...] o trabalho docente é afetado em cheio por essas mudanças, que forçam o ritmo da produção, incrementam as tarefas a serem realizadas, instituem horários atípicos, com a aceleração no desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica “produtivista-consumista”, comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo, reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação - com o texto, o tema, os colegas e professores - necessário para que o “circuito de ressonâncias do pensamento possa se instaurar”.

É quase impossível o trabalhador docente sair incólume de todo esse processo. E, certamente, são ensejadas as condições para que ele não se humanize pelo trabalho, o que aproxima o docente do sofrimento físico e mental. Neves (2004) elenca alguns fatores que incidem sobre o sofrimento das professoras: as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de operar o “controle de turma”, os baixos salários, a

contaminação das relações familiares e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho.

Prevalece nessas condições mais as dores do que a delícia de ser professor. Tais dores acabam por abalar sua saúde física ou mental. Mas não compete rotular individualmente a questão do adoecimento docente em função das condições de exploração a que está submetido, pois se ocultariam diversas questões políticas. De acordo com Fiore (s/d, p. 03).

O adoecimento do professor é produzido na intersecção de múltiplos vetores. Portanto, demanda diversas perspectivas de análise que interroguem sobre as forças que concorrem e se afirmam na fabricação do professor estressado, deprimido, desvitalizado, despotencializado, do “professor adoecido”. Ao individualizarmos questões políticas no corpo do sujeito, estimulamos a medicalização e a construção de uma subjetividade marcada por rótulos, com efeitos de afastamento do trabalho entre outros. Se o sofrimento docente for percebido como uma questão de saúde e não de doença, podemos construir outras modalidades de enfrentamento que não seja a medicalização. Ao invés dessa problematização, encontramos a justificativa para o adoecimento do professor se localizando em uma categoria patológica, que através da legitimidade do discurso médico ganha corpo e se propaga indiscriminadamente em outdoors.

Então, se por um lado o exercício docente pode permitir a delícia de uma profissão que proporcione prazer e satisfação, por outro lado, dada as condições de exploração a que está submetida no processo de mundialização do capital, acaba sendo promotora da dor, insatisfação e sofrimento. E essas condições, dado o horizonte histórico do capitalismo, tendem a se intensificar cada vez mais, o que, certamente, promoverá, mas dor, insatisfação e sofrimento que são compatíveis com o regime de acumulação em voga.

É oportuno registrar que, de acordo com Vasconcelos (2006, p. 20) “[...] desde 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), identifica os professores como sendo a segunda categoria profissional, em nível mundial, a adquirir doenças de caráter ocupacional”, que vão desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até mesmo casos de esquizofrenia. Assim:

[...] a nível mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que, em termos de doença ocupacional - doença adquirida em decorrência do exercício da profissão-, [...] os docentes só perdem para os mineiros, enquanto categoria profissional, incluindo aí desde alergia a giz, calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo e até esquizofrenia (VASCONCELLOS, 1996, p. 104).

Nesse ínterim pode-se apreender que os fatores que circundam o trabalho do professor atualmente exigem dele adaptação constante às novas formas de exploração do trabalho, em especial no ensino superior privado, o que pode desencadear sintomas psicoemocionais, colocando-o em permanente estado de estresse ocupacional.

A OMS, por seu turno, assegura que o estresse é um fator que gera riscos de diversas doenças e tem crescido de forma impressionante no mundo. O surgimento de diversas doenças está intimamente relacionado com desenvolvimento de inúmeras doenças, pois, segundo Schor (2005, p. 45):

O estresse vem sendo apontado pela Organização Mundial de Saúde como o fator de risco que mais cresce no mundo e pode provocar doenças cardíacas (taquicardias, anginas, infartos, derrames), digestivas (azia, esofagite, gastrite, úlceras, diarreias, doenças inflamatórias intestinais), osteomusculares (lombalgias, tensão muscular, tenossinovites, dores cervicais), cefaleias e psiquiátricas. Além dessas, ainda participa da história natural de doenças auto-imunes, infecciosas, endocrinológicas, degenerativas, passando por alterações de sono, de sexualidade e de apetite.

É importante considerar que no Taylorismo/fordismo, que objetivavam a intensidade do trabalho, o “subtrabalho” é considerado o maior mal de que o povo trabalhador está afetado (DAL ROSSO, 2008). Era necessário reduzir a presença do subtrabalho com o uso eficiente da máquina.

E isso o toyotismo procuraria aperfeiçoar o modelo existente, tornando a vida dos trabalhadores mais intensa e reduzindo a possibilidade do ócio, uma vez que “O tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho. A tecnologia que poupa trabalho está falhando em liberar aqueles que trabalham” (DAL ROSSO, 2008, p. 71).

No bojo da ideologia que justifica a necessidade de intensificar o trabalho e reduzir o tempo livre do trabalhador, a tecnologia cumpre papel elementar. A tecnologia, nesse aspecto, tem sido o braço direito da intensidade.

Sob esse aspecto Dal Rosso (2008) entende que a intensificação e tempo de trabalho, a não negociação da carga de trabalho estão intimamente relacionados com os agravos da saúde, em especial aquelas relacionadas ao estresse.

Guardadas as especificidades contextuais, o professor passa a ter seu trabalho mais intensificado, o que colabora para o exercício de atividades laborais densas e estressantes. Na rede privada de ensino é inadmissível evasão de alunos e baixas notas no ENADE. As turmas geralmente são numerosas, o que aumenta a quantidade de trabalho. Além de que o quadro

docente é cobrado para que se qualifique, algo que o obriga a conciliar trabalho e estudo, além das exigências capeanas de produtividade.

Além do mais, na relação mercantil que ocorre na rede privada de ensino superior, onde o aluno é a receita e o professor corresponde à despesa, o cliente sempre tem razão..., algo que colabora para tornar ainda mais estressante a atividade laboral docente, bem como expõem este a uma situação de mal estar em sua profissão.

Bizarro e Braga (2005), percebendo a existência desse quadro que se impõe na sociedade capitalista e analisando a presença o mal estar docente na universidade, entendem que atualmente exigem que os professores:

[...] ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema massificado, baseado na competitividade, muitas vezes com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um aumento exacerbado de funções, o que contribui para um crescente mal-estar entre os professores (p. 19).

Sobre o mal-estar-docente, Esteve (1999) observa que a reestruturação produtiva capitalista agenciou diversas reformas educacionais, que mantém profunda interface no processo de estruturação e valorização social da atividade docente. Para o referido autor, a seqüela mais imediata disso foi a produção de fontes do chamado mal-estar-docente. Esteve (1999) entende que o “mal-estar-docente”, representa um expressivo problema que vem afetando número considerável de trabalhadores em educação.

A presença do mal-estar docente se agrava na mesma proporção em que aumenta a violência nas salas de aulas, o esgotamento físico, as deficiências nas condições de trabalho e escassez de recursos materiais. Todos esses fatores produzem o aumento da tensão no exercício do trabalho docente, tendo em vista que ela se alinha a ampliação das responsabilidades sem que sejam oferecidas as condições laborais adequadas para o atendimento às novas demandas que emergiram nos últimos anos.

Além de se encontrar em permanente estado de estresse, o docente do ensino superior privado convive frequentemente com situações de mal-estar. Facci (2001) afirma que as situações de mal-estar vivenciadas pelos professores são conseqüências das transformações na concepção de educação e marcadas principalmente pelo pouco investimento para o desenvolvimento da carreira docente, pela falta de motivação pessoal e pelo abandono da profissão.

Nesse cenário, o trabalhador docente, apresentando uma desconfigurada condição humana, vê, o que ainda lhe resta de humanidade, ser afetado pelo sistema na qual suas práticas educativas se inscrevem, o que provoca, como entende Esteve (1999), mal estar,

cansaço, desconcerto. Sua saúde vai progressivamente sucumbindo perante o processo de adoecimento que, como um espectro, o rodeia e passa a fazer parte de sua própria existência, uma vez que tende a passar uma boa parte de sua vida doente...

Permanecendo a tendência expansiva do ensino superior privado no Brasil, presenciarse-á uma maior subsunção dos trabalhadores docentes a princípios similares ao de qualquer outro tipo de organização empresarial, em que a inserção do empregado tem como foco a produtividade. Isso, inevitavelmente, fará emergir esse trabalhador em situações que desafiarão seu bem estar físico e mental.

Dejours (1992), analisando as relações de trabalho no interior das organizações, entende que elas frequentemente, espoliam o trabalhador de sua subjetividade, tornando-o vítima de seu trabalho. Desse modo, o trabalho se converte em algo que frustra as expectativas iniciais em relação a ele, pois, ao invés de permitir a realização do homem, o trabalho acaba sendo reduto de infelicidade, insatisfação pessoal e profissional, o que resulta em sofrimento humano.

Essa contextura apresenta indícios para perceber que o exercício da docência no ensino superior privado não encontra, muitas vezes, as condições propícias a sua realização no magistério, algo que, certamente, frustra suas expectativas em relação ao trabalho que desempenha, bem como sobre sua própria carreira nesse nível de ensino. A saúde docente, portanto, acaba, provavelmente, sendo afetada, aumentando ainda mais o desgaste físico e mental dos mesmos.

Salim, Riquetti, Carvalho e Machado (2010), em pesquisa realizada recentemente com professores universitários da rede privada da Região metropolitana de Belo Horizonte, identificaram que dois terços dos docentes partícipes da pesquisa informaram que sentem cansaço físico e mental ao desenvolverem suas atividades laborais; 56,8% responderam as vezes e 9,1% responderam sempre. Isso no entender dos referidos pesquisadores, contribui para agravos à saúde dos docentes.

Isso demonstra que o trabalho docente acaba fortalecendo sentimentos que nada humanizam os professores. Pelo contrário, reações adversas se desencadeiam, a tristeza se dissemina e despotencializa qualquer tipo de resistência que poderia ser efetivada. Todavia, é necessário lidar com essas contradições e potencializar nossas esperanças, utopias e lutas:

Ora, ora, todos os que trabalham com educação podemos dizer e, inclusive, testemunhar que somos tristes, isto é, que ao educar predominam paixões, forças reativas, ressentimentos e até mesmo infelicidades. Todos podemos dizer que essa tristeza é do tipo grave, pesada, uma carga, já que nossas ações educativas, julgam, medem, limitam, aniquilam a vida, sendo, em

verdade, reações contra a vida vigorosa e exuberante. E se trata de uma tristeza imensa tão duradoura, que nos leva à exaustão, ao desejo de que chova muito para irem poucos alunos à aula, que haja greve, que chegue logo o término do turno ou, melhor ainda, as abençoadas férias. Improdutiva tristeza expressa em lamentações, queixas, nostalgia: nunca, nunca, nunca vamos encontrar a escola idealizada, o aluno sonhado, os colegas perfeitos. (CORAZZA, 2004, p. 52)

Ignorar a existência desse quadro significa hipostaziar a compreensão crítica do real, pois a realidade de nossas instituições educacionais, impregnadas pelo *ethos* capitalista, enfraquece o desenvolvimento de relações autenticamente humanas ao mesmo tempo em que se verifica a acentuação de ambientes competitivos e individualistas.

Isso, em grande medida, faz com que se tenha reduzida sua motivação para o trabalho, como mostra Paschoalino (2005, p. 197): “A desmotivação dos educadores em articular um trabalho coletivo, cria e desencadeia empecilhos sombrios que resultam de um trabalho fragmentado e pouco significativo para os professores e para os alunos”.

Nesse cenário tortuoso, muitos docentes, sobretudo por não encontrarem a motivação e as condições necessárias ao desempenho de suas funções, bem como a remuneração compatível com o exercício de suas funções, iniciam um processo de abandono da carreira do magistério.

Em alguns casos, trata-se de um abandono provisório, temporário, mas em outros, trata-se de um abandono definitivo, marcado pelo rompimento de todos os vínculos com a profissão docente. Em ambos os casos, o abandono não se dá de imediato, mas opera-se a partir de micro-abandonos que gradativamente levam ao abandono definitivo. No entender de Lapo e Bueno (2003, 74, 75):

Do mesmo modo que o se tornar professor é um processo contínuo, pelo qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias de ex-professores, como um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. No entanto, difícil é saber em que momento esse processo se inicia [...] O abandono, neste caso, não significa apenas renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado.

É no bojo desse processo que se desencadeia um conhecido fenômeno educacional: o pacto de mediocridade, no qual o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Acaba, por fim, não ocorrendo nem um nem outro. E esse “fingimento” do professor já pode ser interpretado como a manifestação de uma doença silenciosa, uma síndrome que cada vez mais afeta muitos docentes: a *burnout*.

Estão relacionados a essa síndrome muitas doenças psicossomáticas que interferem e afetam as atividades laborais do professor. Essa síndrome tem crescido rapidamente entre os trabalhadores docentes. Moreno-Jimenez et al (2002) ao avaliarem a presença de burnout em professores percebem que ela cada vez mais vem atingindo muitos professores da educação básica.

Reis e Borges et al. (2006), analisando a relação existente entre docência e exaustão emocional, por meio de um estudo epidemiológico transversal com 808 professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BAHIA), perceberam fortes incidências da síndrome de burnout entre os professores pesquisados.

Entre os principais sintomas verificados destacam-se: queixas de cansaço mental (70,1%) e de nervosismo (49,2%). Ainda segundo Reis e Borges et al. (2006) diversos fatores de risco podem estar associados tanto ao cansaço mental quanto ao nervosismo como, por exemplo: a idade (a maioria dos que manifestavam as referidas queixas possuíam em média 27 anos), eram mulheres e possuíam filhos, ser mulher, ter filhos, lecionar mais de 5 anos, ter vínculo de trabalho estável, trabalhar em zona urbana, ter carga horária semanal superior a 35 horas semanais, não ter atividades de lazer, altas exigências no trabalho, etc.

Almeida et. al. (2011), por sua vez, ao realizarem um estudo comparativo na região do Grande ABC paulista envolvendo professores do ensino médio de escolas públicas e privadas, perceberam níveis da presença da síndrome de burnout bem semelhantes entre os sujeitos da pesquisa, sem alterações significativas entre os que lecionam na rede pública e na rede privada. Benevides-Pereira (2001), por seu turno, identifica alguns sintomas relacionados à burnout e que acabam por prejudicar o exercício da profissão, tais como:

[...] enxaquecas, dores de cabeça, insônia, gastrites e úlceras; diarreias, crises de asma, palpitações, hipertensão, maior frequência de infecções, dores musculares e/ou cervicais; alergias, suspensão do ciclo menstrual nas mulheres. Comportamentais: absenteísmo, isolamento, violência, drogadição, incapacidade de relaxar, mudanças bruscas de humor, comportamento de risco. Emocionais: impaciência, distanciamento afetivo, sentimento de solidão, sentimento de alienação, irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração, sentimento de impotência; desejo de abandonar o emprego; decréscimo do rendimento de trabalho; baixa auto-estima; dúvidas de sua própria capacidade e sentimento de onipotência. Defensivos: negação das emoções, ironia, atenção seletiva, hostilidade, apatia e desconfiança. (BENEVIDES-PEREIRA, 2001, p. 32-33).

Araújo, Silnany-Neto e Kawalkiewicz (2003) indicam que, em razão das mudanças estruturais pelo qual o regime de acumulação passa atualmente, há em voga um processo de desgaste da saúde dos professores. Isso é em grande parte decorrente do acúmulo de

exigências que incidem sobre os professores que acabam repercutindo sobre sua personalidade e o exercício da docência (ARAÚJO, SILNANY-NETO e KAWALKIEVICZ, 2003).

Prosseguindo em suas análises, Araújo, Silnany-Neto e Kawalkiewicz (2003) demonstram o aumento da incidência de Distúrbios Psíquicos Menores (DPM) entre professores de todas as redes de ensino. Nesse estudo, realizado inicialmente junto a docentes da UFBA e da UEFS em média um em cada cinco docentes eram suspeitos de portar o referido distúrbio.

Entre docentes vinculados à rede particular de ensino a ocorrência da DPM também era elevado, sobretudo, em função do trabalho repetitivo, do ambiente intranquilo, das dificuldades na relação com os colegas de profissão, bem como com os alunos, além da falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da chefia... (ARAÚJO, SILNANY-NETO e KAWALKIEVICZ, 2003).

É oportuno observar que a incidência de DPM aumenta a possibilidade de manifestações de outras patologias, tendo em vista que o sofrimento desencadeado por esse distúrbio pode ter repercussões tanto na saúde física quanto na mental, “sob a forma de enfermidades psicossomáticas” (ARAÚJO, SILNANY-NETO e KAWALKIEVICZ, 2003, p. 20).

Nesse sentido, a ocorrência de processos de desgaste físico e mental dos professores, repercutem negativamente não apenas nos mesmos, mas também nos alunos e no sistema de ensino como um todo e carregam consigo custos sociais e econômicos que podem gerar desenlaces diversos como o absenteísmo, acidentes e enfermidades diversas (físicas, comportamentais e psíquicas). (ARAÚJO, SILNANY-NETO e KAWALKIEVICZ, 2003).

É importante considerar nesse cenário que, por diversas razões, encontramos muitas dificuldades para ir com frequência ao médico. As dificuldades em acessar o Sistema Único de Saúde são cada vez mais maiores.

A rede privada de atendimento à saúde, por sua vez, exclui os que não conseguem pagar por seus serviços, sem esquecer que nessa rede de serviços oferecidos não se aproximam das promessas propagandísticas realizadas para atrair consumidores. Isso acaba por fortalecer uma “cultura” de só procurar ajuda médica diante da manifestação ou agravamento de determinada doença. Há uma cultura estabelecida de não procurarmos prever o aparecimento de doenças, algo demasiadamente perigoso.

Nós professores, de um modo geral – alguns até em função da precarização dos serviços de saúde pública, mesmo quando os sinais do corpo revelam que algo não vai bem –

hesitamos e postergamos, sempre que possível, a realização periódica de exames e consultas médicas indispensáveis ao nosso bem estar.

Delcor (2004), por sua vez, investigando as “Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista”, percebeu que com pouca frequência os professores procuram orientação médica, tipo consulta... Na pesquisa realizada por Delcor (2004, p. 190) detectou-se que:

Apenas 28% dos professores realizavam os exames médicos periódicos previstos na legislação. De 233 indivíduos que responderam sobre diagnósticos médicos recebidos desde que começaram a trabalhar como professor, 73,4% referiram no mínimo um diagnóstico e 26,6% referiram não ter diagnósticos de qualquer problema de saúde. Os diagnósticos médicos mais frequentemente referidos foram: varizes em membros inferiores (36,1%), gastrite ou esofagite (24%), infecções do trato urinário (18%), sinusite crônica (17,6%), LER (17,6%) e calos nas cordas vocais (13,3%).

Não se pode ignorar o fato de que o indivíduo doente não é bem visto no ambiente de trabalho, em função especialmente de que no espaço laboral, impregnado pelo *ethos* capitalista, o mais importante é a produtividade e a ausência no trabalho pode comprometer a mesma.

De acordo com Cantos, Silva e Nunes (2005), ao investigarem a relação existente entre o estresse e a saúde dos professores, entendem que quando a elevada carga de trabalho (tanto física quanto mental) começa a provocar sintomas de palpitações, hipertensão arterial, tremores, suores, câibras, desidratação das mucosas faz-se necessário a interrupção desse processo, tendo em vista transformar um trabalho fatigante em prazeroso e equilibrante, algo pouco provável nos dias de hoje cuja exploração do trabalho tende a aumentar cada vez mais.

Toda essa tessitura emerge diante de artifícios sociais que ensejam o adoecimento dos docentes, uma vez que esses estão inseridos em processos de trabalho não compatíveis com as reais necessidades para que o docente desenvolva suas atividades profissionais de forma salutar e humanizada.

Ainda que esse cenário sombrio para o trabalhador docente não demonstre possibilidade de resistência e de luta, mesmo que o poder do capital se mostre aparentemente invencível, ainda podemos construir possibilidades emancipatórias para além do horizonte histórico para o qual aponta o capitalismo.

Talvez devamos canalizar o que ainda resta de energia utópica, juntamente com a esperança de que o processo histórico que nos conduziu até aqui, possa ser, dialeticamente,

destruído e, por essa via, edificado em alicerces que partam do pressuposto de que o homem não pode se alienar nem se anular pelo seu trabalho...

CAPÍTULO III: Retratos da precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privada/mercantis⁷

3.1 Sobre o trabalho docente

O entendimento *abrangente e totalizante* da crise que atinge o mundo do trabalho passa, portanto, por este conjunto de problemas que incidiram diretamente no movimento operário, na medida que são complexos que afetaram tanto a *economia política* do capital, quando as suas esferas *política e ideológica*. Claro que esta crise é *particularizada e singularizada* pela forma pela qual estas *mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas* afetaram mais ou menos direta e intensamente os diversos países que fazem parte dessa mundialização do capital que é, como se sabe, *desigualmente combinada*. Para uma análise detalhada do que se passa no mundo do trabalho, o desafio é buscar essa totalização analítica que articulará elementos mais gerais deste quadro, com aspectos da singularidade de cada um destes países. Mas é decisivo perceber que há um conjunto abrangente de metamorfoses e mutações que vem afetando a classe trabalhadora, nesta fase de transformações no mundo produtivo dentro de um universo onde predominam elementos do neoliberalismo (ANTUNES, 2001, p. 45, 46).

Ao contrário do que defendem as teorias que preconizam o fim da centralidade do trabalho na contemporaneidade (GORZ, 1980; HABERMAS, 1987; OFFE, 1989; MEDA, 1995; RIFKIN, 1995), essa pesquisa se localiza na tradição que compreende a centralidade do trabalho, ainda que percebendo que ocorreram mudanças significativas nas relações sociais de produção capitalista. Tais mudanças, ainda em curso, não reduziram o aspecto ontológico do trabalho, pois conforme compreende Castel (1998, p. 157):

Foi a relação com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos como inquietação. O medo de perder o emprego predomina [...] Mas, é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais.

Assim, conforme entende Antunes (2002), embora haja algumas teses que advogam o fim da centralidade do trabalho na hodierna conjuntura, as modificações ocorridas no mundo do trabalho não significam transformações profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção. Deste modo:

[...] a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se, desse modo, ‘actu’ [de fato], força de trabalho realmente ativa, o que antes era apenas potencia [em potência]. Para representar seu trabalho

em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer a necessidade de alguma espécie. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. A produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada (ANTUNES, 2004, p. 35).

Em função dessa postura epistemológica que entende o trabalho como a categoria central da análise da materialidade histórica da sociedade, uma vez que ainda configura a forma mais simples e objetiva que os homens desenvolveram para se organizarem em sociedade, parto do pressuposto de que o processo de exploração a que está submetida a classe trabalhadora alcançou contornos sutis de exploração, em razão da necessidade sempre crescente de fortalecer o regime de acumulação concentrador.

Esse processo, em grande parte engenhosamente administrado na atualidade pelos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e a Organização Mundial do Comércio), vem afetando o mundo do trabalho, mas não reduzindo ou eliminando sua centralidade.

Assim, na contemporaneidade, o capital, necessitando expandir-se, tem ensejado profundas transformações do modelo econômico, o que tem acarretado aceleradamente a precarização do trabalho. Essa precarização promove mudanças, em grau e extensão diferentes entre países e no interior dos mesmos, o que vem acompanhado de um ambiente de permanentes incertezas, aumentando as tensões sociais e nitidamente acentuando as desigualdades sociais.

Braga (2012), ao re-significar o termo precariado, originalmente empregado para indivíduos que ficaram desprotegidos pelo Estado de Bem Estar Social europeu, entende que na realidade brasileira, em razão da mercantilização do trabalho, se ensejou a precarização do emprego e das relações de trabalho e é aí que reside a causa da insegurança social. Os precariados são, portanto, aqueles setores da classe trabalhadora que, em virtude da baixa qualificação, tendem a entrar e sair rapidamente do mercado de trabalho, em especial os jovens que estão à procura do primeiro emprego, bem como aqueles que se encontram na informalidade, embora busquem emprego formal, e também os grupos que, ainda estando empregados, estão inseridos em condições degradantes de trabalho, além de disporem de uma sub-remuneração (BRAGA, 2012). Essa condição faz emergir, sob a batuta dos defensores do livre mercado, uma “nova questão social” (CASTEL, 2008) cada vez mais marcada por um intenso processo de pauperização e desfiliação das camadas trabalhadoras, cujas trajetórias

ostentam a insegurança, a instabilidade e precariedade dos vínculos laborais; uma degradação tenebrosa das condições materiais de existência, exasperada, sob os dogmas neoliberais, pela crescente ausência de mecanismos de proteção social.

Este avassalador processo de pauperização e desfiliação dos que vivem do trabalho revela um quadro societal devastador com esta parcela da sociedade. Vítimas de um processo de precarização que afeta sensivelmente o corpo e a alma da classe trabalhadora que, em função da precarização acentuada, já não possui a mesma saúde, física e mental, de antes. Em linhas gerais, é pertinente observar que a flagrante omissão estatal converge ainda mais para a pauperização e desfiliação social, típicas de todas as sociedades que até então se organizaram baseadas na apropriação privada dos meios de produção, o que é verificado com a flagrante precarização e privatização dos serviços públicos que cuidam da saúde e educação dos que vivem do trabalho.

Desta forma, entendo que o processo de precarização do trabalho é parte constituinte e substantiva da “nova questão social”, tal como elaboração de Castel (2008), pois implica no crescimento acelerado de relações de trabalho cada vez mais sem a proteção do Estado e, por isso, entregues a mercê dos interesses inescrupulosos dos detentores do capital.

Embora a precarização afete mais intensamente os trabalhadores de baixa qualificação, ela não deixa incólume nesse processo trabalhadores de maior qualificação. E é nessa tessitura que devemos entender o trabalho docente, inserida no processo de reprodução sócio-metabólico do capital, bem como da reestruturação produtiva em voga, e sob o qual todos os demais trabalhadores estão submetidos. Mas trata-se de uma categoria de trabalhadores que guarda certas diferenças se comparadas aos demais grupos de trabalhadores, pois o trabalho docente trata-se, conforme Oliveira (2010).⁵⁶

[...] de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à

⁵⁶ Embora entenda que há outras definições acerca dessa categoria “trabalho docente”, fiz a opção pela conceituação presente no “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”, organizado pelos pesquisadores Oliveira, Duarte e Vieira (2010), ainda que admitindo algumas limitações na definição apresentada.

educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

De um modo geral é a partir da definição apresentada por Oliveira (2010) que entendo o trabalho docente. No bojo desse contexto, o trabalho docente passa por um processo de precarização que não é de hoje. De acordo com Gentili (2006) e Suarez (2005), a precarização do trabalho docente na América Latina e no Caribe tem como uma das causas a expansão dos sistemas educativos levados à frente desde a década de 1980, os seja, um pouco antes das reformas educativas de cunho neoliberal serem implementadas nesta região.

Na presente conjuntura, o processo de precarização do trabalho docente está intimamente associado ao destacado papel das agências internacionais em fomentar, financiar e auxiliar o desenvolvimento de reformas educativas neoliberais em vários países da América Latina.

Assim, nas décadas de 1980 e 1990 verificamos a hegemonia do toytismo enquanto o modo por excelência de organização da produção capitalista e cujos princípios são orientados para adequar a produção de mercadorias às determinações do novo regime de acumulação em voga. Essas transformações de ordem estruturais geram novas demandas educativas. Assim:

As novas demandas de educação explicitadas por diferentes documentos dos novos senhores do mundo - FMI, BIRD, BID - e seus representantes regionais - CEPAL, OREALC - baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sobre novas bases (FRIGOTTO, 2003, p. 19).

Contudo, em função da especificidade e em virtude do tema/problema dessa tese doutoral, é importante considerar que o trabalho docente no ensino superior apresenta certas diferenças em relação ao trabalhador docente que realiza suas atividades laborais na educação básica.

Na educação superior, por exemplo, os docentes se defrontam com situações estritamente relacionadas com as demandas educativas de uma diversificada clientela. Além disso, ele também passa a enfrentar novas exigências e cobranças correlatas à docência no ensino superior. O trabalho docente na educação superior, segundo Maués (2010, s/p) pode ser assim entendido como o:

[...] conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento. O desenvolvimento do trabalho docente está vinculado aos objetivos da instituição à qual pertence, ao nível

de ensino e aos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico.

A conceituação apresentada por Maués (2010) assinala também que se trata de um trabalhador que vem enfrentando um processo de precarização, algo que está associado à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho, à perda de sua autonomia, bem como à intensificação do regime de trabalho. No entanto, devemos entender o significado dessa conceituação intimamente relacionado, por exemplo, com a reestruturação produtiva e o ajuste estrutural do regime de acumulação (MAUÉS, 2010). Isto é, não podemos entender o significado do trabalho docente na educação superior desvinculado das condições objetivas que estão atreladas ao exercício de seu labor.

Nessa tessitura, que é parte do processo de mundialização do capital, o trabalhador docente vem sendo seriamente afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Entre essas mudanças destaca-se o aumento de exigências em relação a sua qualificação, competência, flexibilização de suas atividades, ocasionadas pelo aumento do número de tarefas a serem executadas que vão além do que outrora realizara como: ministrar aulas, corrigir trabalhos e provas, realizar pesquisas, redigir artigos, participar de eventos, orientar a produção de trabalhos científicos, participar de projetos de extensão, além da busca de atualização de novos conhecimentos.

O acúmulo de exigências, realizada muitas vezes sem que sejam oferecidas as devidas condições, aliada ao aviltamento dos salários, resulta na precarização das atividades laborais docentes. No que concerne especificamente à precarização do trabalho docentes em IES públicas Mancebo (2005, p.11) analisa que esta se processa por meio de:

[...] (sub)contratações temporárias de professores. Sobre esse aspecto é necessário destacar que a precarização intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas IES.

Ademais, essa precarização⁵⁷ pode ser visualizada em outros termos. Por exemplo, várias estratégias são sutilmente estimuladas para que os docentes das IES públicas venham a complementar seus rebaixados salários, algo que é evidenciado com a promulgação da Lei 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica) que possibilita o desenvolvimento do “espírito empreendedor” dos docentes. Essa Lei permite ao docente aumentar sua fonte de renda via pesquisa, venda de serviços, consultorias, etc. Esse cenário retrata a configuração de uma educação voltada aos interesses mercantilistas, bem como colabora para o processo de privatização das IES públicas.

Desta forma, concordo com Wernick (2000) e Araújo e Paranhos (2003) quando entendem que a precarização das condições materiais e ambientais em que se processa a atividade docente nas universidades públicas expressam o desinteresse com que as autoridades governamentais têm tratado o problema.

Se a precarização do trabalho docente nas IES públicas aponta para um quadro degradante, em IES privadas/mercantis a situação é ainda mais caótica, sobretudo por conta da expansão vertiginosa que se verificou nos últimos anos nesse tipo de estabelecimento de ensino superior. Os docentes que vendem sua força de trabalho às IES privadas/mercantis são submetidos à insegurança dos contratos temporários, o receio sempre presente da diminuição da carga horária e a consequente redução dos salários, a ameaça permanente de desemprego, além de uma progressiva perda de sua autonomia.

Desta forma, o retrato desse cenário aponta que a situação do trabalho docente no contexto da mundialização do capital vem sendo cada vez mais precarizado. Essa precarização afeta sensivelmente o modo de ser da força de trabalho docente, algo que produz estragos na saúde do trabalhador e comprometendo sua existência material e espiritual, bem como o exercício de suas atividades laborais.

⁵⁷ “De acordo com Oliveira (2006), a precarização e a instabilidade do emprego no magistério público ocorrem sob a forma de contratos temporários de trabalho (que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos), arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários; perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado, principalmente as reformas administrativas e previdenciárias. A precarização do trabalho docente, segundo Mancebo (2007) é o tema mais recorrente nas pesquisas da área, que ao se referir à precarização remetem, isoladamente ou de forma combinada, à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. Enfim, as pesquisas retratam, segundo Mancebo (2007), uma situação de pauperização, que empurra a categoria docente, inserida em seus primórdios, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos de setores proletarizados. (Grupo de Estudos sobre política educacional e trabalho docente/GESTRADO, 2009, p. 15)”.

Assim, a precarização do trabalho docente nas IES privadas, atinge a saúde desse trabalhador que, em condições de exploração, é acometido intensamente por enfermidades laborais como stress, doenças psico-neurológicas, cardíacas, entre outras cada vez mais frequentes no cotidiano destes professores.

Paiva e Saraiva (2005), em estudo realizado com 170 professores de três instituições de ensino superior (um centro universitário privado, uma universidade confessional privada e uma universidade pública federal) situadas em Belo Horizonte, indicam que as atividades docentes de nível superior têm passado por transformações que alteram tanto o seu significado para os professores como os aspectos relacionados à saúde dos indivíduos.

Nesse sentido, conforme dito anteriormente, pode-se afirmar que os docentes têm adoecido cada vez mais. São doenças que envolvem desde afecções na garganta (típicas em professores com jornada de trabalho que pode alcançar 60 horas semanais) e até mesmo o sistema respiratório, além de dores físicas e sofrimento mental.

Portanto, faz-se necessário compreendermos a educação inserida no modo de produção capitalista e cuja racionalidade, objetivando incessantemente o lucro, enseja a precarização do trabalho, em especial o docente. São esses os pressupostos que balizam as reflexões pertinentes a essa tese doutoral a respeito do trabalhador docente na educação superior e a relação desse tipo de trabalho com o processo de saúde-doença dos professores da rede privada.

3.2 Primeiras impressões

Devemos buscar, ininterruptamente, o espaço para fortalecer o debate que objetive a organização de uma classe trabalhadora capaz e articulada em suas tarefas de construção de uma nova sociedade em que a saúde do trabalhador seja plena em todas as suas dimensões (LARA, 2011, p. 84).

Como enfrentar uma contradição cada vez mais evidente do capital? De um lado, a necessidade de lutarmos para que a saúde do trabalhador, em especial o docente, seja levada em consideração na elaboração das políticas públicas e, do outro lado, um regime societal que, objetivando a elevação da mais valia (relativa e absoluta), necessita submeter à classe trabalhadora a regimes de exploração cada vez mais intenso e sofisticados.

Quais as possibilidades de resistência frente aos imperativos estabelecidos pelo capital que inviabilizam uma vida digna e decente? E uma das dimensões dessa vida digna e decente

reside justamente na qualidade de vida, no bem estar e, fundamentalmente na boa saúde, direito humano dos mais preciosos.

Outro dado a ser considerado: como os trabalhadores docentes têm reagido e interagido diante de um trabalho cada vez mais precário que, no contexto de mundialização do capital, mantém estreita relação com o processo de adoecimento físico e mental?

Emerge, assim, a necessidade de potencializarmos debates que orientem a organização de uma classe trabalhadora que considere a saúde do trabalhador como algo indispensável à construção de uma nova sociedade, uma condição *sine quo non* tendo em vista a luta pela emancipação.

Ou então: será possível a construção de uma sociedade justa, igual e democrática com trabalhadores cada vez mais doentes e debilitados física e mentalmente? Será possível a garantia de uma educação de qualidade com os professores cuja saúde definha gradativamente?

Nesse sentido, a reunião da coleta de todo material, por meio das entrevistas efetivadas, permitiram-me, após o tipo de tratamento teórico e analítico realizado, o desenvolvimento das reflexões que compõem o presente capítulo, tecido com a finalidade de entender que tipo de relação pode ser estabelecida entre a precarização do trabalho e a saúde do docente em instituições da rede privada de ensino superior.

Cumpru esclarecer que organizei e analisei o material da seguinte forma: 1) Os entrevistados I, II, III e IV estão entre aqueles que ao longo de 04 (quatro) anos de exercício do magistério na IES pesquisada haviam se ausentado com regular frequência e 2) os entrevistados V, VI, VII e VIII estão entre aqueles que, ao longo do período pesquisado, não obtiveram nenhuma ausência. Embora tenha optado por essa forma de diversificação de grupo de informantes, tal como orienta Michelat (1982), não identifiquei diferenças significativas no conteúdo das falas de um grupo de informantes para outro.

As similitudes das informações eram muito mais frequentes do que imaginava outrora e correspondiam a hipótese inicial que balizou a construção dessa tese de doutoramento, isto é, a precarização do trabalho docente possui estreita relação com o desenvolvimento de doenças, sejam elas físicas ou mentais e afetam sensivelmente o labor dos professores do magistério superior da rede de ensino privada. Um dado que considero importante informar diz respeito ao fato de que todos os entrevistados possuem pelo menos três vínculos empregatícios e, em pelo menos dois desses vínculos, possuem lotação no regime de 40 horas semanais. Ou seja, cumprem longas jornadas de trabalho que, muitas vezes, ocupam os finais

de semana, feriados e, em alguns casos, férias. Esse dado foi confirmado por meio do relato de todos docentes entrevistados.

Todos os entrevistados, portanto, informaram que, por possuir mais de um vínculo empregatício, isso, por um lado, aumenta os rendimentos. Por outro lado, em razão do aumento da carga laboral, acabam ficando mais suscetíveis a desenvolverem processos de adoecimento físico e mental. Nas palavras de um dos depoentes: “*Sinto que se continuar com isso muitas coisas ocorreram comigo que vão desde dor na garganta constante até a fadiga física e mental, pois trabalho muito e descanso pouco.*” (ENTREVISTADO V). E conforme informações obtidas junto aos docentes entrevistados, eles necessitam elaborar muitos planos de aula, planos de curso, realizar avaliações, o que consome muito do tempo deles.

Sob esse aspecto, a que mais aponta sinais de cansaço físico e mental é a docente do sexo feminino, pois ela informou que, além dos afazeres correlatos ao trabalho, ela cumpre uma outra jornada de trabalho relativo aos afazeres domésticos, o que a deixa “[...] *extremamente esgotada física e mentalmente*”. (ENTREVISTADO I).

Desse modo, o mais importante, sob esse aspecto, foi que os docentes percebem que há alguma relação entre a intensidade do trabalho e a vulnerabilidade de suas saúdes, pois, conforme manifestado: “[...] *tenho percebido que quanto mais trabalho, mais fica vulnerável minha saúde*” (ENTREVISTADO VIII). Um dos entrevistados ressalta que: “*Como trabalho demais, resta pouco tempo pra outras coisas, até mesmo pra cuidar da saúde, me divertir, cuidar de mim mesmo*” (ENTREVISTADO IV). A subtração do tempo necessário à reposição das energias físicas parece ser um dado comum entre todos os docentes analisados e isso acabou sendo manifestado com muita frequência pelos docentes.

O depoente IV, por sua vez, afirma: “*Nossa saúde é nosso maior bem, mas a intensidade de nosso trabalho não colabora pro nosso bem estar, mas pro nosso mal estar, isso sim*”. Sensação compartilhada pelo depoente VII quando ressalta: “*Será que a intensidade de meu trabalho não tem a ver com algumas doenças que apareceram em mim? Hoje desconfio que pode ter alguma coisa a ver sim*”.

Essa queixa em relação à intensidade do trabalho é bem mais presente entre aqueles que possuem uma quantidade maior de vínculo empregatícios. Ou seja, quanto maior a quantidade de vínculos e, conseqüentemente, da carga laboral, maior também as queixas concernentes ao aparecimento de algum tipo de doenças. Dal Rosso (2006), ao analisar o presente processo de aumento da intensidade do trabalho no capitalismo entende que, além desse artifício estar estreitamente associado ao metabolismo de acumulação de capital, há, concomitantemente, reflexos sobre a saúde do trabalhador.

Na história do capitalismo, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho esteve sempre relacionada com o objetivo de resultados. A alteração da intensidade para mais aumenta os resultados do trabalho e a alteração para menos os diminui. Em síntese, quanto maior a intensidade, mais resultados são produzidos pelo trabalho no mesmo período de tempo considerado. No processo de desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho constitui uma força motora do crescimento. A intensificação do trabalho como produtora de crescimento econômico contém um problema social e moral implícito da maior relevância: não se trata pura e simplesmente de formas distintas de exploração da mão-de-obra humana (DAL ROSSO, 2006, p. 65-9).

Então, faz parte do processo de acumulação do capital, cuja obtenção de ampliar a extração de mais valia (relativa e absoluta) é o grande fim, diminuir a “porosidade” e aumentar a densidade do mesmo, algo já previsto por Marx (1983) no “Capital”. Essa intensificação, embora afetasse mais intensamente os trabalhadores menos qualificados, afetou também, guardadas as devidas diferenças, os docentes atuantes nos diversos níveis de ensino, em especial, aqui, os que atuam no ensino superior privado.

Especificamente sobre a intensificação do trabalho dos professores da educação básica, Assunção e Oliveira (2009, p. 363), estudando a intensificação do trabalho e a saúde dos professores, entendem que: “O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento”, uma vez que: *“Eu vejo como incompatível a necessidade de ter que trabalhar nos três turnos, todos os dias com o cuidado com minha saúde. Então tem momentos que meu corpo não aguenta mais mesmo tanto trabalho”* (ENTREVISTADO I).

Em relação à intensificação do trabalho nas federais Sguissardi e Silva Júnior (2009) percebem que há algum tipo de relação entre essa intensificação e o adoecimento dos professores. Essa intensificação, guardada as devidas diferenças, também afeta os docentes da rede privada de ensino superior e ela não se resume apenas aos múltiplos vínculos empregatícios a que encontram-se ligados, mas, também, às demandas geradas por cada vínculo adquirido, tais como aquelas correlatas ao envolvimento com pesquisa e extensão, além da pressão por publicações de artigos científicos, sem o auxílio e nem incentivo da Instituição, principalmente o financeiro.

Instala-se, assim, a cultura do produtivismo acadêmico. Tal como analisado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), essa cultura tem como orientação filosófica o pragmatismo. No âmbito econômico, busca legitimidade na tentativa da política estatal que visa instituir

uma cultura acadêmica que converta a produção científica em mercadoria. Reside aí a pressão externa por mais produções que gerem mais publicações...

A pressão por mais publicações está diretamente relacionada à reprodução de uma “cultura da performatividade e do desempenho” (SANTOS, 2004). A propagação dessa cultura dissemina uma certa paranoia entre os docentes por publicações e cuja preocupação é maior com a quantidade do que com a qualidade.

O depoimento do entrevistado II ilustra a referida situação da seguinte forma: “*Nessa correria que é minha vida, sempre penso em publicar. É isso. A quantidade de trabalhos publicados acaba sendo mais importante do que a qualidade, desde que o trabalho seja aprovado em algum evento ou revista*”. É oportuno ressaltar que essa cobrança é evidenciada por meio do “quadro de informações docentes”, documento distribuído aos docentes tendo em vista verificar como anda a produção científica dos mesmos. Esse documento, conforme informado pelos docentes, é distribuído a cada semestre para verificar como anda a produção dos professores.

Sobre isso, Santos (2004, p. 1153) reflete que:

[...] a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador.

Desse modo, os docentes realizam um verdadeiro sacrifício para conseguir responder as demandas por mais publicações, por exemplo, algo que está diretamente relacionado à intensidade de seu trabalho e que pode, segundo Borsoi (2012), afetar sua saúde, situação que expressa algumas mazelas do trabalho docente.

Além do mais, nunca se pode ignorar o importante fato que é concernente ao receio de perder o emprego. Sob esse aspecto, a maioria se sujeita às imposições de um trabalho intensificado em virtude da pressão que as IES exercem sobre eles que, associado ao aviltamento salarial, enseja a intensificação de seu trabalho. Ocorre que nem sempre é possível acompanhar o ritmo das exigências e isso pode implicar no final de semestre em redução de carga horária ou mesmo na demissão. O relato dos docentes sempre faz menção em relação a esse aspecto. Na fala de seis docentes a expressão “temos que publicar” apareceu e até se repetiu.

Além disso, nas IES privadas os docentes jamais podem reclamar do aumento da carga horária, vista como uma afronta pelos patrões, pois, na percepção da chefia, isso se trata de

um favor. É uma verdadeira encruzilhada: “*Se eu recusar a carga horária oferecida, eu perco prestígio e corro o risco de no futuro ser demitido [...] Então aceito o aumento da carga horária, mesmo sabendo que isso não vai me fazer bem pra saúde*” (ENTREVISTADO VII).

Sob essa ótica e no que tange especificamente essa questão, a expressão “medo de perder o emprego” foi manifestada por cinco docentes. E esse medo é relativo ao não cumprimento das exigências correlatas ao intenso trabalho que desenvolvem. Precisam trabalhar mais, ainda que isso implique em danos para a saúde. Siqueira (2009, p. 69), analisando essa questão nas instituições de ensino superior privadas de Brasília, assim resume a questão:

De uma parte, a angústia presente – associada ao medo de perder o emprego e à situação (imposta) de decidir sobre horas-aulas para a composição salarial – é, de certo modo, utilizada pelas Instituições Particulares de Ensino Superior para fazer aceitar a intensificação do trabalho e a degradação das condições para o seu exercício.

Tendo que aceitar as regras do jogo os docentes das IES privadas acabam por contribuir para a intensificação do labor ao mesmo tempo em que subtraem cada vez mais o tempo necessário para a reposição das energias, para o lazer, restando pouco tempo para o ócio.

Em linhas gerais, todos reclamam de ausência de tempo para o não-trabalho, uma vez que boa parte de seus tempos é dedicada para atividades correlatas ao exercício laboral. Restando, assim, um diminuto tempo livre para o descanso ou outras atividades durante o ócio, pois “[...] *meu tempo é para o trabalho, com isso percebo que vou me agredindo, agredindo minha saúde, minha mente que fica cansada, esgotada*” (ENTREVISTADO III). Essa situação é registrada por seis docentes entrevistados (I, II, IV, V, VII e VIII). “*Trabalho muito*”, “*me divirto pouco*” são expressões repetidas vezes salientadas por esses professores. Principalmente entre aqueles que também exercem parte de suas atividades laborais na educação básica, docentes I, V e VIII. Esses três especificamente, acusam um nível de desgaste físico e mental superior aos demais docentes entrevistados.

Todos os docentes, também, não nutrem muitas expectativas em relação ao futuro na profissão, um dado preocupante. Essa falta de expectativa com a profissão revela um estado de “desencanto” que acaba contribuindo para desencadear situações adversas, como o absenteísmo, por exemplo: “*Penso que meu trabalho seria muito mais produtivo se tivesse tempo pra preparar a aula com cuidado, estudar, realizar pesquisa [...] Isso não é possível. [...] Só abandonando a educação pra mudar isso*” (ENTREVISTADO V).

Como lidar com isso? Entendo que a ausência de perspectivas em relação à profissão, indica um sinal que precisa ser considerado quando se analisa a condição do trabalhador docente. Entendo que a ausência de perspectiva no trabalho vincula-se intimamente à motivação necessária à execução de seus afazeres. Segundo Benevides-Pereira (2002, p.35):

A reduzida realização profissional evidencia o sentimento de insatisfação com as atividades laborais que vem realizando, sentimento de insuficiência, de baixa-estima, fracasso profissional, desmotivação, revelando baixa eficiência no trabalho. Por vezes, o profissional apresenta ímpetos de abandonar o emprego.

E pelo que observei essa falta de motivação está muito associada, mas não só a isso, a remuneração, visto que o salário poderia ser melhor. Outros fatores também são importantes como, por exemplo, um melhor ambiente de trabalho, relações mais democráticas, menos pressão, mais compromisso dos alunos, tal como manifesta o Entrevistado III: “*O salário é muito importante, mas não é tudo. Mas preciso ter um salário que me permita, por exemplo, trabalhar menos e ‘viver’ mais*”.

Fatores realmente que devem ser considerados no que tangem a importância de se nutrir expectativas em relação à profissão. Mas a remuneração, sem dúvida, é o aspecto que mais sobressai na fala dos entrevistados para essa ausência de expectativas no que se refere ao seu labor.

Nesse sentido, todos também reiteram que a remuneração poderia ser melhor. Como a remuneração está longe da desejável, isso praticamente enseja as condições objetivas para que abduquem, por exemplo, do final de semana para ministrar aulas, cursos, consultorias...

Essa “opção” em curto, médio ou longo prazo, provavelmente virá acompanhada na redução de seu bem estar e, certamente, também trará implicações para a saúde dos trabalhadores docentes, pois: “*Sinto sim que se eu não parar a intensidade de meu trabalho, estarei prejudicando minha saúde, aliás, já estou prejudicando, né?*” (ENTREVISTADO VII) Pelo exposto entendo que, embora percebam que o trabalho que realizam fragiliza sua saúde, o referido entrevistado, bem como os demais, não cogitam a possibilidade de pensar alguma forma de resistência frente a esse processo.

Outro dado comum entre os docentes analisados é referente ao tempo de exercício de magistério. Em média, todos possuem mais de 08 anos de atividades laborais, considerando apenas o tempo de exercício no magistério superior. Ocorre, também, que, conforme relatado pelos entrevistados, todos estão há pelo menos quatro anos sem férias, posto que sempre ocupam boa parte desse período para ministrar alguma atividade remunerada.

Olha, já faz tempo que não tiro férias mesmo, assim, viajar, descansar, parar com o trabalho. Eu penso em trabalhar enquanto tenho saúde. Preciso, né? Nunca sabemos se ficaremos na instituição a cada semestre. Então, trabalho né? Perco férias, perco tudo, por causa dessa falta de estabilidade [...] Mas sei que isso afeta minha saúde. Mas tem outra opção? Percebo que estou entro a cruz e a espada. Se trabalho demais, sei que adoço, mas se não trabalho passarei dificuldades. E agora? Paro de trabalhar? Não dá né? (ENTREVISTADO V).

As indagações do entrevistado V são profundamente pertinentes e indicam uma contradição típica do capitalismo: trabalho e adoecimento. Precisamos do trabalho pra viver (com saúde) e sobreviver, todavia, esse mesmo trabalho não me humaniza, pois, dada a situação de exploração, evidenciada por meio de um trabalho precário, afeta um ponto essencial para a existência humana: a saúde, tanto a física, quanto a mental, pois a primeira garante a sustentação do corpo enquanto que a segunda fornece a energia necessária para enfrentar os obstáculos. E, certamente, ministrar aulas hoje em dia, requer a existência tanto de uma quanto de outra, mas é algo que, seguramente, cada vez mais o processo sócio-metabólico do capital menos oferece aos que vivem do trabalho.

Assim, faz sentido a reflexão do entrevistado I: *“Se vejo que estou doente, prefiro não ir trabalhar, pois o rendimento da aula não será bom”*. Contudo, o mesmo entrevistado observa que: *“Mas a ordem nessas instituições pagas é que mesmo assim a gente tem que vir trabalhar, se sacrificar por eles. Não faço isso. Doente não trabalho. Corro o risco de perder meu emprego. [...] eles ficam ricos e eu doente e acabado”*.

De um modo geral, os dados me permitem refletir que o trabalhador docente, em circunstâncias desfavoráveis de um trabalho precário, convive estreitamente com situações que desencadeiam estados mórbidos que nada contribuem para, pelo trabalho, se emancipar e se humanizar, algo que, por tabela, prejudica, inclusive, seu desempenho docente e sua vida: *“Meu trabalho me sufoca, não me permite mais acreditar que um dia vou ter uma vida melhor. [...] Vivo pro trabalho e ele não me permite viver com dignidade”* (ENTREVISTADO III).

Condição preocupante, sobretudo quando parto da assertiva de que o trabalho é a categoria ontológica, fundamental para se entender o homem e sem o qual ele não pode desencadear um processo de humanização. A partir dessa interpretação, faz sentido a afirmação de Andrade Filho (1999, p. 77), influenciado pelo Marx dos “Manuscritos” quando expõem que:

Desfigurado, o trabalho humano volta-se contra o trabalhador que “decai a uma mercadoria e a mais miserável mercadoria”, afirmam os Manuscritos; cada vez se empobrece e se desgasta enquanto a força criativa do seu trabalho passa a se constituir frente a ele como força do capital. Esse, “um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual”, uma atividade que nulifica a realização do próprio homem, quer burguês, quer operário, a sua relação transformadora e criadora entre ele e a natureza, entre um e outro.

O trabalho humano, portanto, estando desfigurado, reduzido a mera mercadoria, a mais miserável por sinal, atua contra a humanização dos que vivem do trabalho e, por seu turno, restringindo seu potencial humanizador, ao provocar, por exemplo, danos a saúde do trabalhador, pois *“Preciso estar saudável pra poder desempenhar bem meu papel, mas se isso não ocorre comprometo minhas aulas, a qualidade cai. Mas não posso parar de trabalhar. Mas se não parar minha saúde vai piorando. O que fazer?”* (ENTREVISTADO VI). Resposta realmente difícil, ainda mais se considerarmos que para o capital o que realmente importa é o acúmulo, a concentração em detrimento da humanização e da vida e bem estar dos que vivem do trabalho. Além disso, um dado a salientar é manifestado por todos os docentes em relação ao cuidado com a saúde. Primeiramente, todos enfatizam que não dispõem de tempo suficiente para o mesmo, situação que, provavelmente, tem uma incidência direta sobre seu bem estar.

Justificam essa ausência de tempo em virtude das jornadas de trabalho e do receio de faltar e ter o emprego ameaçado: *“Tem vezes que falto pra ir ao médico, mas mesmo trazendo atestado eles (a coordenação) nunca vêm com bons olhos isso. [...] então as vezes venho trabalhar doente mesmo”* (ENTREVISTADO IV). Outros, porém, justificam essa ausência de cuidado com a saúde em razão da dificuldade em acessar o Sistema Único de Saúde ou mesmo por questões econômicas, relacionadas ao pagamento de um bom plano de saúde: *“Se eu depender do SUS pra uma situação grave vou morrer. E ainda não dá pra pagar um bom plano de saúde pra mim e pra família. E isso realmente é algo que dificulta o cuidado com minha saúde”* (ENTREVISTADO III).

Sobre isso, Coutinho et. al. (2012) investigando o “Perfil do estilo de vida relacionado à saúde de professores” destacam que os professores, principalmente os do sexo masculino, não cuidam adequadamente da saúde. Relembro que dos oito informantes para essa tese doutoral, apenas um era do sexo feminino.

Além do mais, ainda conforme Coutinho et. al. (2012), quanto maior a carga horária destinada ao trabalho menor o cuidado com a saúde e com um estilo de vida saudável, o que exige, além da boa nutrição, a prática de exercícios. Então, a ausência de uma nutrição

saudável, aliada a uma vida sedentária pode, portanto, desencadear stress e elevar os riscos de doenças crônicas não transmissíveis (COUTINHO et. al., 2012).

Isso é confirmado quando os depoentes expõem, por exemplo, que: *“Meu ritmo intenso de trabalho não deixa tempo pra uma alimentação saudável e, também, não sobra tempo pra praticar exercícios, jogar meu futebol com frequência”* (ENTREVISTADO VI). O entrevistado VIII ajuda a refletir mais sobre isso quando aponta que *“o corre-corre do dia a dia não deixa eu me alimentar como devia [...] acabo não tendo tempo pra outra coisa que não o trabalho”*.

De acordo com Nahas (2006) podemos verificar as condições de saúde de determinado grupo social ao entendermos o estilo de vida que eles possuem. A partir dessa premissa Nahas (2006) considera que o estilo de vida é um dos fatores mais importantes para a manutenção da saúde.

Ocorre que determinadas condições objetivas de nossos docentes, em especial a questão da remuneração aviltada – considerando os proventos que recebem de uma única instituição – bem como extenuantes jornadas de trabalho, interferem no estilo de vida dos mesmos, estilo de vida esse que tem estreita relação com o aparecimento de determinadas doenças.

Ao longo da leitura do material coletado foram emergindo muitas outras questões relacionadas ao tema/problema aqui estudado. Parte dessas questões apresenta-se organizada, sistematizada e culminaram nas análises apresentadas posteriormente nas linhas subscritas nas demais páginas componentes dessa tese de doutoramento.

3.3.Sobre o desencanto com a profissão: o absenteísmo docente

Segundo Bohoslavsky (1977), quando o indivíduo pensa em uma profissão, ele pensa em “algo que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido”, e quando o envolvimento com esse “algo” deixa de resultar na realização pessoal, a tendência será, certamente, diminuir o envolvimento, diminuir os esforços (LAPO e BUENO, 2003, p. 76).

Ao concordar com Lapo e Bueno (2003) ressalto que ao se pensar a escolha de uma profissão imaginamos, a partir dela, realização, satisfação e reconhecimento. Todavia, os anos na profissão, quando não se materializam as expectativas iniciais, pode refletir na redução de esforços para o bom desempenho de nossas atividades laborais.

Embora, inicialmente, a intenção desse estudo não fosse identificar sinais de desencanto e o absenteísmo docente, as falas dos docentes, com muita frequência, apontam indícios da presença desses fenômenos cada vez mais frequentes na educação de um modo geral. Podemos, assim, verificar algum tipo de relação entre o desencanto e o absenteísmo docente? Sobre isso o entrevistado VIII relata: *“É um pouco desanimador minha situação profissional. Estou no doutorado, mas não vislumbro seguir na carreira docente. Assim que puder farei concurso pra algo melhor. Docência já deu o que tinha que dá”*.

Ademais, os indicativos que apontam que a presença de certo desencanto com exercício laboral e o absenteísmo percebido entre os depoentes, tem relação próxima com a precarização do trabalho, bem como com processos desencadeadores de doenças relativas ao exercício do magistério, em especial em situações correlatas às condições de trabalho.

Nóvoa (1995) observa que está instalada uma crise no exercício do magistério que se reproduz há anos e sem perspectiva de superação em curto prazo e que acaba por gerar desmotivação pessoal e profissional com os altos índices de absenteísmo e abandono, insatisfação, indisposição, sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos docentes.

Desse modo, estudos recentes destacam a acentuação de um processo de desencantamento com a profissão e abandono do magistério. Tais processos, intimamente intrincados, podem desencadear estados patológicos que prejudicam o bem estar dos docentes.

Esteve (1999), por exemplo, relaciona esse desencantamento com o mal estar que acomete muitos docentes no exercício da profissão. Ainda segundo Esteve (1999) o mal estar docente diz respeito à reação dos professores perante a uma série de circunstâncias que, por não terem sido previstas, acabam comprometendo o desempenho do trabalho dos docentes.

O professor, desse modo, começa a desenvolver sentimentos de desencanto, insegurança e de recusa, estado que acomete principalmente os professores que sentem dificuldades em redefinir seus papéis perante os novos contextos e situações presentes no cenário educacional.

Lapo (1999), analisa em sua dissertação de mestrado, as motivações que conduzem os professores a se evadirem do exercício magistério público do Estado de São Paulo. Neto Silvany (2000), por seu turno, apresenta como causa do absenteísmo o adoecimento decorrente da complexidade do trabalho docente.

Ainda de acordo com Neto Silvany (1999) há uma estreita relação entre as condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador (Bahia). São

alguns estudos que têm como foco o desencantamento e o absenteísmo docente, o que conduz à desistência do exercício do magistério.

A partir do tratamento dos dados coletados durante as entrevistas, os docentes, de um modo geral, manifestam considerável insatisfação com a profissão. Relacionam essa insatisfação a alguns fatores tais como: a) baixa remuneração⁵⁸ (se considerado apenas um vínculo empregatício de 40 horas semanais, o que não ocorre com nenhum dos entrevistados, pois todos possuem pelo menos três vínculos) e b) falta de perspectivas com o exercício da profissão. Justamente os entrevistados que mais apontam esses fatores são os que mais se ausentam do trabalho.⁵⁹

Desse modo, o absenteísmo pode refletir tanto nas condições de saúde do trabalhador quanto nas condições de vida e trabalho e por isso necessitam ser analisados e prevenidos (BULHÕES, 1986). Sob esse prisma é importante considerar que a permanência de condições objetivas e subjetivas que alimentam a reprodução desse cenário danificam o exercício do trabalho docente.

Assim, se considerarmos o absenteísmo como um conjunto de ausências **intencionais** do trabalhador e de caráter **repetitivo**, excluindo, deste modo, as ausências por férias, por luto, por gravidez ou por sanções disciplinares, podemos entender que sua existência é prejudicial aos trabalhadores docentes.

Apareceram com frequência nos depoimentos expressões que podem ser relacionadas ao: a) abandono do magistério caso aparecesse outra ocupação mais rentável; b) esgotamento físico e mental, o que, em função da redução do tempo destinado ao descanso e ao lazer, pode desencadear um efeito estressor nos indivíduos e c) afastamento em razão da ausência de sentimento de satisfação em relação ao seu trabalho.

É oportuno considerar que quando se escolhe alguma profissão, pelo menos inicialmente, há algum sentimento de realização por meio dessa escolha. Quando isso não ocorre pode se desencadear diferentes reações que podem ensejar o aparecimento do

⁵⁸ Quando digo que os docentes recebem baixos salários tomo como comparativo o salário de um docente em regime de 40 horas de uma universidade pública como a UEPA. Um professor adjunto (que requer o título de doutor) 40 horas na UEPA em início de carreira recebe **líquido** algo próximo a sete mil reais. O mesmo professor na IES pesquisada recebe **bruto** 3.891,39. Sem esquecer o fato de que os salários na rede pública também estão aviltados. Obviamente o conjunto de proventos, derivados dos diversos vínculos empregatícios, supera esse valor de 3.891,39, porém isso sacrifica muito do tempo livre dos docentes.

⁵⁹ Ainda que a somatória dos proventos dos diversos vínculos empregatícios resulte em uma remuneração satisfatória, algo em torno de dez mil reais, considerando o valor que recebem de remuneração apenas na IES pesquisa (em média quatro mil pra quarenta horas de trabalho semanais), entendo que a remuneração é baixa em razão da quantidade de horas trabalhadas que, entre alguns entrevistados, ultrapassa cento e vinte horas semanais. Isto é, trabalham demais para terem direito a uma renda maior. Melhor seria se trabalhassem menos e recebessem mais, o que resultaria em mais tempo para outras atividades.

absenteísmo do professor. O fragmento a seguir, fornecido pelo Entrevistado II, retrata essa situação:

Quando escolhi essa profissão pensava inicialmente em realização profissional, em ajudar a salvar o mundo etc. Estou há dez anos na profissão e hoje, olhando para o futuro, não alimento muitas expectativas. A começar pela remuneração que está longe da ideal, o que me obriga a trabalhar em vários lugares. Fico cansado demais por causa disso. E não é só o corpo que tá cansado não. Depois vêm as cobranças da vida universitária, alunos que não demonstram muita motivação pra aprender. Não nutro muitas expectativas não, se pudesse faria outra coisa mais reconhecida, menos dar aula (ENTREVISTADO II).

Observando algumas questões que aparecem na fala do depoente II percebo que ele relaciona sua profissão com “cansaço” (físico e mental), salário baixo, falta de expectativas... que, no meu entender, vão exaurindo suas energias, esgotando suas perspectivas, gerando mal estar, visto que “o mal estar na vida do trabalhador solapa sua energia e traz sofrimentos e doenças”. (PASCHOALINO, 2009, p. 26).

Lapo e Bueno (2003), ao analisarem o desencanto e o abandono do magistério, relacionam esse quadro a diversos fatores como mudança de cidade, licença para estudos, falta de condições dignas de trabalho, problemas de saúde, mas destacam que entre os fatores que mais ensejam essa situação é referente baixa remuneração e a falta de perspectivas em relação à profissão.

Já Cordeiro-Alves (1994) identifica que as principais manifestações de insatisfações dos professores são a fadiga-exaustão ou desgaste docente, o mal-estar, o estresse, o absenteísmo e o desejo de abandono. Algo que, em grande parte, verifiquei mesmo entre os docentes que não haviam se ausentado do trabalho.

Zanardi (2009), investigando a interface entre o absenteísmo docente, a intensificação do trabalho docente e o mal-estar docente com a ausência dos professores em escolas públicas municipais de São Paulo percebe que isso pode evidenciar sinais da precarização da carreira docente.

O entrevistado VIII, por exemplo, relata que suas expectativas em relação ao magistério desapareceram. O referido depoente, ainda que não tenha se ausentado ao longo do período delimitado para a investigação, informa que as condições de trabalho, as diversas formas de pressão existentes, não o motivam a continuar na profissão, bem como a se qualificar e nem a desempenhar melhor sua atividade docente.

Meu curso não é de licenciatura, mas acabei sendo professor por conta do mestrado que fiz. Ingressei na docência achando que poderia ser algo bom pra mim, mas foi tudo diferente do que imaginava. Eu já tinha trabalhado antes em supermercado, mas as cobranças hoje para o professor são imensas. O aluno cobra, a direção cobra... todo mundo cobra. Se tem a visita do MEC é aquele desespero. Aí a cobrança pra que a gente tenha feito tudo. Além do que, quando acaba o semestre todo mundo fica com medo da demissão. Quem não anda na linha perde o lugar. Por isso não tenho nenhuma esperança e nem motivação pra fazer doutorado. Ainda continuo na docência por uma questão de sobrevivência mesmo. Espero, em breve, fazer qualquer concurso e ter estabilidade, planejar meu futuro... Ser professor desgasta muito, muito trabalho mesmo. Pagam pouco, mas não oferecem condições pra que a gente sinta prazer e satisfação no que faz (ENTREVISTADO VIII).

De um modo geral, a fala dos depoentes de ambos os grupos selecionados para a análise reitera diversas vezes a insatisfação com o exercício de suas atividades laborais. A perda da satisfação e a ausência de perspectivas colaboram para a existência de sentimento de desistência, tal como observei na fala do entrevistado VII que afirma: “[...] *perdi a empolgação para ministrar aula. Alunos, cobranças, estresse fazem parte da minha vida e isso não me satisfaz mais*”.

Ou como disse o entrevistado VI que observa o seguinte: “[...] *tem horas que desisto (risos). Tem final de semana que me isolo de tudo, desligo o celular e não quero saber nada que seja relativo a trabalho. Dar aula as vezes estressa demais a gente*”. Nesse caso, entendo a reflexão realizada por Lapo e Bueno (2003), quando assinalam que o abandono representa muito mais do que a renúncia ou desistência de algo, mas o desenlace de um processo desencadeado por um forte processo de insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado, pois

[...] significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos (LAPO e BUENO, 2003, p. 75).

Percebia, também, no olhar de cada professor entrevistado uma certa falta de entusiasmo com a profissão, a manifestação do cansaço que, me parece, tem impacto na atividade laboral, além da manifestação de desinteresse em permanecer exercendo seu ofício.

A submissão a frequentes situações que geram fadiga, falta de reconhecimento, valorização e salários aviltantes ajudam a elevar o estresse e, provavelmente afetam, também,

a vida dos docentes. Embora os docentes entrevistados não estejam na fase de “desinvestimento” (HUBERMAM. 2000) – isto é, a fase final da carreira do professor que, diferentemente do que ocorre na fase inicial de sua carreira, sofre um certo recuo no interesse pela profissão, um desinvestimento, devido à impossibilidade de alcançar as ambições previstas no início da carreira – os mesmos evidenciam sinais que apontam o desejo de abandonar a profissão.

Filho (2006), por seu turno, analisando essa situação percebe que o absenteísmo é inversamente proporcional à satisfação no trabalho e a ausência pode ser considerada uma forma de se afastar de situações indesejáveis, algo que parece se manifestar na fala do depoente IV:

É duro ter que admitir, mas tem momentos que é melhor ficar em casa quando “tô” sem vontade de dá aula. Pra não ir pra aula e enrolar, como muitos colegas fazem, prefiro ficar na minha casa a ter que enfrentar uma situação que não me agrada em nada: [...] dá aula forçado, sem interesse. Mas tem vezes que mesmo assim vou dar aula. Aí, na verdade, não dou aula. Peço a leitura de um texto, passo exercícios, passo pesquisa e por aí vai...

A situação descrita pelo depoente IV está próxima da questão analisada por Santos (2004) e Oliveira (2007) quando apontam um tipo de absenteísmo docente caracterizado pela ausência de professores da sala de aula sem justificativa legal, o que é explicado, em parte, pela presença de comportamentos consolidados no interior das escolas.

Algo semelhante é percebido nas reflexões apresentadas pelo Entrevistado I quando salienta que ser professor hoje significa ser “*um trabalho cansativo*”, “*estressante*”, que não promove prazer e motivação e reitera ainda que não vê “[...] *a hora de terminar a aula, ir pra casa, se livrar de tudo...*” e ainda observa que “*tem dias que eu não aguento nem ver aluno*”, “*não suporto mais tanta pressão. [...] dar aula hoje em dia me estressa*”. Nesse sentido, retomo a reflexão que França e Rodrigues (2007, p.14) realizam quando refletem que:

[...] podemos afirmar que já há consenso sobre a importância das relações entre o estresse e o trabalho. Há também maior clareza quanto ao seu conceito: estresse significa resposta às pressões internas e externas – que denominamos agentes estressores, com um determinado resultado de adaptação, no que tange aos tipos de adaptação: o eustresse e o distresse.

França (1999, p. 31), por sua vez, complementando a reflexão que França e Rodrigues (2007) realizaram anteriormente, define o estresse relacionado ao trabalho como sendo:

[...] as situações em que a pessoa percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador e suas necessidades de realização pessoal e profissional, e/ou a

saúde física e mental, prejudicando a interação desta com o trabalho e com o ambiente de trabalho, à medida que este ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que não contém recursos adequados para enfrentar tais situações.

Dada a situação apontada nos fragmentos, o entrevistado I finaliza sua percepção opinando que: *“Posso dizer que tem horas que eu queria estar em qualquer lugar, menos na sala de aula, entende? Então, o que acontece: Acontece que não acontece [...] a aula não rola... não é produtiva, porque não queria tá fazendo aquilo naquele momento”*. O entrevistado III também aponta que: *“Vivemos sob tensão de perder o emprego e isso me desanima de investir em minha profissão [...] Isso gera tensão, nervosismo e o pior e não tenho mais o que fazer pra me ver livre de tanta tensão”*. O depoente V também percebe que as demandas excessivas não lhe fazem nada bem, pois: *“Hoje me faltam energias, forças pra dar conta das exigências colocadas. Procuo me empenhar, mas vejo que não é suficiente. Aí fico nervoso, estressado mesmo”*.

No que concerne especificamente à questão **salário** quase sempre que ela aparece na fala dos depoentes geralmente encontra-se relacionada ao pouco ou mesmo ausência de motivação para a realização das atividades profissionais. Não posso desconsiderar, nesse caso, que os proventos recebidos pelos docentes possuem aqui estreita relação com o status social dos mesmos. Algo que, inclusive, é apontado por Esteve (1999, p. 105):

O status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. [...] O salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores. [...] Paralelamente à desvalorização salarial produziu uma desvalorização social da profissão. [...] O professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. A interiorização desta mentalidade levou muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em atividades exteriores à sala de aula.

Dessa forma, entendo que há, a partir da extração das falas dos depoentes, pistas suficientes que indicam a presença do fenômeno do absenteísmo desencadeado pela precarização do trabalho docente. Principalmente quando todos os entrevistados apontam os baixos salários como um dos fatores que colaboraram para o desencanto com a profissão. Sobretudo, quando consideramos que, em função do aviltamento salarial, os docentes são “obrigados” a manter mais de um vínculo empregatício, o que, como observa Gouveia (2006), é um fator de desmotivação e desencanto com o trabalho exercido.⁶⁰

⁶⁰ Informo que no conjunto da fala dos entrevistados com frequência aparecem expressões relativas ao baixo provento que recebem. Embora de um modo geral não recebam tão mal assim, tendo em vista os diversos

O cumprimento de mais de uma jornada de trabalho, embora amenize a questão salarial, duplica ou triplica as cobranças e obrigações relativas ao seu ofício. Esse conjunto de fatores ajuda, portanto, a proliferar sentimentos de descontentamento e, por diversas vezes, acenam com a possibilidade de abandonar a profissão, algo que pode ser entendido, também, como uma forma de resistência ao processo de precarização corrente.

Um dado importante a ser abordado é concernente ao fato que tanto os docentes com maior tempo de exercício de magistério quanto os que possuem o menor tempo de carreira manifestam o mesmo desejo em abandonar a profissão, embora isso seja mais facilmente percebido entre os entrevistados com maior período de dedicação à carreira. Mas é também oportuno ressaltar que o principal fator que desencadeia o abandono da profissão é referente às suas condições de trabalho. Analisarei, a seguir, a relação das condições de trabalho com o adoecimento docente.

3.4 Condições de Trabalho

A experiência do afastamento do trabalho por adoecimento está marcada social e historicamente pela incapacidade para o trabalho e pela insegurança. A situação profissional é agravada pelas exigências cada vez maiores do mercado de trabalho, como o risco de desemprego e as dificuldades que pode encontrar no processo de conseguir seus direitos. A doença apresenta-se como sinônimo de “incapacidade do trabalhador” (BOSCHCO, 2011, p. 12).

Será que realmente as condições de trabalho podem afetar a saúde dos docentes? E os docentes que não conseguem se adaptar às condições e adoecem como são vistos pelos demais colegas de trabalho? Dada as condições sobre as quais o trabalho se realiza elas podem provocar reações de stress nos professores? Primeiramente, a partir dos dados obtidos, entendo que há uma relação direta com o processo de adoecimento dos docentes. Segundo, os docentes que adoecem são vistos por alguns colegas de trabalho como menos capazes, menos produtivos, algo que, a meu ver, está distante de corresponder à realidade dos fatos. Terceiro, a partir dos depoimentos, verifiquei que os entrevistados consideram a atividade docente como promotora de stress entre os docentes.

Sobre isso, ressalto, inicialmente, que parto da assertiva de que as condições de trabalho são “[...] *as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades*

vínculos que possuem, interpreto essa fala partindo do pressuposto de que eles, na verdade, estão se referindo ao exercício laboral desempenhado em uma única instituição. Talvez por isso, reiterem que a remuneração está abaixo da média salarial, por exemplo, de um professor de uma IES pública.

físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar” (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p. 192). Então, a partir dos dados coletados, entendo que as condições de trabalho dificultam a humanização dos sujeitos e isso causa impactos na vida dos trabalhadores e, também, sobre a saúde dos mesmos.

Em estudo recente a FUNDACENTRO/ SAAEMG/ SINPRO-MG/ FITEE analisou as condições de trabalho e saúde dos docentes e auxiliares de administração escolar da rede privada de ensino do Estado de Minas Gerais (FUNDACENTRO, 2009). No que concerne especificamente à situação dos docentes que trabalham no ensino superior, a pesquisa da FUNDACENTRO detectou que há a existência de um ambiente ameaçador que pode ser caracterizado pela “exigência de cumprimento de prazos” (o principal motivo apresentado), a “diminuição ou aumento da carga horária”, a “violência”, o “assédio moral” e a avaliação hierárquica a qual são submetidos (FUNDACENTRO, 2009).

Sobre isso, todos os oito docentes entrevistados salientaram com frequência a necessidade de cumprir prazos pra entregar notas, os planos de aula, a avaliação dos alunos, bem como também se sentem de alguma forma pressionados pela administração da IES. Além disso, há a permanente ameaça da redução da carga horária e também da demissão. Ademais, nenhum dos docentes entrevistados possui vínculo sindical, pois temem represálias por isso. Ressalto que esse conjunto de atividades são relativos ao exercício docente. Porém, destaco as dificuldades enfrentadas pelos docentes em dar conta de todas essas exigências tendo em vista a necessidade de cumprir com as obrigações também em outros vínculos empregatícios.

Relatam, também, os docentes a relação hierárquica existente na IES, pois afirmam: “*Não há espaço de diálogo. Apenas cumprimos decisões*” (ENTREVISTADO I), “*Tudo é decidido lá em cima*” (ENTREVISTADO III), “*Eles mandam e a gente apenas obedece*” (ENTREVISTADO V), “*Aqui manda quem pode e obedece quem tem juízo*” (ENTREVISTADO VIII).

Essas relações hierárquicas acabam por reduzir a condição docente ao papel de tarefeiro, mero executor de ordens, ditames, reduzindo a importância de seu papel enquanto intelectual e produtor do conhecimento. Acerca disso é oportuno considerar que a atividade laboral dos professores que atuam na educação superior privada é caracterizada, conforme análises de Silveira (6082), por:

- 1) Relações de trabalho profundamente hierarquizadas, caracterizando o papel do professor do ensino superior como meramente um tarefeiro, secundarizando seu papel de intelectual;
- 2) Subordinação do processo educacional, nesse nível de ensino, aos pré-requisitos do mercado, ou seja, formação voltada para competitividade, de caráter acrítico, ensino

compartimentado, desvinculado com as condições reais de trabalho e vida e, portanto altamente alienado assim o professor incorpora obrigatoriamente esse discurso em sua prática; 3) Condições precárias do exercício do magistério a partir da consideração da minimização de custos; 4) Ausência de representação de classe e sindicato para garantia dos interesses dos professores; 5) A relação professor e aluno se apresenta profundamente deficitária a partir do entendimento que o aluno é na verdade um cliente e o professor têm que garantir, a qualquer custo, a sua satisfação.

Santos (2011), investigando a percepção dos professores da rede privada de ensino superior de Joinville/SC sobre as condições de trabalho, identifica alguns fatores relacionado às atividades laborais de docentes da esfera particular que são: a) ritmo acelerado de trabalho; b) volume excessivo de trabalho; c) tempo insuficiente para realização das tarefas; d) solicitações conflitantes; e) posição inadequada e incômoda do corpo; f) ritmo frenético de trabalho; g) posições da cabeça e braços inadequadas e incômodas e h) longos períodos de intensa concentração em uma mesma tarefa.

A partir dos dados obtidos para essa tese de doutoramento, alguns resultados apontam a existência de uma realidade que, em muitos aspectos, se aproxima das questões abordadas por Santos (2011). O entrevistado III, analisando as suas condições de trabalho, observa que:

Não posso me queixar de algumas condições. Eles oferecem os materiais necessários para dar aula, tem data (show) em todas as salas, a sala é boa, mas a questão não é essa. Trabalhamos muito, pois todos aqui têm muitos empregos. Então não adianta termos uma estrutura boa, se não temos tempo para preparar aulas dinâmicas, pesquisar novas metodologias. Durante a semana temos que fazer muitas coisas, pois cobram muitas coisas também, exigem muitas coisas, do plano de aula à provas que sempre tem que ser entregues com antecedência, além de cobrança pela entrega da nota na secretaria, da participação em reuniões com a coordenação do curso, que sempre é no final de semana... quando eu queria está fazendo tudo, menos ter que tá envolvido com aquilo.

Assim, sempre é exigido dos docentes uma “boa aula”, ainda que o tempo disponível para preparar uma boa aula seja cada vez menor, em razão do ritmo frenético a que os docentes estão submetidos, uma vez que, conforme informado pelos docentes, todos possuem muitos vínculos empregatícios.

Desse modo, o volume excessivo de trabalho acaba reduzindo também o tempo para o preparo de uma aula significativa. Se, por um lado, os docentes dispõem de matérias e insumos necessários à realização da aula, por outro, isso, por si só, não garante a qualidade da mesma, pois sempre falta aos docentes um certo tempo para o estudo e preparo das aulas. Na IES pesquisada, por exemplo, apenas três entrevistados não estão lotados em regime de 40 horas.

Todavia, esses possuem vínculo em regime de 40 horas em pelo menos uma outra instituição que não a IES investigada. Mas a queixa comum entre todos eles é semelhante, pois sempre relatam a seguinte expressão: “*trabalho demais*” (ENTREVISTADOS, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII).

Naquilo que é relativo aos materiais necessários para ministrar aulas, segundo relato dos docentes, a instituição oferece as condições adequadas para a realização da mesma. Os docentes, todavia, diversas vezes reiteram em seus depoimentos que essas condições acabam por não serem suficientes e nem garantem as condições adequadas para a realização das aulas, pois outros fatores também interferem para o satisfatório andamento do curso. Entre os fatores elencados destacam-se, principalmente a “*falta de tempo*”, expressada por todos os docentes entrevistados.

Isso pode ser evidenciado quando verifico que os referidos depoentes comumente exprimem opiniões concernentes a questões que denotam: a) a carga excessiva de trabalho; b) falta de tempo, ainda que dispondo de recursos (como data show, por exemplo), para preparo e elaboração de aulas; c) cobranças e exigências das coordenações que administram a instituição e d) a exigência da participação em outras atividades para além das horas previstas na carga horária de trabalho e que não são remuneradas, como reuniões com a coordenação de curso, semana pedagógica, etc.

Todos os docentes informaram que nunca foram devidamente remunerados pelas diversas vezes em que participaram de determinadas atividades que não eram relativas ao ensino. E muitas dessas atividades extra-classe geralmente ocorreram, conforme informam os docentes, durante o final de semana ou em feriados de meio de semana. E isso “*cansa demais*”, segundo relata o entrevistado V.

Assim, o professor é “obrigado” a estar disponível à instituição para trabalhos diferentes do da docência fora do seu horário de trabalho e sem receber nada por isso. Cumpre esclarecer que as IES privadas/mercantis geralmente remuneram os docentes apenas por hora-aula trabalhada (isto é, apenas ao tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula).

Essa situação é melhor descrita pelos próprios docentes quando expõem: “*Sinto que trabalho de graça, pois eles não me pagam nada quando participo de qualquer atividade que não seja as minhas aulas*” (ENTREVISTADO V). Já o depoente I aponta que: “*É tanta atividade que a gente tem que vir, tanta jornada pedagógica... principalmente no começo do semestre. [...] Nunca vi eles pagarem isso pra gente, mas eles exigem que a gente venha*”.

Não costuma, portanto, a referida IES, remunerar as hora-atividades (isto é, aquelas consideradas como sendo o tempo reservado ao professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento). E como ter tempo para realizar estudos relativos ao desenvolvimento de suas aulas, avaliação e planejamentos se tais docentes possuem mais de três vínculos e, em alguns casos, pelos menos duas jornada de trabalho de 40 horas semanais?

Portanto, de um modo geral, são enfatizados nos depoimentos um aumento das responsabilidades dos docentes, que não se resume apenas ao trabalho de sala de aula, pois, como verificado por meio das entrevistas realizadas junto ao mesmos, é cobrado dos docentes participações em diversas atividades que vão além do regime de trabalho no qual o trabalho é regulado (20 ou 40 horas semanais, por exemplo) e que não são devidamente remuneradas. Ocorre que essas atividades não-remuneradas são fundamentais para a manutenção no emprego. A ausência nessas reuniões pode implicar em redução da carga horária ou, em alguns casos, ameaça de demissão, tal como observado por todos os docentes entrevistados.

Sobre isso Teixeira (1998) observa que a dedicação docente ao trabalho não se encerra quando acabam as aulas, pois sua jornada de trabalho prossegue mesmo quando termina a aula. E essa situação foi verificada com muita frequência entre os docentes entrevistados. A jornada de trabalho se estende às suas residências, especialmente quando os professores ocupam seu tempo com a preparação e a avaliação de atividades pedagógicas e realizam tarefas como: planejamentos de aula, correção e elaboração de testes, provas e exercícios, montagem de material didático (muito comum na rede privada), etc (TEIXEIRA, 1998). Todos os docentes entrevistados ressaltaram que é raridade não levar para casa atividades relativas ao trabalho e que não são computadas em sua carga laboral. Pelo que se verifica, o que é realmente remunerado são apenas as atividades de ensino.

Parece-me que se essas atividades extraescolares fossem contabilizadas na carga horária dos docentes e, portanto, corretamente, recompensadas a insatisfação seria menor. Se considerarmos que tais docentes possuem mais de um vínculo empregatício, isso, como já foi dito, resulta num aumento e acúmulo de atividades e tem efeitos nas condições de trabalho.

Embora tais docentes ponderem esse tipo de observação, relativa a esse tipo de condição de trabalho, em nenhum momento refletem que isso está relacionado à negação do direito a ser remunerado por essas atividades. Nesse momento, concordo com a exposição feita por Fidalgo e Fidalgo quando entendem que:

[...] o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas,

autônomas, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (FIDALGO e FIDALGO, 2009, p. 93).

Essa falta de criticidade em relação às suas condições de trabalho, pode ser percebida em expressões do tipo: “*é assim mesmo*” (ENTREVISTADO V), “*sempre foi assim*” (ENTREVISTADO II), “*isso nunca vai mudar*” (ENTREVISTADO VIII) e “*faz parte do ser professor*” (ENTREVISTADO V). Essa naturalização de uma dada situação histórica acaba por reduzir a compreensão crítica necessária à interpretação da realidade social, bem como o enfraquecimento de possíveis formas de luta e resistência.

Para aquilo que especificamente se propõem essa tese de doutoramento, três depoentes expressaram opiniões que relacionam as condições de trabalho com um provável processo de adoecimento. Esses docentes, de um modo geral, destacam que: a) as condições de trabalho são prejudiciais à saúde (física e mental) e b) as pressões e cobranças adoecem.

O entrevistado V, por exemplo, ressalta que: “*Se for considerar tudo posso dizer é tanta cobrança, tanta cobrança que sinto que isso não faz bem pra minha saúde*”. Já o entrevistado VI, refletindo acerca das questões atinentes às suas condições de trabalho ressalva que: “*Tem que cobrar? Tem sim, mas eles não podem esquecer que a gente trabalha demais e em cada trabalho a gente é cobrado. E isso tudo faz muito mal pra nossa saúde*”.

Cumprido frisar que o não atendimento às exigências institucionais pode resultar em desemprego. E esse é o maior receio dos professores, seja porque o provento recebido na instituição constitua uma importante fonte de renda, seja porque componha a principal receita do professor. Sobre isso, os entrevistados I, II, VI e VIII informaram que os proventos que recebem da IES pesquisada representa uma importante fonte de renda. Já os demais (III, IV, V e VII) a remuneração recebida significa a principal receita recebida. A tabela 6 destaca o regime de trabalho praticado pela IES, bem como a remuneração bruta recebida:

Tabela 6: Salário Bruto por nível de carreira e jornada de trabalho. Ano: 2012

Nível da carreira		Salário Bruto
Professor Titular	40h	R\$ 4.085,96
	20h	R\$ 2.042,99
Professor Adjunto	40h	R\$ 3.891,39
	20h	R\$ 1.955,70
Professor Assistente	40h	R\$ 3.706,08
	20h	R\$ 1.853,04

Auxiliar de Ensino	40h	R\$ 3.529,60
	20h	R\$ 1.764,80

Fonte: Plano de Carreira Funcional da IES

Essas informações foram extraídas do “Plano de Carreira Funcional da IES pesquisada”. Pelo que se verifica pelos valores apresentados no quadro, o acesso da ascensão profissional na carreira implica em um aumento de apenas 5% para cada funcionalidade. Isto é, ao ascender da condição de Auxiliar de Ensino I, que exige o título de especialista ou mesmo só a graduação, para Assistente I, que exige o título de mestre, isso representa um aumento de 5% na remuneração bruta. O mesmo ocorre com as demais progressões previstas no referido Plano. Além disso, o Plano de Carreira Funcional não prevê a progressão horizontal, apenas a vertical. Nessas circunstâncias, o trabalhador docente, por sua vez, procura atender a todas as solicitações institucionais, sob pena de, caso não as atenda, ser punido com a demissão, tal como nos expõe o depoente VII: “[...] *não tem jeito. Temos que obedecer, né, as cobranças. Se não obedecer é muito difícil que não tenha demissão. E ser demitido por isso nunca é legal*”.

Esse medo da demissão é, portanto, inerente a todos os docentes que estão inseridos nessa racionalidade. Nessa linha de reflexão Dejours (1992), esclarece que o medo está presente em todos os tipos de ocupação profissional e são mais comuns àqueles que exercem as mesmas tarefas e, nesse caso específico, estão sujeitos ao mesmo tipo de pressão.

Quando não se confirma a demissão, um castigo um pouco mais sutil ocorre: a redução de disciplinas ou da jornada de trabalho, o que repercute na remuneração do docente. É uma forma de punir aqueles que não atendem às cobranças. Algo apontado por três docentes entrevistados: “[...] *se não atender as exigências, se não andar na linha, alguma coisa acontece... geralmente perde carga horária*” (ENTREVISTADO I); “[...] *Tanto é assim que certa vez fiquei com poucas disciplinas por semestre*” (ENTREVISTADO III) ou ocorre como observa o Entrevistado VIII: “[...] *procuro sempre cumprir as exigências, pois sei que assim terei mantido meu emprego e a minha carga horária*”.

Ainda que todos os docentes entrevistados sejam empregados conforme orienta a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) eles manifestam grande receio e insegurança no que se refere a possibilidade de redução de disciplinas, o que resulta em perda salarial. É um tipo de sanção prevista àqueles que não atendam as cobranças estabelecidas.

Ademais, com frequência todos os entrevistados abalizam que no tipo de relação que é estabelecida com os alunos prevalece a premissa de que o “cliente tem sempre razão”, o que pode ser exprimido em afirmações que denotam: a) perda de autonomia sobre o seu trabalho e b) submissão do trabalho pedagógico às exigências do aluno/cliente. Nesse caso, se verifica uma redução da autonomia e aumento da heteronomia docente. O professor, cada vez mais, tem que se sujeitar as regras do jogo, se sujeitar, inclusive aqueles que pagam pelos serviços educacionais; os alunos que, sempre diante de possibilidade de serem reprovados, lembram aos docentes que: *“sou eu que pago teu salário”*. Expressão manifestada pelos docentes V e IV ao se referirem a um dos aspectos da perda de autonomia.

Codo & Menezes (1999) assinalam que o professor sente-se derrotado, impotente e incapaz sempre que percebe que não irá conseguir alcançar os objetivos a que se propunha. Quando isso ocorre, ele passa a ver como deteriorada sua relação com os alunos. Sobre isso, os docentes expõem que: *“[...] se eu cobro demais, os alunos reclamam, se eu ‘flexibilizo’ no final de semestres avaliam que eu não dei todo o conteúdo, que enrolei, que não dei aula...”* (ENTREVISTADO II) ou então: *“[...] tenho que submeter minhas aulas ao gosto dos alunos. Se eu apertar e cobrar demais eles reclamam, se eu facilitar há os que gostam e os que não apoiam”* (ENTREVISTADO VI). O desenvolvimento da aula, portanto, depende do gosto do “cliente” que, pelo visto, acaba sendo determinante na condução das aulas. Assim, se verifica a submissão do trabalho pedagógico às exigências do aluno/cliente. Nesse contexto, o “domínio da turma”, isto é, aquilo que envolve as condições necessárias para ministrar o ensino em sala de aula, acaba escapando de controle e reduzindo a autonomia docente. Essa situação é ainda melhor ilustrada pelo entrevistado VII quando relata a seguinte posição: *“[...] tem horas que vejo que quem manda mesmo na aula é o aluno. Ele decidi o tipo de prova e didática que eu tenho que utilizar, a hora que começa e acaba aula”*.

E essa submissão aos ditames dos alunos tem relação direta com o tipo de avaliação a qual os docentes serão subjugados ao final do semestre, que é realizada pelos alunos. E essa avaliação é determinante para a permanência ou não do professor, se a carga horária será ou não ampliada, se ele gozará ou não de prestígio junto a sua chefia. Agradar o aluno/cliente é condição *sine qua non* para isso. Trata-se, portanto, de uma relação mercantil, na qual o cliente tem que se sentir satisfeito com o produto oferecido. E essa satisfação não é com o conteúdo aprendido nas aulas, mas simplesmente pelo fato de satisfazer o desejo do consumidor, pois atestam os docentes entrevistados que: *“A preocupação não é com a qualidade da aula, mas com a nota que obterão. Se dou nota alta para os alunos serei bem*

avaliado por eles. Do contrário, se der nota baixa, aí eles me detonam na avaliação” (ENTREVISTADO I).

Moreira (1988) considera a importância e a necessidade de se avaliar, mas desde que essa avaliação não ocorra de forma hierárquica, desconsiderando a participação do docente no processo. O referido autor entende que é necessário avaliar a qualidade do ensino e é uma tarefa indispensável, mas não se pode levar em consideração apenas a opinião dos alunos (MOREIRA, 1988). Nesse caso, conforme informações dos docentes, a avaliação dos alunos realizada ao final do semestre é muito mais significativa para os mantenedores da IES pesquisada.

Lampert (1999), por sua vez, analisando especificamente a docência universitária, destaca a importância da avaliação para o aprimoramento da prática pedagógica, desde que ela não se resuma a um instrumento de punição, mas um mecanismo que possibilite a reflexão sobre a prática docente tendo em vista sua melhora. Alguns docentes, portanto, reiteram que, os alunos, sabendo dessa situação, utilizam a avaliação para punir alguns professores que, por alguma razão, não os agradaram.

Quatro, dos oito docentes entrevistados, destacam que o tipo de avaliação a qual são submetidos dá um demasiado poder aos alunos que podem, agora, punir ou não os docentes que não “agradaram”. Nesse sentido, a avaliação do desempenho dos professores, tal como percebida pelos docentes, não são utilizadas para possibilitar a reflexão sobre a prática cujo intuito seja a busca da melhoria qualidade, mas para balizar a permanência ou não na instituição e para a redução ou não da quantidade de disciplinas.

Se, por exemplo, os resultados fossem discutidos junto com os professores haveria pelos menos a possibilidade da contra argumentação, da reflexão, do diálogo... Sob esse aspecto os docentes indicam que: “[...] *Por um lado eu procuro dá uma boa aula, mas, no fim das contas, preciso saber se os alunos estão gostando. Eu sei que, na verdade, eles vão me avaliar e isso é importante pra minha permanência aqui*” (ENTREVISTADO V). Já o entrevistado IV assinala que: “*Eu procuro primeiramente agradar aos alunos. Se agradamos os alunos dificilmente a gente sai. [...] E eles até pedem pra gente ficar, pegar mais turmas*”.

Sendo avaliados com esse fim, a avaliação dos docentes acaba tendo um impacto na relação entre os docentes, uma vez que se institui um clima de competição e individualismo entre os mesmos. Em razão da frágil estabilidade, o mais importante passa a ser garantir a manutenção do emprego e, algumas vezes, isso implica no reforço de um *ethos* típico da sociedade liberal: a percepção de que o individualismo e a competição são dados naturais da sociabilidade humana e não históricos. A aceitação desse *ethos* repercute no enfraquecimento

de formas de lutas coletivas como, por exemplo, a organização sindical, uma vez que nenhum dos docentes entrevistados é sindicalizado. Alguns, inclusive, demonstram muito receio por isso: *“Aqui nem se fala em sindicato. É perigoso né? Nesse caso, é melhor ficar calado mesmo”* (ENTREVISTADO IV). Provavelmente, este receio para a articulação e engajamento coletivo para lutar contra situações de opressão, ainda que a razão seja o medo de perder o emprego, acaba por fortalecer o *ethos* liberal.

Essa situação é retratada por cinco docentes entrevistados e que pode ser percebida quando afirmam que: *“Inevitavelmente a gente trabalha sabendo que todo semestre tem demissão. Então eu procuro fazer alguma coisa para que não seja eu o demitido”* (ENTREVISTADO I). A fala do depoente VIII é ainda mais esclarecedora quando afirma: *“Eu tenho que pensar em mim né? Eu sei que estou sendo avaliado por eles (alunos). [...] E aqui é assim mesmo: cada um pensa em si e procura preservar seu emprego. [...] assim não tem como ter união entre a gente”*. A fragilização de uma consciência coletiva, dessa forma, acaba colaborando para que as condições não sejam alteradas, pois, na contramão do que afirmam os demais entrevistados, um deles ressalta: *“A gente ainda não percebeu que, desunidos, não conseguimos lutar pra mudar essa situação”* (ENTREVISTADO VI). Ambientes de trabalho, onde prevalece a competição e o individualismo enfraquecem, portanto, o desenvolvimento de laços de solidariedade e companheirismo, além de definir uma consciência de classe necessária a resistência e a luta contra as condições adversas que enfrentam no contexto do exercício laboral.

Dessa forma, esse ambiente de trabalho acaba provocando o desencadeamento de diversos agentes estressores. Importa, nessa tessitura, compreender o significado do “agente estressor” que corresponde a “[...] tudo o que cause uma quebra da homeostase interna que exija alguma adaptação pode ser chamado de estressor” ou ainda “qualquer evento que amedronte, confunda ou excite a pessoa” (LIPP, 1996, p. 20-21). Tendo em vista essa compreensão um dado importante a refletir corresponde às análises que Esteve (1999, p. 9) nos oferece ao afirmar que:

[...] entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente.

De uma maneira geral para Cherchiari (2000) o estresse pode provocar alterações nos diferentes órgãos, sistemas e estruturas do organismo (CHERCHIARI, 2000). Lipp e Malagris

(1995) advertem que o stress acaba por provocar uma redução na resistência de todos os sistemas do organismo e que, por isso, atua favoravelmente para o surgimento de várias doenças e demais tipo de distúrbios.

Cabe, aqui, registrar um estudo realizado por Oiticica e Gomes (2004) quando assinalam que o estresse do professor está relacionado a inúmeras variáveis vinculadas ao seu trabalho como, por exemplo, o baixo salário, a precariedade das condições de trabalho, a elevada quantidade de atribuições burocráticas, o número de turmas assumidas e de alunos por sala, o mau comportamento dos alunos, etc.

No que se refere especialmente ao estresse ocupacional, o que aqui me interessa especificamente, Bicho e Pereira (2007) entendem que ele está relacionado ao tipo de interação que os trabalhadores possuem com as condições de trabalho. Ele, o estresse ocupacional, pode ser visualizado particularmente quando o profissional percebe uma falta de capacidade para realizar ou para lidar com as tarefas que lhe são solicitadas, algo que desencadeia sofrimento, mal-estar e sentimento de incapacidade em lidar com essa situação (BICHO e PEREIRA, 2007). Em recente estudo realizado por Monteiro et al. (2012), acerca do estresse de professores no ensino privado, verificou que:

[...] uma grande parte da categoria apresenta níveis de estresse. Segundo a investigação, o nível de estresse se divide em quatro etapas: a primeira de alerta, a segunda de resistência, a terceira de quase exaustão e a última de exaustão. A maioria dos professores que apresentaram algum nível de estresse está na segunda fase, portanto, ainda num período onde as instituições podem tentar reverter este quadro. Outro ponto a destacar nesta investigação é o comparativo que as pesquisadoras fazem com outras profissões, demonstrando que a categoria dos professores apresenta índices mais elevados de estresse.

E os dados obtidos junto aos depoentes indicam que realmente nossos docentes vêm interagindo com agentes estressores, o que colabora para presenciarmos elevados níveis de stress. Conforme defendem Bicho e Pereira (2007) a maioria dos docentes encontra-se na fase de “resistência”, portanto, num nível de estresse onde as instituições deveriam realizar alguma intervenção para resolver o problema.

Caso nada seja feito para controlar a fase da “resistência”, o indivíduo pode migrar para um nível que é bastante nocivo a sua saúde, o de “quase exaustão”, que se, novamente, não forem tomadas as devidas providências ele provavelmente atingirá o nível da “exaustão”. De acordo com Pereira et.al (2011, p. 74):

Na *fase de resistência*, a pessoa tenta lidar com os estressores de modo a manter sua homeostase (equilíbrio interno), mas se os fatores estressantes

persistirem, há uma quebra na resistência e o indivíduo passa para a fase de quase exaustão. Nesta fase, inicia-se o processo de adoecimento e os órgãos que possuem uma vulnerabilidade genética ou adquirida passam a mostrar sinais de deterioração. Se não houver remoção dos estressores ou o uso de estratégias de enfrentamento, o estresse atinge a *fase de exaustão*, por meio de doenças graves nos órgãos mais vulneráveis, como enfarte, úlceras, psoríase, entre outras. (*Grifos do autor*)

Mas é importante sublinhar que, segundo Lipp (1999), na verdade, não é o estresse que provoca o aparecimento de doenças, mas ele propicia que elas se manifestem, seja porque a pessoa já possuía algum tipo de predisposição para a mesma ou porque ele reduz a imunidade do organismo para se defender de determinadas doenças.

A fala dos entrevistados, de uma maneira geral, permite-me verificar que os docentes relacionam o exercício de suas atividades laborais como algo que: a) o ministro das aulas é algo que provoca estresse; b) o estresse está relacionado às exigências, pressões; c) o estresse gera doenças e d) a relação interpessoal (professor-aluno, professor-professor, professor direção/coordenação) causa estresse. Examinando trechos das entrevistas foi perceptível verificar os elementos indicados.

Isso ficou ainda mais evidente quando seis entrevistados atestaram que a atividade docente é estressante, pois: “*Rapaz, tem vezes que pego uma turma que não quer nada com estudo, não fazem trabalho e isso gera muito estresse*” (ENTREVISTADO I). O entrevistado III entende que: “*Como as cobranças são grandes e as vezes não dá pra fazer e mesmo assim as cobranças continuam isso dá um desgaste, uma irritação, estresse mesmo*”.

O entrevistado VI, por sua vez, ressalta um aspecto que também aparece em outros depoimentos: “*Trabalhar com pessoas é difícil, ainda mais quando são muitos alunos, todas as horas... principalmente quando a nota que eles querem é uma e a que eu dou é outra. Fico com muita raiva. Aí rola uma situação que estressa mesmo*”. Muitos dos docentes entrevistados, ao serem indagados sobre como veem seus trabalhos, classificam a atividade docente como “*estressante*” (ENTREVISTADOS II, III, V e VII). Ressaltam, também, que isso não lhes faz nada bem e que, por sua vez, tem algum impacto sobre a saúde. Situação que tende a se agravar quando os docentes têm, por diversas razões, frustradas suas expectativas em relação ao trabalho que desenvolvem.

Sobre isso Lipp (2002) reflete que o trabalho realizado dentro das salas de aula sobrecarrega os professores e pode desencadear sentimentos de raiva e frustração que acabam interferindo negativamente na saúde física e mental dos docentes. De acordo com Sadir e Lipp (2009, p. 115):

O stress na sociedade preocupa devido às suas consequências para a saúde, a qualidade de vida em nível pessoal e também devido às implicações que tem para as empresas e para a sociedade. O excesso de stress pode causar um desgaste físico e/ou mental gerando envelhecimento precoce, uma série de doenças e até a morte. [...] A sobrecarga de trabalho e na família, o relacionamento com a chefia, a autocobrança, a falta de união e cooperação na equipe, o salário insuficiente, a falta de expectativa de melhoria profissional e também o meio social podem ser causadores de *stress*.

Registro, nesse momento que, conforme Pereira et.al (2011) não podemos atribuir as causas do estresse apenas em razão da reação de eventos externos. Nesse sentido, deve ser considerado também, a existência de elementos psíquicos que podem atuar de modo conjunto ou não a essas fontes externas.

Mas, especificamente, o que realmente me importou entender até aqui foi a percepção de que, baseado em Pereira et.al (2011), os efeitos do estresse são altamente aversivos e prejudiciais, tanto à saúde física quanto psicológica do indivíduo, estendendo-se ao ambiente no qual ele transita, seja pessoal ou profissional.

Os depoimentos colhidos, embora centrado apenas na percepção dos docentes acerca dos eventos externos, ajudaram a elucidar melhor que as condições de trabalho acabam interagindo para desencadeamento de agentes estressores no professor, algo que pode estar diretamente relacionado ao desenvolvimento de doenças físicas e mentais nos mesmos.

Por essa via, o conjunto de depoimentos recolhidos me permitem concordar com Robles e Silveira (2009) quando assinalam que o adoecimento relacionado ao trabalho traz um grande sofrimento aos trabalhadores, o que não se dá apenas pela dor física, mas também pela angústia de ter que trabalhar com dor, e sequer ter a sua doença reconhecida, nem mesmo por seus colegas de trabalho. E tem sido cada vez mais comum a ocorrência desse fato: trabalhar doente. Fora verificado na fala de todos os entrevistados que algumas vezes, ainda que não estivesse em condições saudáveis, foram trabalhar doentes. Alguns relatam que, ainda que apresentando sintomas de rouquidão, foram trabalhar.

Conforme o autor Frances Clot (2001), o sofrimento no trabalho não diz respeito apenas a uma dor física ou mental, mas também a vontades contrariadas, que incapacita ou impossibilita o indivíduo de agir de outra forma, de mudar a situação em que se encontra, pois: “[...] *é complicado saber que não posso fazer nada pra mudar essa situação. Então tenho que aceitar as condições impostas, mesmo contra minha vontade*” (ENTREVISTADO V). Mais adiante o mesmo docente assinala: “*Aqui ninguém se importa com ninguém, é cada um por si. Se eu adoecer, a maioria acha até bom. É um a menos pra disputar o emprego com eles*”.

Sobre isso o docente VIII faz o seguinte relato: “*Como tem uma competição muito grande aqui, alguns colegas nem se incomodam quando alguém fica doente e falta, pois sabem que esse “tá” com um pé no olho da rua. Então, mesmo que eu esteja com qualquer mal estar eu venho trabalhar*”. Já o docente IV, demonstrando preocupação com essa situação, realiza a seguinte reiteração: “*Percebi que os professores que faltavam, ainda que trouxessem o atestado, ficavam marcados pela direção e mesmo pelos colegas. [...] Mas quando eu realmente fico bem doente eu falto, mas sei que, por isso, ninguém nunca entende*”. O entrevistado V, por sua vez, faz a seguinte ponderação: “*Aqui tem colegas de trabalho que até gosta quando o outro falta, pois esse logo é taxado de improdutivo e, assim, tem grande chance de perder o emprego no final do semestre*”. Como vimos, mais uma vez, de acordo com os relatos, sentimentos de solidariedade são traços pouco desenvolvidos entre os docentes, em razão, sobretudo, da prevalência do *ethos* liberal que define o surgimento de sentimentos de cooperação e fraternidade entre os mesmos.

Esse dado corresponde, portanto, a análise de Boschco (2011) quando entende que numa sociedade como a nossa, em que prevalece o *ethos* do individualismo e da competição exacerbados, o afastamento dos indivíduos por adoecimento geralmente vem acompanhado do rótulo de “incapaz” e “improdutivo”. Será que isso não ocorre porque seja mais fácil culpar o trabalhador do que investigar as condições objetivas e subjetivas que adoecem os indivíduos?

Assim, de um modo geral, entendo, conforme Vasapollo (2006), que no capitalismo contemporâneo a nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais, pois tudo se converte em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade. O ocultamento da precariedade e o fortalecimento do *ethos* do capital enfraquece um espírito coletivo e solidário

E numa sociedade marcadamente competitiva e individualista pouco importa os “incapazes” e “improdutivos”. Pouco importa também os que sofrem e adoecem. Desse modo, pouco importa qualquer coisa se eu consigo resistir a condições de trabalho cada vez mais precárias e, mesmo assim, não sofro e nem adoço. O ser humano, dada essas condições, tratado como mercadoria, a partir de uma concepção pragmática e utilitarista, passa a ser objeto descartável sempre que não mais corresponder às exigências produtivas. A seguir, examinarei, mas especificamente os impactos do trabalho precarizado sobre a vida e a saúde dos docentes.

3.6. Precarização do trabalho docente

Vale lembrar que: [...] a vida no trabalho é tentativa de “viver”, ela é tentativa de jamais somente submeter-se a ele, ela é tentativa de fazer valer neste meio, nesse tecido de normas antecedentes, neste enquadramento “abstrato”, um trabalho, uma norma de vida oriundos da própria história daquele e daqueles que trabalham. (CHARLOT, 2003, p.1).

Será que a configuração que o trabalho, em especial o dos docentes da rede superior privada de ensino, permite aos professores “viver” em sua plenitude? Dada as condições postas, um trabalho precarizado, o que resta de possibilidade utópica? O fragmento a seguir é elucidativo: *“Eu ainda sonho, né? Não perco a esperança [...] Sei que sou explorado e isso prejudica minha existência, mas não lutar contra essa forma de trabalho aumenta ainda mais minha exploração”* (ENTREVISTADO VIII).

Posto isso, levo em consideração que o mundo do trabalho atravessa um processo de mutação que vem afetando inexoravelmente todo o conjunto de trabalhadores que vivem do seu esforço, de seu suor, sem explorar outrem. Assim, essas recentes mutações compõem uma das estratégias dos que dominam para, ao tornar mais precária as condições em que o mesmo se realiza, possibilitar o acúmulo de capital. De um modo geral, toda a massa de trabalhadores encontra-se cada vez mais submergida à lógica exploratória, de modo particular o conjunto de trabalhadores docentes.

Sob essa ótica, é oportuno ressaltar que há pelo menos 40 anos o capitalismo demonstra claros indícios de que está enfrentando uma irreversível crise estrutural, o que tem afetado seriamente seu metabolismo. De acordo com Lombardi (1997, p. 65):

Entre esses indícios estavam a existência de capacidade ociosa no setor produtivo, particularmente, na indústria, um excesso de mercadorias e estoques, queda na produtividade e na lucratividade corporativas, acirradas pela intensificação da competição internacional e pelos efeitos da crise do petróleo, em 1973, e a presença de grandes excedentes de capital. O longo período de expansão do pós-guerra, o qual teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações específicas de poder político-econômico, interrompe-se, iniciando-se uma época de rápidas mudanças, fluidez e incerteza. É nesse contexto que começaram a surgir, como opção à crise, indícios de um novo regime de produção capitalista estendendo as bases para uma acumulação de maior proporção, em escala global. Esse novo regime, denominado por muitos de “acumulação flexível”, se basearia numa recombinação particular de utilização das estratégias de mais-valia absoluta e relativa.

É sob este novo cenário que se visualiza a intensificação e precarização do trabalho, tendo em vista “ajustar” a sociedade aos desígnios da divina providência do capital que

objetivam o aumento da acumulação concentrada da riqueza em contraste com a expansão da pobreza e da cada vez mais horrenda exclusão social.

Sob essa ótica Mészáros (2009, p. 65) entende que o “[...] crescimento e expansão são necessidades iminentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças”, situação que ocorre agora no contexto da mundialização do capital e da crise estrutural que o acompanha.

Pochmann (2008), por sua vez, enfatiza que as medidas de corte neoliberal acompanham a promoção de uma maior desvalorização do trabalho, algo que desencadeia, mediante o agravamento do quadro geral de desemprego no Brasil, a ampliação dos postos de trabalho precário e flexibilização dos contratos e diminuição dos gastos sociais. Nesse contexto, o grande desiderato burguês permanece inalterado: o aumento incessante da mais valia relativa, o que, por seu turno, acentua, de forma degradante, o trabalho realizado pelos que sobrevivem dele.

A imposição de mais horas de trabalho aliada à redução dos salários reais e ao consequente rebaixamento do padrão de vida, a mais valia absoluta, alcançou seu limite. Isso se dá, conforme atestava Marx (1994), em razão dos limites físicos, psicológicos do trabalhador. Em função disso que os capitalistas, no contexto da reestruturação produtiva, canalizam seus esforços no sentido de potencializar a ampliação da mais valia relativa.

É oportuno salientar que nos países centrais da economia capitalista, onde a mais-valia relativa se sobressai, a concentração da renda não é incompatível com o aumento do salário real, em razão de que o salário real pode crescer desde que a produtividade e a atividade econômica se desenvolvam a despeito do aumento da taxa de exploração. O aumento da exploração da mais valia relativa enseja, portanto, além da intensificação da exploração, o crescimento incontrolável do desemprego e a expansão do trabalho precário. Sobre isso Lombardi (1997, p. 65) observa que:

No intuito de aumentar a mais-valia relativa, vêm sendo implementadas profundas mudanças de ordem organizacional e tecnológica. Essas mudanças promoveram cortes de empregos, de forma generalizada em todos os setores econômicos, para gerar lucros temporários para firmas inovadoras e lucros mais generalizados com a redução dos custos dos bens que definem o padrão de vida do trabalho.

Além do mais, as mudanças societais, em voga, implicam diretamente sobre o trabalho e na nova forma de ser que este apresenta no contexto da mundialização do capital e da

reestruturação produtiva, o que requer ampliar a concepção que temos sobre o mesmo. Uma compreensão que possa permitir um entendimento mais adequado aos desafios teóricos e sociopolíticos de nossos dias.

E essa questão é de suma importância, uma vez que a compreensão da nova forma de ser do trabalho constitui uma posição política que merece uma compreensão teórica que favoreça um entendimento crítico do processo histórico atual. Nesse sentido, de acordo com Antunes e Alves (2004, p. 342):

Desse modo, para se compreender a nova forma de ser do trabalho, a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. Ela incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital (que hoje, como vimos acima, transcende em muito as atividades industriais, dada a ampliação dos setores produtivos nos serviços) e abrange também os trabalhadores improdutivos, cujo trabalho não cria diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista. Podemos também acrescentar que os trabalhadores improdutivos, criadores de antivalor no processo de trabalho, vivenciam situações muito aproximadas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos. A classe trabalhadora, hoje, também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part-time*, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui, ainda, em nosso entendimento, a totalidade dos trabalhadores desempregados.

Percebe-se, claramente, que na hodierna configuração societal o trabalho assume uma nova forma de ser, cada vez mais submetido e submerso na produção de mais valia e, em consequência, progressivamente mais precarizado e, assim, danificando corpo e alma dos que vivem do trabalho.

Escolta esse processo uma intensificação de todas as formas de desigualdades que, na essência, possui raízes na estrutura social que impede o processo de humanização de todos bem como colabora para germinar a barbárie. Tal processo, inerente à lógica acumulativa do tipo capitalista, é produtor legítimo de desigualdades e de barbáries, todavia, a fim de não levantar suspeitas entre os descontentes que poderão se insurgir contra o sistema, é engendrada pelos apologetas e lacaios defensores ávidos da ordem, uma atmosfera em que essas desigualdades são sutilmente ocultadas a fim de aparentarem intrínsecas à natureza

humana, o que subtrai a compreensão da historicidade das condições que produzem a verdadeira raiz das contradições.

Neste sentido, percebe-se a deterioração das condições de vida das pessoas que vivem do trabalho. Assim, os ideólogos do capital não economizam esforços para ofuscar e reduzir uma interpretação crítica das condições produtoras de relações sociais de produção. Essas oportunizam uma sempre crescente exploração dos trabalhadores, o que, por sua vez, gera um sério problema, pois, admitindo que somos “culpados” por nossas escolhas “[...] *toda* interpretação do mundo [...] está inevitavelmente *situada* pelo posicionamento de classe, a perspectiva político-ideológica, os interesses materiais, os condicionamentos culturais ou a subjetividade (consciente ou inconsciente) do “intérprete” (GRÜNER, 2007, p. 101. Grifos do autor).

Sustentar, portanto, ideologicamente, a harmonia social implica em impedir, por parte dos que vivem do trabalho, uma interpretação crítica do real, pois, em certa medida, “[...] a transformação do mundo é a *condição* de uma interpretação correta e “objetiva”; [...] dada essa condição, a interpretação já é, de certa forma, uma transformação da realidade, que implica, em um sentido amplo, mas estrito, um ato *político*, e não meramente “teórico” (GRÜNER, 2007, p. 104. Grifos do autor). Em certo sentido, implica para os que dominam evitar que a classe trabalhadora interprete criticamente o real e, assim, reúna condições de derrubar a ordem social instalada. Sob essa tessitura é que se edifica acentuadamente a precarização, a desumanização e a exploração de todos que sobrevivem do trabalho e seus efeitos são cada vez mais nocivos às condições de vida, em especial à saúde.

Conforme assinala Hirata (2000, p. 44), trabalhos precários podem ser definidos como aqueles que são “mal remunerados, com possibilidade quase nula de promoção e de carreira e com direitos sociais diminuídos ou inexistentes”. A partir deste enfoque Hirata (2009, p. 27) sugere três indicadores para se identificar o trabalho precário:

- 1) ausência de proteção social e de direitos sociais, inclusive de direitos sindicais: o trabalho informal nos países do Sul concerne a atividades realizadas sem proteção social (previdência social, aposentadoria), férias, etc. O mesmo ocorre com um certo número de empregos do setor de serviços nos países do Norte (trabalhadores domésticos, faxineiras, etc.);
- 2) horas reduzidas de trabalho, que resultam em salários baixos e que levam frequentemente à precariedade; por exemplo, uma mulher que trabalhe em tempo parcial, mesmo tendo um contrato por tempo indeterminado, pode ser considerada como alguém que exerce um trabalho precário;
- 3) níveis baixos de qualificação: a ausência de qualificação formal e a conseqüente baixa renda levam, em inúmeros casos, à precariedade e ao desemprego.

Essa precarização do trabalho afeta compassivamente a interpretação crítica do real, pois fortalece as dimensões da alienação/estranhamento e do fetichismo capitalista que atingem a força de trabalho de um modo geral. Todavia, o fortalecimento da alienação é ainda mais intensa nos estratos sociais mais empobrecidos, posto que vivenciam condições de existência mais desprovidas de direitos sociais e em condições de instabilidade cotidiana, o que acarreta um progressivo processo de desumanização.

Percebe-se assim, crescentemente, entre a classe que vive do trabalho, empregados ou não, formas de absolutização da alienação do real que vai desde a rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio (da maioria), à amargura, ao medo, até a violência, algo que corrobora o aumento dos focos de contradição que esse sistema expõe abertamente.

Reitero que emprego o termo precarização docente em concordância com a conceituação proferida por Bosi (2007), especialmente quando expõe que nas universidades a precarização precisa ser entendida não apenas como relativa ao processo de flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas sem qualquer estabilidade, mas também como constituindo algo relacionado à rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico, inseridos dentro de um contexto de mercantilização crescente da educação.

Tendo em vista, os constructos teóricos que orientam a produção desse texto doutoral, os depoimentos das entrevistas me ajudaram a elucidar o problema dessa tese, bem como os objetivos a ele correlatos.

O primeiro dado observado, embora não mantenha uma relação direta com a precarização, mas que acabou por auxiliar a interpretação concernente ao tema/problema dessa tese, diz respeito ao termo “tempo livre”.

Por meio das entrevistas verifiquei a interface de alguns dados: a) tempo livre e intensificação do trabalho; b) a ausência de tempo livre e c) o tempo livre significa mais trabalho. Conforme Araújo e Ouriques (2009, p. 121): “O tempo livre, se é que existe nestes casos, é necessariamente tempo de mais trabalho. As pessoas trabalham, trabalham, trabalham e não conseguem se transformar”.

Nessa perspectiva, os fragmentos extraídos dos depoimentos assinalam que: “*Não tenho tempo livre, todo meu tempo livre é dedicado para realizar os trabalhos pendentes, como correção de provas, preparação de aula, enfim, mesmo no fim de semana a rotina de trabalho se mantém*” (ENTREVISTADO V).

Já o Entrevistado VII, realiza a seguinte reflexão: “*Todo tempo que possuo no final de semana é para trabalhar mais. Se eu não fizer isso é pior ainda. [...] Não consigo sequer descansar no fim de semana*”.

Esse dado é reiterado pelo entrevistado VIII: “*Justamente o momento que teria para recompor as energias, estou, de alguma forma, trabalhando ou fazendo algo relativo a isso e o que é pior: não recebendo nada por isso*”.

Pelo que constatei, os docentes ocupam uma boa parte do tempo necessário para o descanso, lazer, ou simplesmente seu ócio, trabalhando. Abaixo, a tabela 07, elaborada a partir dos dados fornecidos pelos docentes acerca da quantidade vínculos empregatícios e de turmas que possuem semestralmente, retrata essa realidade.

Tabela 07: quantidade de vínculos, turmas dos docentes

DOCENTES	QUANTIDADES DE VÍNCULOS	QUANTIDADE DE TURMAS POR SEMESTRE (CONSIDERANDO TODOS OS VÍNCULOS)	QUANTIDADE DE TURMAS POR SEMESTRE (APENAS NA IES PESQUISADA)
DOCENTE I	03	20	08
DOCENTE II	03	19	08
DOCENTE II	04	18	10
DOCENTE IV	03	19	06
DOCENTE V	03	17	05
DOCENTE VI	04	24	12
DOCENTE VII	04	23	09
DOCENTE VIII	03	26	11

FONTE: pesquisa de campo realizada na IES pesquisada

Suponho que tendo um elevado número de vínculo e turmas esses docentes provavelmente ocupem o dia inteiro ministrando aulas ou, em alguns casos, até mesmo o final de semana, reduzindo com isso o tempo livre desses docentes. Certamente, em razão do diminuto tempo livre, isso poderá trazer implicações para a saúde dos docentes. Não por acaso que a palavra **cansaço** é uma das que aparecem nos relatos dos docentes. E o cansaço, tal como aparece nos depoimentos, é mais relativo ao desgaste mental, proveniente da exigência de sua atividade de ensino, do que propriamente físico.

A partir do exposto, entendo, como Candido (2008), que o tempo livre deveria servir para o descanso, divertimento, para o estreitamento de relacionamentos interpessoais fora do ambiente do trabalho, o que potencializaria a formação de sujeitos revolucionários. Todavia,

“[...] o tempo livre serve para trabalhar mais, ministrar um curso, uma aula extra pra complementar a renda” (ENTREVISTADO VIII). Recupero, aqui, a análise realizada por Araújo e Ouriques (2009, p. 113) quando refletem que:

[...] o tempo livre, quando existe, é um tempo engolido pelos mecanismos de reprodução do capital. Este tempo se materializa em compras e no mais trabalho e não no descanso, na reflexão e na efetivação das capacidades humanas mediante o exercício de ‘atividades superiores’ – aquelas que não estariam regradas pelo ciclo mercantil, as atividades afetivas, culturais, artísticas, lúdicas etc.

Nesse sentido, a forma como os docentes ocupam o tempo livre, reduz sensivelmente o tempo para o lazer. Para Cândido (2008, p. 14), no capitalismo o lazer representa uma das formas sociais de ocupação do tempo livre, é, “[...] na sua essência, entendido como espaço de recomposição da força de trabalho despendida na atividade laboral”.

Então, se não há a recomposição da força de trabalho, os docentes encontram-se propensos a desenvolver ou agravar processos que podem vir a se transformar em patologias diversas, tanto físicas quanto mentais. Nesse sentido, o entrevistado II pontua que: “*Quando chega o final de semana nem penso que vou ter tempo pra descansar, passear, pois sei que tenho ainda muito trabalho a fazer. Então já começo a semana cansado, as vezes, até estressado mesmo. Isso as vezes me leva a faltar trabalho*”. E no capitalismo isso é cada vez mais frequente, pois o tempo reservado para atividades, diferentes da do labor, são engolfadas e destinadas à realização de mais trabalho e menos tempo para o ócio, pois, como observa Dal Rosso (2008, p. 71) “O tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho”, restando, desse modo, pouco tempo para a realização de outras atividades, diversas das laborais.

Sob esse aspecto, é cabível destacar a pesquisa realizada por Soldatelli (2011) quando, analisando o processo de adoecimentos dos professores do ensino fundamental de Florianópolis, verificou alguns indícios relacionados entre a forma como é utilizado o tempo livre e o aparecimento de doenças, sobretudo quando parte do tempo “livre” é ocupado por mais trabalho. Soldatelli (2011), assim, entende que quanto menor o tempo livre e o lazer, maior a possibilidade do aparecimento de doenças diversas. Desse modo, o tempo necessário para a recomposição física e mental do trabalhador é fundamental para o gozo de um estado saudável.

No que diz respeito especificamente ao tema/problema dessa tese, se o tempo livre do docente é ocupado por “mais trabalho”, como administrar esse diminuto tempo com as demais atividades da docência universitária como a pesquisa e extensão, cujos docentes são

cobrados? E isso estaria, de alguma forma, afetando a saúde dos docentes? Pelo visto sim, pois: *“Nem diria que estou tão doente fisicamente, mas mentalmente, pois sofro cobranças de todos os locais que trabalho. Até evito encontrar com o coordenador pelo corredor. Ele logo vai me pedir algo que não terei condição pra fazer”* (ENTREVISTADO VIII).

E sobre isso os docentes relatam as diversas dificuldades e obstáculos referentes à tentativa de conciliar o tempo dedicado para realização de atividades correlatas ao trabalho dos docentes universitários com as cobranças correspondentes ao meio acadêmico. Em outras palavras: como arrumar tempo para também se dedicar à pesquisa e à extensão? E quais as condições oferecidas para a realização desse tripé acadêmico?

Sobre isso, a partir do material coletado, os docentes destacam: a) as dificuldades para fazer pesquisa e extensão; b) as cobranças feitas pela administração superior a respeito da realização da pesquisa e a extensão; c) a falta de tempo e d) as condições necessárias para realizar a pesquisa e a extensão. O fragmento abaixo, extraído da fala do entrevistado II aponta que:

Desde que implantaram o PCCR (Plano de Cargos e Salário) eles passaram a cobrar mais isso, até porque o MEC tem cobrado isso deles pra aumentar o conceito deles no MEC. Antes não cobravam tanto. Hoje é até uma forma de ameaça, pois quem não faz isso acaba correndo o risco de perder o trabalho. A ameaça é constante. Eu dou meu jeito de fazer alguma coisa, publicar em eventos da minha área, até porque não quero morrer aqui. Penso em tentar concurso pra Universidade. Mas o plano prevê que a gente tenha tempo pra pesquisa, mas que tempo temos pra isso? Todas as minhas 40 horas são dedicadas só pra ensino mesmo e nada pra outras atividades. Sem esquecer que não vivo só pra essa faculdade, trabalho também em outras instituições, dou cursos por fora pra complementar a renda. Então nem sei te dizer como realmente organizo meu tempo pra pesquisa e extensão.

A esse respeito, um dos docentes enfatiza que: *“Basicamente, embora o PCCR estabeleça uma carga horária para a extensão e a pesquisa, todo meu tempo é pro ensino. Então, na prática não existe hora pra outras atividades que não o ensino”* (ENTREVISTADO VI). Já o entrevistado IV atesta: *“Eu adoraria me envolver com a pesquisa e a extensão como eles (a coordenação, direção) querem, mas prevalece mais mesmo o ensino, sobrando quase nada para as demais atividades da vida acadêmica”*. O entrevistado VI, ao abordar alguns aspectos relativos à questão, salienta claramente que: *“Eles cobram porque o MEC cobra deles. E eu digo que faço, mas nunca dá. Aliás, a criação do PCCR era pra isso. Mas ocorre que todas as horas são pro ensino e nada para pesquisa e extensão”*. Sobre isso o entrevistado VII apresenta algumas indagações: *“Como arrumar*

tempo pra isso? Somos remunerados para isso? Então como exigir? Não me recusaria a fazer, desde que tivesse condições pra isso, né?”.

Vale ressaltar que antes, na IES pesquisada, a maioria dos professores eram horistas, sem vínculos empregatícios formais e sem a garantia dos direitos trabalhistas. Com a implementação do PCCR criou-se uma expectativa de que isso seria resolvido. E realmente isso ocorreu, pois passaram a ser celetistas (isto é, regime de trabalho orientado pela “Consolidação das Leis do Trabalho” – CLT), tendo, portanto, a garantia de seus direitos trabalhistas. Além do mais, os docentes passaram a ser enquadrados em regime de 40 e 20 ou com dedicação exclusiva. Previa ainda o PCCR a progressão horizontal e vertical dos docentes, justamente como medida de estimular a qualificação dos mesmos.

Os docentes, contudo, destacam que com a implantação do PCCR houve uma sutil redução do valor da hora aula, fazendo com que alguns preferissem o regime horista, que possibilitava um ganho maior, uma vez que ele poderia acumular mais de 40 horas de trabalho semanais.

Além disso, ressaltam os docentes entrevistados que o tempo para pesquisa e extensão, previsto no PCCR, não é devidamente cumprido, algo que veio acompanhado da intensificação de cobranças, pois “[...] *antes do PCCR não tinha tanta cobrança pra isso como agora. Hoje, sobretudo quando ocorrem as visitas do MEC, temos que dizer que temos as condições pra fazer ensino, pesquisa e extensão*” (ENTREVISTADO VIII).

Essa situação leva, inclusive, alguns docentes a preferir a condição anterior, sem o PCCR, sem a garantia de direitos trabalhistas, sem a possibilidade de ascensão na carreira, mas também sem as inúmeras cobranças que agora encontravam justificativas em razão da existência do PCCR.

Sinceramente, antes era melhor. Primeiro porque havia menos pressões. Hoje com o PCCR eles cobram que a gente faça pesquisa e quem não fizer não vai pertencer mais ao quadro da instituição. Segundo que visivelmente houve uma sensível redução salarial. Isso pode ser comprovado ao ser calculado o valor da hora aula quando eu era horista. Era algo em média 20 reais a hora aula, quando implantaram o plano ficou em torno de 18 reais... então o plano trouxe muitas obrigações e pouco retorno financeiro. Por isso acho que antes era melhor do que agora (ENTREVISTADO IV).

Sobre isso, considero oportuno lembrar que uma das características da precarização do trabalho docentes, de acordo com Bosi (2007) é concernente ao processo de flexibilização de direitos e dos contratos trabalhistas, típico do regime horista, quando os docentes recebem apenas pelas horas trabalhadas. Nesse caso, como podem os docentes preferir o regime

horista, ao invés de serem enquadrados no PCCR, onde, em tese, seriam resguardados seus direitos trabalhistas?

Pelo que me parece essa “opção” é, de algum modo, coerente em virtude de dois fatos: a) antes do PCCR os docentes, mesmo na condição de horista, recebiam mais pelas horas trabalhadas e b) as excessivas cobranças advindas com a criação do PCCR são utilizadas pela administração superior como justificativa para as exigências estabelecidas.

Cumprе salientar que parte dessas cobranças são decorrentes de que a IES pesquisada, assim como as demais, são submetidas a processos avaliativos visando o **credenciamento** (sem o credenciamento uma instituição não pode oferecer nenhum curso superior), **autorização** (ato formal da autoridade governamental competente, que permite a uma instituição de ensino superior implantar e oferecer um curso superior de graduação, seja bacharelado seja licenciatura, superior de tecnologia ou sequencial) e o **reconhecimento** (que é uma necessidade legal estabelecida para todos os cursos superiores existentes no país, em instituições públicas e privadas, independentemente da organização acadêmica da instituição que os oferta, tendo sua validade periódica, devendo ser renovado com base nos resultados das avaliações do SINAES.).

Apesar de terem que enfrentar esse processo burocrático, entendo que havia um cenário bastante propício à expansão das IES privadas/mercantis. Mas observo, como pressupõe a lei máxima dos liberais – “a lei da oferta e da procura” –, seria ela a “selecionar”, as instituições aptas a permanecerem atuando no mercado. A partir dessa ótica, os consumidores dos serviços educacionais, tal como fazem ao consumir uma mercadoria qualquer, orientariam suas escolhas mediante a qualidade dos serviços ofertados. Essa espécie de darwinismo puniria severamente aqueles que não oferecessem serviços educacionais de qualidade.

Sob o bojo das questões salientadas, a IES investigada, em se tratando de uma instituição privada/mercantil estaria, assim, desobrigada de oferecer a pesquisa e a extensão. No entanto, as IES mercantis, caso pretendam ter uma melhor avaliação do MEC, indispensável para o crescimento institucional (e mercantil) são orientadas e realizar, além do ensino, a pesquisa e extensão.

Por isso, portanto, é que, mesmo não estando obrigadas, essas IES cobram de seus docentes o empenho na execução articulada do ensino, da pesquisa e da extensão, o que ocorre na IES pesquisada, uma vez que: “*Pensei que aqui, por se tratar de uma faculdade privada, não existisse esse tipo de cobrança*”. (ENTREVISTADO I). Porém, atesta outro entrevistado “[...] *Eles (direção superior) dizem que é porque precisam ter uma boa*

avaliação do MEC e que isso ajuda a faculdade chegar à universidade um dia” (ENTREVISTADO I). A seguir, complementa: [...] *“mas o que realmente ganho com isso?”*. Na verdade, esclarece o entrevistado II: *“Eles estão pensando só neles. Querem abrir mais cursos, ganhar mais dinheiro, mas pouco se importam conosco”*.

Nesse cenário é importante considerar, conforme estabelece o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006 – que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino – que as IES passam por um permanente processo de avaliação que passa pelo credenciamento, autorização, reconhecimento.

As IES, em especial as privadas – preocupadas com a renovação do credenciamento, autorização e reconhecimento e, em alguns casos, objetivando crescer institucionalmente, chegando um dia a condição de universidade – cobram de seus docentes, mesmo sem oferecer as condições necessárias para isso, que articulem, ainda que não estejam obrigadas, a realização do ensino, da pesquisa e da extensão.

Sabe-se que é o professor que prepara, organiza e executa a pesquisa científica junto com demais professores e alunos, bem como a extensão. Diante disso, a instituição acaba por exercer algum tipo de pressão para que os docentes se envolvam com projetos de pesquisa e extensão, ainda que isso não seja computado em sua carga horária de trabalho e, portanto, sem serem remunerados por isso. Sendo assim, segundo os docentes, por um lado ela cobra, mas por outro não oferece condições necessárias para aquilo que ele exige.

Sobre isso, o Entrevistado V pontua que: *“Eles não oferecem as condições, especialmente o tempo para isso num regime de 40 horas, mas somos, sim, cobrados pra fazer isso”* (pesquisa e extensão). O entrevistado III também colabora com essa questão quando reflete: *“Não dá pra afirmar que é sutil, pois sempre nas visitas do MEC que reconhece e autoriza cursos somos orientados a dizer que as condições são oferecidas. Aí fica parecendo que é a gente que não faz porque não quer”*.

Naquilo que é relativo especificamente ao tema/problema dessa tese, percebo que nas situações de exigências relativas ao desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão os docentes advertem que a tessitura de cobrança, na qual estão inseridos, pode estar relacionada ao desenvolvimento de agentes estressores e que, como já foi dito em outro momento, não é nada benéfico para a saúde de nenhum indivíduo, pois *“[...] esse acúmulo de cobranças não faz bem a minha saúde, pelo contrário me afetam e fazem-me sentir mal quando não consigo fazer o que eles pedem”* (ENTREVISTADO VII). O depoente I emenda da seguinte forma: *“Isso (as cobranças) não me faz nada bem. Trabalhar assim não faz bem pra minha saúde,*

irrita, sabe? Ainda mais que onde quer que eu trabalhe só é cobrança, sem nenhum tipo de contrapartida deles”.

Essas cobranças, tal como entende Bosi (2007), caracterizam um trabalho precário, que cada vez mais “[...] representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital” (BOSI, 2007, p. 1587). E como já disse Marx (1983), os capitalistas não zelam e muito menos dão o devido valor a esse tesouro da população: a saúde. Interessa, desse modo, aumentar a capacidade de obter lucro. Essa voracidade pelo aumento da lucratividade agrega implicações sobre o trabalho e a vida dos docentes e que repercute na saúde dos mesmos.

Ao submergirem nessa lógica, imanente à reprodução do capital, os docentes acabam por incorporar, tendo consciência ou não disso, a lógica do produtivismo acadêmico onde sobressai a quantidade da produção em detrimento da qualidade daquilo que é produzido (artigos científicos, por exemplo).

No que concerne especificamente aos docentes que atuam no ensino superior, o processo de mercantilização tem sido sobejamente danoso e resultado numa intensificação de seu trabalho, tendo em vista o alcance do “produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009), o que acarreta estragos na saúde do mesmo, pois: *“Me sinto pressionado por publicar artigos... quando não consigo, confesso, fico muito mal. Sei que posso escrever, publicar, todos podemos, não é? Mas do jeito que eles querem não dá. Vira uma paranoia toda vez que não dá e sofro por isso”* (ENTREVISTADO VII). Isso tende a piorar quando, segundo o mesmo entrevistado: *“[...] vejo que alguém tá conseguindo e eu não. E isso eles (a coordenação) gostam de dizer: ‘tá vendo só? Fulano e beltrano conseguiram e outros não’”*.⁶¹

Isso acaba por fortalecer um *ethos* que encoraja um ambiente excessivamente competitivo e individualista, sob pena de, caso não incorporem a lógica e a racionalidade do produtivismo acadêmico, perderem carga horária e, por tabela, no futuro, seus empregos. Para Bosi (2007, p. 1517):

Envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade – onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo – torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é

⁶¹ Segundo reportagem do “Estadão” (2011) a pressão psicológica pode resultar em prejuízos a saúde mental dos trabalhadores, uma vez que, de acordo com reportagem do “Jornal da Tarde” ao analisar dados do Ministério da Previdência Social. A pressão no ambiente corporativo e a jornada sobrecarregada são alguns fatores que contribuem para esse adoecimento e configura, hoje, na segunda causa do pedido de afastamentos, perdendo apenas para Lesões por Esforço Repetitivo.

preciso organização e mobilização para mudança desse sistema. Ao contrário, o padrão que é socializado, deita raízes em práticas e valores individualistas cuja racionalidade se expressa na diferença entre ser produtivo e improdutivo. A competição é naturalizada, tornando-se a regra.

Os docentes que, mesmo não dispondo das condições e tempo adequados para a dedicação à pesquisa e à extensão, conseguirem se manter “produtivos” serão recompensados com o aumento da carga horária, conseguirão manter seus empregos, bem como desfrutarão de prestígio junto a administração superior da IES.

Os docentes, todavia, percebem os aspectos fenomênicos sobre o qual o trabalho se realiza, pois identificam a existência de uma “longa jornada de trabalho”, em função disso a necessidade de “corrigir muitas provas e trabalhos” e a cobrança existente para que ensinem os conteúdos de forma que os alunos aprendam.

Alia-se a essa situação o dado que muitos docentes necessitam se deslocar de uma instituição a outra, o que exige enfrentar o conturbado trânsito de Belém, e isto, por si só, já é estressante: *“Todos nós temos que nos deslocarmos de uma escola para a outra a cada aula. E isso complica muito nosso trabalho. E isso acaba fazendo mal pra minha saúde”*. (ENTREVISTADO V).

Em meu entender há uma percepção geral dos professores a respeito de que o trabalho docente, tal como ele se realiza, pode estar tendo um impacto negativo sobre sua saúde. Isto é, estão inseridos num processo que implica a precarização do trabalho e com repercussão sobre a saúde física e mental dos professores.

Devo salientar que entendo, conforme Druck (2011) que o atual momento da acumulação do tipo capitalista necessita, de todas as formas, intensificar a precarização do trabalho como estratégia de dominação e reprodução de seu contraditório processo sócio-metabólico.

A migração de uma grande quantidade de trabalhadores do trabalho material para o imaterial, em razão da reestruturação produtiva, sujeitou esses a processos de adoecimento compatíveis com a forma de trabalho a ser desempenhada, dessemelhantes, portanto, daqueles que submetem ao trabalho material que necessita de maior esforço físico. Segundo Dal Rosso (2006, p. 76):

A transição do material para o imaterial abre outra fonte de problemas para o trabalho por conta dos desgastes intelectuais e relacionais que a atividade imaterial impõe ao trabalhador. À medida que, numa sociedade, cresce o contingente de pessoas que trabalham em atividades imateriais, aumentam também os problemas pessoais e de saúde decorrentes da forma imaterial do trabalho e de sua intensificação. Esses elementos fundamentam a hipótese de

que o trabalho imaterial deverá gerar acidentes e doenças do trabalho de naturezas totalmente distintas do trabalho material.

Entendo, portanto, que o trabalho do professor, enquanto trabalho imaterial, está sujeito a processos de adoecimento estreitamente vinculados à forma como se dá o exercício de seu labor e estão entrelaçados com a necessidade intrínseca do capital precarizar o trabalho.

Portanto, se cada vez mais o trabalho dos docentes, em especial da rede de ensino superior privada se precariza, é porque isso está intimamente relacionado a uma engenhosa e eficiente estratégia de dominação que implica na reprodução e acumulação de capital. Por essa razão que sutilmente são orquestradas estratégias que fazem com que os docentes trabalhem mais, em condições cada vez mais incompatíveis com as exigências postas, o que, conseqüentemente, provoca danos na saúde física e mental dos mesmos. E é isso que abordarei de forma mais detida a seguir.

3.6 A precarização do trabalho: reflexos sobre a saúde do trabalhador docente

Partimos de uma convicção: o trabalho no capitalismo não é apenas sofrimento. Quando dizemos trabalho, falamos também criação. O trabalho não é jamais pura execução de tarefas, já que é impossível que não haja atividade, é impossível ficar no prescrito, naquilo que é determinado antes da realização do trabalho. Ao contrário, cada trabalhador se apropria de uma maneira singular do que lhe é proposto. Trabalhar é gerir a variabilidade, o imprevisto, fazendo escolhas, correndo riscos, inventando. O trabalho não envolve só repetição e é, antes de tudo, um processo coletivo que enuncia patrimônios, conquistas, lutas culturais, técnicas, sociais e políticas. Essa possibilidade de criar novas normas de trabalho-vida, esse estado contínuo de instabilidade que possibilita a ação-criação é o que nomeamos saúde. A doença passa a ter, então, uma conotação que sinaliza para a dificuldade de alterar uma situação que agride física e psiquicamente, produzindo insatisfação e sofrimento (BARROS, et. al. 2007, p. 105).

Barros et. al. (2007) analisado a relação que se estabelece entre “saúde e trabalho docente” percebe a existência de uma contradição inerente ao trabalho realizado na sociedade capitalista. Ele, o trabalho, pode representar sofrimento e também o seu contrário. Isto é, ainda que esteja precarizado, ele pode possibilitar alguma forma de resistência frente aos imperativos do capital e, assim sendo, promova um estado diferente do de sofrimento.

Todavia, encontrar espaços de ruptura com o processo sócio-metabólico de reprodução capitalista, e sob o qual o trabalho está submerso, não constitui tarefa nada fácil, especialmente quando se percebe a existência da necessidade intrínseca de se acumular capital

em detrimento da humanização dos trabalhadores. Skalinski e Praxedes (2003), por sua vez, ao esboçarem uma abordagem marxista aplicada aos métodos de investigação existente em saúde, justificam a necessidade de se construir um pensamento antagônico (marxista) as perspectivas positivistas e fenomenológicas, inspirado, portanto, numa perspectiva crítica e que leve em conta as contradições que perpassam a sociedade. Assim, explicam que:

O pensamento crítico dentro da medicina teve início no final dos anos 60, com as primeiras manifestações da crise que o mundo capitalista vive hoje. Esse pensamento referiu-se à prática médica e à concepção da doença e suas causas nos processos sociais, muito além da tríade hospedeiro, agente e ambiente. Embora tenha ocorrido a comprovação do caráter social e histórico da doença, não houve a repercussão na prática, o que implicou a não desmitificação do ideal de igualdade entre os homens frente ao risco de adoecer. Na saúde pública de hoje, desenvolve-se a prática de análise e distribuição social da doença através de um enfoque clínico-biologicista, pois a sociedade capitalista não pode assumir a causalidade social da doença sem destruir a legitimidade de um modelo que preconiza a organização da sociedade para o bem de todos e que, na prática, dificulta o acesso às condições de saúde (SKALINSKI e PRAXEDES, 2003, p. 307).

Então, há a necessidade de se entender o processo saúde-doença no contexto da reprodução sócio-metabólica do capital, o que requer levar em consideração a desmitificação do ideal de igualdade entre os homens frente ao risco de adoecer, uma vez que o risco de adoecer está também relacionado às condições objetivas e subjetivas com as quais os indivíduos interagem.

E no capitalismo as classes que vivem do trabalho têm mais dificuldades para o acesso às condições de saúde. Provavelmente, tendo em vista as relações sociais de produção existentes, Marx (1983), no “Capital”, observou que o atual modo de produção não tem a menor consideração pela saúde e duração de vida do trabalhador, a não ser quando é coagido pela sociedade a ter consideração, uma vez que, sendo a força de trabalho uma mercadoria qualquer, ela pode ser facilmente substituída no processo produtivo.

Nesse sentido, as novas configurações que caracterizam o trabalho docente, sobretudo aquelas emergidas a partir da reorganização capitalista no contexto de sua crise estrutural, estão intimamente relacionadas com a reestruturação produtiva, um dos aspectos da expansão da mundialização do capital.

É sob essa tessitura que o trabalho docente se processa em termos cada vez mais precário e, por essa via, impactando a saúde dos professores, em especial, aqui, aqueles que atuam na rede privada de ensino superior. Mas esse processo de precarização é imanente à lógica de acumulação capitalista.

Maroneze e Lara (2011), ao analisarem “a precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990”, entendem que as mudanças que o capitalismo experimentou nas últimas décadas do século XX indicam a existência de uma perversa lógica de exclusão, o que vem acompanhado de uma ressignificação dos espaços laborativos e de qualificação; Esse processo desafia o mundo do trabalho e atribuem novas exigências aos mais variados setores sociais e atividades do trabalho direta e indiretamente envolvidas na produção. Por essa via, é importante considerar que:

[...] as condições atuais de reorganização do capital **passaram a depender cada vez mais do trabalho precário para cumprir com os objetivos da produção**. Para isso, uma questão fundamental foi atribuir ao mercado o papel de regulador das relações de trabalho, substituindo o sistema legal de proteção por acordos e negociações e deixando o trabalhador se responsabilizar por sua própria sorte. É assim que, tanto no contexto nacional quanto internacional, os trabalhadores docentes, como parte do grande contingente de trabalhadores, estão submetidos às contradições e a um sistema que preconiza o capital, colocando o trabalho humano como elemento de segunda ordem, embora imprescindível para a reprodução das relações capitalistas. Entretanto, cabe registrar que as mudanças que este sistema produz no âmbito do trabalho, não são feitas igualmente em todo o globo (MARONEZE E LARA, 2011, p. 62. **Grifos meus**).

Por depender cada vez mais do trabalho precário, o regime de acumulação engendra as condições para tornar o trabalho incompatível com a saúde e o bem estar do trabalhador. Desse modo, procurando tentar ocultar as contradições, o modo de produção vigente dificulta a percepção dos mecanismos que favorecem, por exemplo, o aparecimento de doenças relativas às atividades ocupacionais, o que dificulta, até mesmo, algum tipo de resistência à lógica de acumulação em voga.

Registro, aqui, a percepção apresentada pelos Entrevistados I, IV, VII e VIII que, ao serem abordados sobre seus respectivos estados de saúde recordam que diante do intenso exercício do magistério começaram a aparecer algumas doenças como: dor de garganta, dor de cabeça, alterações gastrointestinais, fadiga crônica ou exaustão física, tensão muscular, ansiedade, dificuldade para dormir, irritabilidade:

Sinto uma exaustão física muito forte, cansaço mesmo... Tem noites que não consigo dormir direito. E isso ocorre sempre que não consigo preparar a aula do dia seguinte ou não deu tempo de corrigir as provas ou quando vai ter algum tipo de reunião e sei que serei cobrado de alguma coisa (ENTREVISTADO VIII).

Hoje com muito mais frequência sinto dor de garganta, dor de cabeça. Tem vezes que dá pra dá aula assim mesmo, mas tem outras que não. Por isso, só

quando não dá mesmo, eu tenho que faltar pra cuidar de mim (ENTREVISTADO I).

Não sei se foi por causa do trabalho, mas provavelmente, como geralmente nunca me alimento na hora certa, por causa do ritmo alucinante de trabalho, sinto um grande desconforto intestinal. E como geralmente dou muita aula, fico muito tempo em pé, o que me dá dores nas pernas, braços (ENTREVISTADO IV).

Quando vejo que não irei cumprir prazos, fico tenso, sofro por isso. Fico meio deprimido. Sinto uma angústia, sabe? Ainda mais quando vejo que uns conseguem e eu não (ENTREVISTADO VIII).

Entendo, como analisa Lara (2011, p. 79), que “O trabalho que deveria gerar prazer, felicidade, na ordem do capital, causa fadiga, doenças, acidentes, sofrimentos físicos e mentais”. Existe aí uma evidente contradição cujas interferências na vida do trabalhador repercutiram sobre sua saúde. E dessa forma o trabalho então funciona como um mediador para a saúde (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994).

O entrevistado VIII consegue perceber uma contradição existente em seu trabalho, pois “*Vejo isso como uma grande contradição. Trabalho muito e ganho pouco, estudo muito e sou desvalorizado. Meu trabalho, ao invés de me possibilitar uma melhor qualidade de vida, me deixa doente*”. Sob esse aspecto, o trabalho acaba distanciando o homem de um autêntico processo de realização e humanização pelo mesmo.

Acerca disso o entrevistado I afirma: “*Não me sinto mais feliz no meu trabalho. Já senti, hoje não. Posso dizer que isso me faz sofrer. Mas não tenho saída. Preciso dele pra sobreviver, mas se pudesse procuraria outra ocupação, menos essa (professor)*”. O depoente III é ainda mais enfático: “*Perdi a perspectiva de me realizar em minha profissão. O meu trabalho significa pra mim sofrimento. Semana passada, por exemplo, quase apanho em sala de aula de um aluno por causa da nota que dei a ele*”. Já o depoente V afirma que: “*Hoje, muito em função das exigências da Instituição, do tipo de aluno que aqui estuda, pouco interessado, baixos salários, falta de união dos professores, esse espaço (a IES) me desanima, me desencanta*”. Analisando essa questão Dejours (1994), entende que quando o trabalho torna-se fonte de tensão e de desprazer, acaba gerando um aumento da carga psíquica sem possibilidade de alívio desta carga por meio das vias psíquicas, o que, conseqüentemente, dá origem ao sofrimento e à patologia. Realizado, portanto, sobre os efeitos da tensão de entregar notas, realizar avaliações, bem como se dedicar à pesquisa e a extensão, o trabalho acaba não se constituindo em uma atividade prazerosa.

Ainda de acordo com Dejours (1994), a insatisfação no trabalho é uma das formas fundamentais de sofrimento neste, uma vez que, conforme analisa o entrevistado IV: “*Não estou satisfeito com meu trabalho e não é só pelo salário, mas também pela falta de condições.*

Me sinto um produto descartável. Mão-de-obra barata mesmo. E isso gera uma insatisfação que afeta meu desempenho, minhas aulas e até minha vida”. O mesmo depoente emenda a seguir o seguinte entendimento: “*Sinto que isso tem, sim, alguma coisa a ver com alguns problemas de saúde que venho enfrentando ultimamente*”. A insatisfação no trabalho, por seu turno, tem relação direta com a sua precarização, pois reduz as possibilidades de emancipação pelo mesmo e podendo acarretar danos à saúde dos indivíduos.

Levi, por sua vez, analisando as relações que se estabelece entre educação e saúde entende que “[...] não há dúvida alguma de que o trabalho e suas condições têm enorme influência sobre a saúde, afetando-a tanto negativa, quanto positivamente. A relação funciona nas duas direções. O trabalho afeta a saúde” (LEVI, 2007, p. 167). Essa situação pode ser evidenciada nos depoimentos de todos os entrevistados. Inúmeras vezes os docentes, quando indagados sobre sua saúde, com frequência, expuseram que há alguma relação entre seus exercícios laborais e algum processo de adoecimento. Saúde, trabalho e adoecimento possuem, portanto, uma relação bem íntima, conforme verificado nos relatos abaixo:

Meu trabalho tem alguma relação com a dor de garganta que eu tenho. Dou aula demais (ENTREVISTADO II).

Trabalho demais e descanso de menos. Então já acho até normal está sempre cansado. Agora esse cansaço prejudica minha saúde, né? (ENTREVISTADO IV).

Se como diz o ditado “o trabalho dignifica o homem”, o meu de alguma forma prejudicou minha saúde. Não tenho dúvida disso não. (ENTREVISTADO V).

Tenho pouco tempo pra cuidar de mim, de minha saúde. O trabalho ocupa muito de meu tempo. [...] E isso faz mal pra minha saúde. (ENTREVISTADO VII).

Minha saúde tem passado por dificuldades ultimamente. [...] O professor hoje adoce muito mais do que antigamente. Tudo mudou, os alunos, as cobranças, a desvalorização. (ENTREVISTADO VIII).

Nesse cenário, a configuração que o trabalho docente assume no horizonte histórico do capital é compatível com as “novas” demandas ensejadas pelo processo de mundialização do capital, o que favorece a incidência de várias doenças que acabam por provocar o afastamento dos docentes de suas atividades profissionais.

Recordo que os docentes I, II, III e IV são aqueles que haviam se afastado do trabalho, mas justificado a ausência por meio da apresentação de atestado médico. Alguns dos CID’s apresentados são referentes a dor de garganta (CID 10 – R07.0). Mas muitos CID’s eram relativos a manifestação de mal estar, fadiga (CID 10 R53). Outra razão de afastamento apresentado fora o estresse (CID 10 F43).

Os docentes I, II, III e IV apresentaram para justificar pelo menos uma de suas ausências no trabalho a CID 10 – R07.0. Para outras ausências a CID 10 R53 foi apresentada pelos professores I, III e IV. Já a CID 10 F43 foi apresentada pelos docentes I, II e III.

São informações que permitem algumas análises relativas ao processo de adoecimento dos docentes e que podem estar diretamente associadas ao exercício de atividades laborais. Todavia, a fala dos entrevistados me permite também evidenciar que há realmente uma relação muito próxima entre o trabalho e o adoecimento dos docentes. Nesse sentido, concordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 189) quando entendem que:

O estudo das relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores constituem um desafio e uma necessidade para se entender o processo saúde-doença do trabalhador docente e se buscar as possíveis associações com o afastamento do trabalho por motivo de saúde.

Neste sentido, “as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas” (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p. 189).

Desta forma, “se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais” (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p. 189). Sobre isso o entrevistado II observa que: “[...] *como geralmente não descanso no final de semana, pois tenho que elaborar aula, corrigir provas e trabalhos, tem vezes que falto, geralmente na segunda, pra evitar começar a semana estressado*”. Mas o depoimento do entrevistado IV é ainda mais elucidativo: “*Embora eu procure evitar faltar, eu percebo que minhas energias e a empolgação pra dar aula nessas condições estão acabando. Meu cansaço físico e mental está no limite*”. Situação também vivenciada pelo entrevistado I quando manifesta: “*O corpo e a mente tem vezes que não suportam a intensidade do trabalho, né? Somos humanos. Não somos máquinas de ensinar*”.

Essa pressão psíquica existente no exercício do labor pode causar certos distúrbios mentais em determinados grupos de trabalhadores. Situação exemplarmente explorada no filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, quando o personagem Carlitos, tendo um colapso de estresse, acaba sendo internado para tratar de sua “loucura”. Assim, os efeitos patogênicos do trabalho revelam um caráter nocivo à saúde dos trabalhadores, em especial o docente. Dejours e Abdoucheli (1994), por sua vez, advertem que sintomas como angústia,

embora de ordem psíquica, pode se revelar a partir das manifestações somáticas como: a hipertensão arterial, AVC, os tremores, os suores. Dejours e Abdoucheli (1994) alertam ainda que o medo, a fadiga, o desgaste no trabalho, assim como a frustração e a agressividade, podem aumentar as cargas vasculares, musculares e digestivas. E a expressão **angústia** apareceu com muita frequência nos relatos dos docentes, principalmente quando ela apresenta-se relacionada com a descrição do tipo de trabalho desenvolvido pelos docentes, o que revela uma situação preocupante.

E essa situação vem se manifestando em cada vez mais docentes do nível superior e representam, na verdade, a necessidade da instalação de um novo *ethos*. Desse modo, vai sendo produzido, no bojo da lógica que preside as relações sociais do capital, esse novo *ethos*, profundamente relacionado com as “atuais” demandas educativas elaboradas pelos grupos sociais que administram a sociedade e cuja repercussão sobre a vida e a saúde dos trabalhadores docentes pouco importam ou são mesmo desconsideradas, uma vez que: “*A gente vai adoecendo cada vez mais e mais. Essa é a verdade, mas não vejo e nunca vi em nenhuma instituição que trabalho a preocupação com isso. A gente só serve pra trabalhar mesmo. Apenas isso*” (ENTREVISTADO I).

Desta forma, o trabalho docente representa, nas condições estruturais em que se realiza, um fator de negação da potencialidade humana, especificamente a do professor, uma vez que o metabolismo do capital, ensejando sempre a ampliação e acumulação privada da mais valia, inviabiliza a humanização do homem pelo trabalho, danificando a existência e alienando progressivamente os professores. “*A gente serve apenas pra trabalhar pra eles. [...] Se a gente adoecer eles nem se importam. Não ligam pra saber se está tudo bem. Ligam, sim, mas pra cobrar a nossa falta*” (ENTREVISTADO IV).

Dada essa conjuntura, o trabalho se converte – devido às relações sociais de produção típicas do capitalismo se efetivarem em condições de exploração – em algo penoso, que o remete ao sacrifício e que, portanto, se configura em um processo cada vez mais prejudicial ao corpo e alma do trabalhador, em especial o docente.

Acerca disso, o depoente VI aborda que: “*Tem sido cada vez mais difícil dar aula. O salário não é atraente e não crio muitas expectativas, pois as condições não melhoram e eu sei que isso prejudica minha saúde*”. Visão semelhante apresenta o entrevistado VII quando afirma que: “[...] *A lógica é: eu trabalho e eles ficam ricos. Eu trabalho em 04 estabelecimentos pra viver melhor, cuidar da minha família, cuidar da saúde que está prejudicada por trabalhar demais, dores na coluna, garganta, estresse*”.

Nessas circunstâncias, no que concerne especificamente ao trabalhador docente que atua no ensino superior, que vive do seu trabalho e para o seu trabalho, este testemunha, em função de sua atividade laboral ser reduzida e simplificada à mera produção de mais valia, a acelerada danificação das suas condições objetivas e subjetivas de existência, pois seu trabalho é intensamente explorado e o resultado desse cada vez mais sendo apropriado pelo “outro”. “Trabalhar demais” implica, portanto, em menos tempo para cuidar de sua saúde, de sua vida, ainda mais quando visualiza que essa entrega ao trabalho gera, também, ainda mais o lucro do patrão.

Neste sentido, Antunes (2002) entende que todo esse contexto traz como consequência o fato do trabalhador não se reconhecer enquanto sujeito do produto de seu trabalho, que acaba por negar sua dimensão de ser social e também pelo fato de seu trabalho pertencer a outrem e não a ele mesmo, algo que provoca danos sobre todas as suas dimensões humanas, reduzidas a relações coisificadas.

Toda essa tessitura é engenhosamente orquestrada sob os impactos do processo de mundialização do capital e a reestruturação produtiva por ela gerada com efeitos diretos sobre a educação, bem como sobre o trabalho docente. Neste contexto, a educação assume, sob a égide dos preceitos neoliberais, a condição de mercadoria. Dada a necessidade de expandir a produção de mercadorias, o regime de acumulação continua a dilatação da mundialização do capital e coloca a educação sob o jugo da manutenção das condições de acumulação vigente.

É oportuno observar que para Marx a força de trabalho, nas relações de produção capitalista, é uma mercadoria como outra qualquer, ao mesmo tempo em que é produtora desta. Todavia, a força de trabalho é a única mercadoria que, quando vendida, passa a ser muito mais barata, produzindo um capital maior para o proprietário que compra este tipo de mercadoria.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1985, p.25).

Nas sociedades cujas relações sociais de produção são presididas pela lógica do capital, o trabalho é orientado para produção e aumento do valor da mercadoria. Sob esta ótica, a educação, entendida como processo de trabalho, em razão de que o homem precisa produzir sua própria existência ao transformar a natureza pelo trabalho, cumpre papel destacado.

O trabalhador docente, ao vender sua força de trabalho para sobreviver, se submete às relações sociais de produção típicas do capital. Dada essa condição, ele é um trabalhador assalariado como outro qualquer, um intelectual, um agente pedagógico, que se envolve com determinadas práticas educativas e envolvido no processo, estando na área privada, que permite um certa acumulação de capital por parte dos mantenedores de uma determinada IES de cunho privada/mercantil. No entender de Frigotto (1984, p. 156): “[...] esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista”, estruturação essa que vem atingindo diretamente o trabalho docente.

A precarização do trabalho docente está intimamente associada à reestruturação do trabalho pedagógico ensejada, no bojo da reestruturação produtiva do capital e vem refletindo em profundas mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho em todos os níveis de ensino, em especial, aqui, o superior. Mas cabe destacar que esse processo, diante do cenário das recentes reformas educacionais engendradas sob a ótica neoliberal, promove, ainda, a intensificação do trabalho docente, bem como sua flexibilização e desprofissionalização, o que, também, afeta a saúde desse trabalhador.

Se, por um lado, esse cenário tem sido terrível com os professores de um modo geral, por outro, tem sido ainda mais impactante com os da rede privada, ensejado, sobretudo, pela permanente ameaça de desemprego e pelos salários ainda mais aviltados que os da rede pública, aliada a uma exigência cada vez maior de produtividade, configurando um trabalho ainda mais precário, o que afeta, por tabela, a saúde dos docentes.

O entrevistado VII aponta que: “Exigem que eu dê uma boa aula, que eu pesquise, escreva artigos, dê atenção pros alunos, não falte nas reuniões... Mas as condições e o salário pra isso não tem. Sabem exigir, mas não sabem valorizar”. Isso, de acordo com mesmo depoente possui alguma relação com o fato dele adquirir determinadas patologias: “O resultado disso é que adoço e me estresso mais. Ainda assim procuro não faltar nas aulas. Então, mesmo sem condições, eu venho dar aula [...] mas no final isso só piora a situação”.

Cabe frisar que nas IES públicas prevalece um enfraquecimento da atuação coletiva dos docentes, em função do aumento da competitividade e individualismo ensejados, entre outros fatores, pelas agências de fomento à pesquisa, bem como pelos sistemas avaliativos a que estes têm de se submeter.

Os docentes, neste contexto, têm que ser cada vez mais produtivos, o que provoca uma acirrada disputa para verificar quem é o mais “produtivo” sob a égide do produtivismo acadêmico que se instalou na Universidade. Na área privada esse produtivismo já se instalou no cenário do trabalho docente, uma vez que ter docentes reconhecidamente “produtivos”

ajuda a valorizar a mercadoria educacional a ser oferecida junto aos alunos-consumidores: “[...] *Tenho que produzir o que eles pedem, pois há entre nós (docentes) uma certa competição pra ver quem vai ter mais ‘bagagem’ (grifo meu) junto a coordenação. E isso te ajuda a manter o emprego, né?* (ENTREVISTADO V). Porém, o mesmo entrevistado observa que: “*Só que essa lógica, é uma lógica que se você for analisar com calma só beneficia os donos e prejudica a gente [...], inclusive a nossa saúde, gera pressão, medo, tudo isso. Isso é bom para meu Lattes. E isso não é bom para minha saúde*”.

Reside aí, também, algumas questões que acompanham esse processo: como manter-se “produtivo” sem que isso implique em adoecimento? Além disso, será que os professores percebem que a forma como aderem ao produtivismo pode implicar em riscos à sua saúde? Há outras alternativas? Será que é possível enriquecer o Lattes sem adoecer? Análises de Pita (2010) assinalam que a cultura do produtivismo acadêmico pode estar associada ao desenvolvimento do estresse laboral, ao assédio moral e também a burnout. Em seu entender:

Nas universidades brasileiras, a aplicação de métodos empresariais de produção, os quais implicam controle do trabalho por meio de sucessivas avaliações do professor, sempre vinculadas a critérios quantitativos, e sobrecarga laboral relacionada a obrigações de ordem burocrática (tais como produção de diversos relatórios e projetos) e maior número de alunos, tem produzido forte impacto na saúde física e mental dos docentes. Pesquisas associam o produtivismo acadêmico ao estresse laboral e ao crescimento dos casos de Síndrome de Burnout na categoria. A maioria dos docentes de universidades trabalha sob grande desgaste biopsíquico. Pesquisas mostram que parte dos profissionais convive com dores resultantes do excesso de trabalho e esgotamento emocional, condição que os coloca na lista daqueles com grande risco de adquirir a Síndrome de Burnout. Trata-se da cronificação de um estado de estresse ocupacional intenso — que combina exaustão emocional, despersonalização (caracterizada pela indiferença em relação ao outro) e sentimento de baixa realização profissional. Um estado de grande sofrimento e que tem implicações negativas (PITA, 2010, p. 14-5).

Além da impregnação da cultura do academicismo sendo praticada até mesmo na rede privada e não mais apenas nas IES públicas, os trabalhadores docentes do ensino superior particular convivem com a constante possibilidade de serem demitidos. De um modo geral, para Dejours (1999) os trabalhadores vivem uma permanente ameaça da precariedade e do desemprego, o que, por sua vez, gera um tipo de medo que reforça, com frequência, condutas de obediência, de submissão, dado que quebra a reciprocidade e a solidariedade entre os colegas de trabalho, na medida em que o temor pessoal separa e individualiza o sofrimento daqueles que estão na mesma situação. E isso acaba enfraquecendo possibilidades da construção de elos solidários e cooperativos.

Essa situação, ainda segundo Dejours (1999) acaba implicando em um constante emprego de energias nervosas, em razão da tensão que compõe o seu cotidiano. Segundo o entrevistado VII: *“Sempre no final de cada semestre eu percebo a tensão no rosto de cada colega de trabalho. Uma situação que sempre se repete. Todo mundo estressado, preocupado, temendo perder o emprego. Não precisamos passar por isso, né?”* O entrevistado V reforça essa questão ao afirmar que: *“Aqui é cada um por si. Ninguém se importa com os outros. Tem ‘colega que nem disfarça quando o outro falta. Ele já sabe que será esse que possivelmente será demitido no fim do semestre’*. Talvez não percebam que o processo que afeta a um, afeta a todos e que, o não importar-se com o outro, reduz as possibilidades de resistência frente ao regime de opressão a qual todos estão submetidos.

Nas IES privadas, além da instabilidade empregatícia que acomete os trabalhadores dessa rede de ensino, o docente é visto como o principal responsável pela permanência do cliente no estabelecimento educacional, o que consegue, sob a ótica empresarial, quando ministra aulas que possam “agradar”, “cativar” e garantam a aprendizagem mínima dos alunos, o que é auferido através da aprovação de alunos também nos sistemas avaliativos aos quais essas IES são submetidas, em especial o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que é parte do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – e que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, tanto dos ingressantes quanto dos concluintes no que concerne aos conteúdos programáticos dos cursos no qual encontram-se matriculados).

No que concerne especificamente ao setor privado, em função da progressiva expansão quantitativa de vagas ofertadas pelas faculdades mercantis, os docentes foram socialmente forçados a ingressarem na lucrativa rede privada de ensino que, ao se expandir, necessitou recrutar docentes, em especial com títulos de mestrado e/ou doutorado.

Os docentes, ao serem inseridos na nova racionalidade do capital, embora guardando as devidas especificidades, ficam expostos às condições semelhantes de exploração dos demais trabalhadores de qualquer empresa capitalista: instabilidade no emprego, ritmo intenso de trabalho, extensas jornadas de trabalho, pouco tempo para a recomposição das energias físicas e mentais.

Vale destacar, por exemplo, que o setor comercial aos poucos conquistou o direito de abrir aos domingos, cujo principal pretexto era que isso geraria mais emprego. No campo educacional, muitos cursos de pós-graduação lato senso funcionam durante os finais de semana, justamente para atender a população formada que já está inserida no mercado de trabalho ou está à procura de emprego.

Com isso ampliou-se o campo de atuação profissional dos docentes que atuavam no ensino superior. Contudo, implicou, também, em menos tempo para descanso e recomposição de energias. Essa falta de tempo para a recomposição das energias, por exemplo, afeta diretamente o principal instrumento de trabalho dos docentes: a voz. Sobre isso, os oito docentes entrevistados manifestaram que sentem pelo menos algum desconforto nas cordas vocais.

Olha, ao longo do tempo tenho verificado que eu tenho acumulado alguns problemas de saúde. Alguns, penso que estão diretamente relacionados ao exercício do magistério. Outros não. [...] Antes, por exemplo, eu não sentia dor de garganta, hoje, sempre que acaba a aula, estou rouco. Ainda não cheguei a ficar sem voz, mas falta pouco. O período pra descansar a voz seria os finais de semana, mas como sempre estou dando aula, não tem mais esse tempo. Aí vivo rouco agora, o que complica até minha dicção (ENTREVISTADO III).

Outros docentes também apontam problemas como incômodos com a voz como sendo o principal motivo que os leva a se ausentar das aulas: “*Só falto aula mesmo quando a minha voz não suporta mais o ritmo*” (ENTREVISTADO I). Ou então como manifesta o entrevistado IV: “*A voz é a principal razão de meu afastamento das aulas e, por incrível que pareça, isso ocorre mais na segunda, pois geralmente passei o final de semana dando aula*”.

De acordo com Alves et. al. (2009) as alterações que ocorrem nas cordas vocais estão relacionadas à organização do trabalho e isso provoca, amiúde, diversas situações de afastamento e incapacidade para o desempenho das funções laborais dos docentes, pois “[...] *realmente, há momentos em que, por mais que eu cuide, a voz não aguenta. Aí o jeito é tentar improvisar, passando textos pros alunos lerem em sala, passar trabalho em grupo e qualquer coisa que me ajuda a poupar a voz*” (ENTREVISTADO VIII). Mas, ainda que o docente use essas possibilidades metodológicas, ele acaba tendo que utilizar a voz, mesmo que seja apenas para orientar e coordenar o trabalho, gerando, assim, alguma forma de desgaste.

Ainda de acordo com Alves et. al. (2009) distúrbios vocais podem ter diversos impactos na voz dos profissionais, o que acaba por gerar limitações na expressão vocal e emocional, acarretando estresse e ansiedade ao trabalhador, provocando, certamente, riscos à sua atuação profissional. Então, ao utilizar a voz de forma inadequada o docente pode estar comprometendo sua saúde vocal. Barbosa-Branco e Romariz (2006, p. 38-9), por sua vez, entendem que:

Diversas têm sido as causas relacionadas ao desencadeamento dessas doenças. Para Titze, a fadiga vocal, é, em geral, devido às alterações da

viscosidade das pregas vocais, sendo essas decorrentes, principalmente, de prolongados períodos de fonação. Prolongados períodos de fonação parecem alterar a composição dos fluidos locais, ocasionando um aumento da viscosidade das pregas, o que por sua vez induziria uma maior fricção durante a vibração das mesmas. Em efeito cascata, levaria à maior necessidade de energia e calor para o início e sustentação da fonação. Estudos experimentais têm corroborado os achados de Titze, demonstrando uma relação inversamente proporcional entre o nível de desidratação das pregas (aumento da viscosidade) com os esforços fonatórios.

Ainda de acordo com Barbosa-Branco e Romariz (2006) diversos tipos de ocupação profissional são molestados por problemas na laringe tais como telefonistas, cantores, atores, leiloeiros, políticos, religiosos, atendentes de telemarketing e bancários, mas, certamente, um dos grupos mais suscetíveis a desenvolver problemas com a voz é o dos professores.

Sob esse aspecto é importante entender que a voz como uma das extensões que caracterizam nossa personalidade e que dá sentido no processo de interrelação na comunicação interpessoal, isto é, um meio essencial de atingir o outro (BEHLAU, 1995). Trata-se, portanto, de uma necessidade fundamental o cuidado com a saúde vocal pelos docentes.

Já no entender de Assis Jr (2005) a voz representa um dos principais instrumentos de trabalho dos professores e, assim, necessita de cuidados especiais. Todavia, as extensas jornadas de trabalho, o tamanho e a acústica das salas de aula – aspecto quase sempre desconsiderado quando se instala uma sala de aula –, a falta de tempo necessário para recuperação da voz – dado que a maioria dos docentes da rede privada, principalmente no ensino médio e superior, ocupa o final de semana ministrando aulas ou cursos diversos – são alguns dos fatores que colaboram para o aparecimento da disfonia entre os docentes. O entrevistado VI, sobre esse tema, pondera que:

[...] O certo seria que eu descansasse no final de semana pra recuperar a voz, disse minha fonoaudióloga, mas não dá, dependo disso pra ganhar melhor. Ainda assim, procuro não faltar ao trabalho. Trabalho doente mesmo. É o jeito. Eu preciso”.

Estudos de Fabron e Omote (2000) evidenciam que realmente os professores representam a classe profissional que mais padece de disfonias. E elas são resultado das extensas jornadas de trabalho e, também da falta de conhecimento de técnicas vocais apropriadas. Quando levantei junto aos docentes se conheciam algumas técnicas de uso apropriado da voz, apenas um (ENTREVISTADO VI) relatou que, em uma jornada pedagógica participou de uma palestra que orientava o uso correto da voz. Os demais informaram que não dispunham de informações relativas a esse tema.

Fabron e Omote (2000), ao abordarem a questão, entendem que os principais sintomas apresentados por indivíduos disfônicos são a fadiga vocal, cansaço físico, rouquidão, voz de qualidade abafada ou estridente, tensões na região cervical e até mesmo problemas posturais.

Como já assinalado nas linhas que compõem esse texto doutoral, os professores entrevistados enfrentam agentes estressores que prejudicam a saúde dos mesmos. E a situação de estresse pode, também, gerar complicações na voz dos indivíduos. Estudos de Boone & McFarlane (1994) corroboram que realmente o estado de estresses dos indivíduos pode ter interferência no mau funcionamento das cordas vocais. Assim, muitos docentes vêm enfrentando agentes estressores que podem, de algum modo, vir a gerar complicações na voz dos professores.

Além dos problemas disfônicos, os Entrevistados I, III e V, apontaram, também, a existência de problemas osteomusculares relativos ao trabalho. Especificamente os docentes I e III possuem, inclusive, alguns atestados médicos que justificam determinadas ausências no trabalho ao longo do período analisado.

De acordo com o Ministério da Previdência Social (Instrução Normativa INSS/DC, Nº98, de 05 de Dezembro de 2003) problemas osteomusculares são relativos a lesões que afetam os músculos, tendões e nervos nas articulações do corpo, especialmente mãos, punhos, cotovelos, ombros, pescoço, costas e joelhos. Elas quase sempre estão associadas a situações em que o trabalhador está submetido a esforços repetitivos.

E esse quadro tende a se agravar, pois, segundo Carvalho e Alexandre (2006), a fadiga provocada por constantes esforços repetitivos vai provocando o aumento e a geração de dores, impactando, desse modo, no desempenho do trabalhador. Sobre isso o entrevistado V percebe que:

Eles (a coordenação) não percebem que quando a gente trabalha doente o rendimento não é o mesmo. Tem dias que sinto muitas dores no corpo, principalmente nas articulações, coluna, mas venho trabalhar, né, temendo ser punido no futuro.

Já o entrevistado I analisa essa situação de forma diferente: “*Sei que se faltar serei de alguma forma punido, mas eu falto se tiver doente. Pelo menos assim preservo a saúde [...] E tem mais, quando trabalhamos doente, o rendimento e a qualidade da aula não são os mesmos*”. O Entrevistado I é enfático: “*Têm dias que sinto muitas dores. Dor que sai não sei de onde, mas, se der, é o jeito encarar o trabalho assim mesmo*”.

Pelo visto, os docentes entrevistados, ainda que com a saúde combatida, só faltam mesmo ao trabalho quando é realmente necessário, o que pode gerar o aparecimento de outros

infortúnios a sua saúde, deteriorando ainda mais a mesma. De posse dessas informações considero que a presente reestruturação do trabalho docente enseja, por seu turno, o desenvolvimento de condições objetivas que acentuam ainda mais essa situação.

Nesta direção, as reformas educativas partejadas pelos ideólogos neoliberais afetaram diretamente os trabalhadores docentes de todos os níveis, que, com o aumento e acúmulo de responsabilidades, em função da reestruturação de suas atividades, ficaram demasiadamente sobrecarregados, sobretudo por conta das mudanças que se realizariam na gestão e na organização do trabalho educativo.

Concomitante a isso se presenciou o aumento de responsabilidades laborais, além das exigências externas para que produzam pesquisa e extensão, além da pressão de recheir permanentemente o Lattes. Além disso, tais docentes, passam a ocupar funções diversas da sua formação de origem, o que acarreta em um profundo sentimento de desprofissionalização, pois:

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

A partir dos dados coletados, três depoentes ressaltaram em suas falas que, com frequência, exercem o papel de “psicólogos”, em virtude dos diversos problemas que afetam parte de seus alunos, pois: *“Tem aluno que, por exemplo, perde o emprego. Aí fica difícil manter a faculdade. Aí ele chega, fala de todos seus problemas e eu fico impotente, pois queria ajudar e não posso, pois sou sociólogo e não psicólogo”* (ENTREVISTADO III).

O entrevistado V, por sua vez, aponta que: *“Nossos alunos enfrentam muitos problemas que escapam do meu poder de intervenção. Ouço todas as suas lamúrias, mas lamento muito não ser psicólogo pra poder ajudar melhor”*. A fala do entrevistado VIII também apresenta elementos que indicam esse “desvio” de função: *“Isso é muito complicado, saber dos problemas dos alunos e não poder oferecer nada além de palavras. Isso gera em mim uma angústia, uma sensação de fraqueza, um desgaste que afeta, sim, meu trabalho. Mas não posso simplesmente ignorar esse fato”*.

Esse acúmulo de funções, além da habitual que é ensinar, acaba por representar mais uma “batalha” a ser enfrentada pelos docentes. Essa situação acaba desviando a ação docente de sua principal função, que é ensinar. Mas trata-se de uma realidade que não pode ser desconsiderada no processo educativo. Porém, a função docente é cuidar do processo ensino-aprendizagem e não acumular funções para as quais não possui a formação necessária e adequada, uma vez que, conforme Zagury (2006, p, 71):

[...] o professor não é psicólogo, não “trata” dos alunos. Ele pode sim compreender os problemas, ser afetuoso e ajudar no que for possível em termos humanísticos, mas sua função precípua é ensinar. E ensinar bem dominando os conteúdos e usando adequadas técnicas de ensino e de avaliação. Mas ensinando, que esta é a sua função. Caso contrário, estará fugindo ao compromisso básico da carreira que elegeu e na qual *batalha* (professor não trabalha batalha). (Grifos da autora).

O trabalhador docente, em virtude dessa ampliação do acúmulo de funções e de responsabilidades, passa por um doloroso processo de danificação nas quais se realiza suas atividades educativas, reforçado pelo progressivo aviltamento salarial, o que produz um processo de precarização cujos efeitos afetam seriamente sua saúde. Para Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 45): “[...] o adoecer torna-se, para muitos professores, a única forma de resistência às suas novas funções na universidade”.

Neste sentido, o trabalho docente, sob a ótica que preside as relações sociais do tipo capitalista, passa por um intenso e danoso processo de reestruturação e flexibilização que implica em realização de atividades que rompem as fronteiras da sala de aula e passam a incorporar a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação e a participação na articulação de projetos institucionais que envolvem a pesquisa e a extensão. Observo que a participação e envolvimento dos docentes com as atividades anteriormente citadas são importantes e precisam da participação desses.

Porém, por não computarem na carga horária dos professores, acabam representando, apenas, mais trabalho e mais cobranças, pois, tal como frisado pelo entrevistado V: “*Percebo que foram determinando um monte de atividade e não recebo nada por esse trabalho “extra”, que nem é computado em minha carga horária*”. Desta forma, a instituição passa a contar com o trabalho do docente, ainda que não os remunere devidamente para isso.

Adoecer, neste aspecto, acaba significando uma das poucas possibilidades de resistência frente ao trabalho cada vez mais intensificado que, em função da prevaência hegemônica do *ethos* neoliberal, subtrai a compreensão histórica das condições estruturais que

provocam a precarização do trabalho docente, o que enfraquece a organização coletiva da resistência frente aos ditames reprodutivistas do capital.

Esse contexto, a despeito de teses conservadoras contrárias, aponta uma tendência inexorável, permanecendo as condições sociais administradas pelos neoliberais. Configura-se, a prevalência de uma tessitura, engenhosamente engendrada, que favorece um rigoroso processo de desvalorização e desqualificação do trabalho docente.

Assim, esses trabalhadores, tendo em vista as exigências postas pelas mudanças recentes na organização do trabalho educativo, são obrigados a se “atualizarem” para que possam realizar suas funções de acordo com o que orientam as agências internacionais “bondosamente” interessadas em que a educação siga o caminho traçado pelos “homens de negócio”.

Cabe aos trabalhadores docentes, forçosamente (ou não), saberem lidar com a pedagogia de projetos, a inter e a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas e demais atividades correlatas (ou não) ao trabalho pedagógico, tidas como imprescindíveis à atividade educativa de qualidade.

Em meio a tantas exigências, esses trabalhadores são obrigados a se desdobrar em verdadeiros “Severinos”,⁶² pois o que está em jogo são as exigências do novo plano de formação humana, pensadas pelos “homens de negócio”: pedagogia de qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata (FRIGOTTO, 2000).

Por atuar em diferentes “batalhas”, o professor passar a ser ainda mais exigido e cobrado, algo que gradualmente vai exaurindo suas energias, que o obrigam, além de ensinar, saber administrar diversas demandas dos estudantes, entre as quais a de ser, por exemplo, “psicólogo”.

Desse modo, visivelmente, percebe-se que os espaços formais de formação humana se alteraram, sobretudo por causa do processo de reestruturação do trabalho pedagógico que trouxe à baila implicações gravíssimas sobre o trabalho docente, que agora passa a se defrontar com novas “batalhas”.

Mas são implicações que não podem ser compreendidas desconsiderando o imanente processo de mundialização do capital, no bojo da reestruturação produtiva, que provocou drasticamente mudanças desfavoráveis para o conjunto de professores. De acordo com Oliveira (2004, p. 1140):

⁶² No programa “Zorra Total”, exibido pela Rede Globo de Comunicação, há um personagem chamado Severino, que, na ausência de qualquer funcionário, sempre se apresenta para substituí-lo, qualquer que seja a tarefa a ser executada.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

O trabalho docente, como outras formas de trabalho de um modo geral, passa por um processo de degradação que precariza o labor dos indivíduos, sua saúde e sua vida. Essa degradação está intimamente associada à conversão da educação, propugnada pelos neoliberais, à condição de mercadoria cujos reflexos incidem profundamente sobre o trabalho docente.

Ademais, os “homens de negócio”, objetivando a subsunção do real via educação, pensam o processo de escolarização atuando favoravelmente a favor da reprodução do metabolismo do capital, assentado nos “novos” valores socioeconômicos através da institucionalidade simbólica e cultural fundada nos princípios da filosofia utilitarista e pragmática.

Então, o trabalhador docente, orientado pelo desiderato dos neoliberais, deveria se converter em agente utilitarista do sistema, submisso e passivo aos ditames da ordem capitalista, o que contribui significativamente para agravar ainda mais a precarização de suas condições de vida e de trabalho.

Entendo, assim, que o modo de produção capitalista conseguiu “sofisticar” as formas de exploração do trabalhador, o que fica explícito quando gradativamente reduz os direitos sociais, “oferecendo a eles condições de trabalho que intensificam a exploração e velando as mediações que constituem a realidade” (SILVA, 2012 p. 50), dificultando, assim, a compreensão dos motivos que ensejam o sofrimento e o adoecimento dos indivíduos (SILVA, 2012).

Franco et. al (2010), ao investigar “as novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado” entende a precarização como um processo multidimensional que altera a vida dentro e fora do trabalho e tem repercussão na saúde (em especial a mental) dos trabalhadores, uma das dimensões apontadas por ele. Ademais, essa precarização é intrínseca ao regime de acumulação em voga e que precisa ocultar as contradições inseridas nas novas relações de trabalho.

Como frequentemente os depoentes expuseram, com muita constância, em suas falas, termos como: exaustão mental, exaustão emocional, estado depressivo, fadigas, intensão de “desistir” do magistério, desânimo para dar aulas, etc., isso pode indicar sinais da síndrome de burnout.

Esse “esgotamento profissional”, pelo visto, tem atingido especialmente aqueles que se dedicam a ensinar e educar. Desse modo, ainda que não tenha sido o foco dessa tese doutoral o estudo e a identificação dessa síndrome entre os professores da rede privada, porém, tendo em vista o que revelam os dados coletados, visualizo algumas situações pertinentes de serem destacadas. Reis (2006, p. 232), analisando a relação existente entre “docência e exaustão emocional”, sobre a síndrome do Burnout esclarece que:

A partir da década de 1970, a literatura científica apresentou crescente uso do termo inglês "*burn-out*" ou "*burnout*". O termo "*burnout*" refere-se, de forma geral, aos aspectos negativos do trabalho capazes de produzir redução da condição mental dos trabalhadores. Anteriormente, outros termos foram também vastamente utilizados para se referir a situação semelhante, como "alta exigência", "astenia neurocirculatória" e "fadiga industrial" (Pereira, 2002). *Burnout* corresponde à resposta emocional a situações de estresse crônico em razão de relações intensas - em situações de trabalho - com outras pessoas, ou de profissionais que apresentam grandes expectativas com relação a seu desenvolvimento profissional e dedicação à profissão; no entanto, em decorrência de diferentes obstáculos, não alcançaram o retorno esperado (Limongi & Rodrigues, 1999). O Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2001) reconhece a "Síndrome de *Burn-out* ou Síndrome do Esgotamento Profissional" como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, que afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores, quando em contato direto com os usuários, como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros.

Gradativamente, desde a realização de cada entrevista até mesmo a fase de análise de dados, comumente apareceram expressões que podem ser associadas a essa síndrome. Trechos das falas dos depoentes indicavam a existência de rastros e sinais que evidenciavam a presença de um significativo esgotamento profissional entre os docentes entrevistados.

Algumas evidências, extraídas a partir do recolhimento dos dados, indicam a presença de certos indícios de que há um processo que vem gerando um quadro de exaustão emocional cada vez maior entre os docentes analisados. A exaustão emocional (redução de energia) é entendida por Souza e Leite (2011, p. 1114-5) como:

[...] fator central da síndrome, sentimento de esgotamento físico e emocional, no qual o indivíduo sente que está sendo exigido mais do que ele pode dar, a exaustão emocional pode manifestar-se fisicamente ou psicologicamente, ou

pode ser uma combinação físico-psicológica. *Despersonalização*: distanciamento entre o trabalhador e o usuário do seu trabalho; neste caso, o profissional assume atitudes de frieza e cinismo, o vínculo afetivo é substituído pelo vínculo racional: o profissional passa a tratar clientes e colegas como objetos. Alguns autores (Codo, 1999; Carloto, 2005) consideram a despersonalização o elemento-chave da síndrome de *burnout*, pois a exaustão emocional e a baixa realização profissional podem ser associadas a outros tipos de síndrome. *Realização profissional reduzida*: sentimento de inadequação e incompetência profissional, tendência do trabalhador em se auto-avaliar de forma negativa.

É nessa perspectiva que Dejours (1992) percebe que o sofrimento mental é resultado da forma como o trabalho está organizado no modo de produção capitalista, caracterizado pela crescente divisão e conteúdo da tarefa, relações de poder e responsabilidade.

Sob esse prisma o referido autor entende que trabalhar não se resume apenas a ter uma atividade, mas representa fundamentalmente viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento (DEJOURS, 1992).

Analisando a fala dos docentes percebo claramente que há um aumento significativo do stress entre os mesmos, algo verificado em quase todos os docentes. Ademais, é notório que há uma crescente perda da motivação em relação ao emprego, dado percebido, também, em todos os entrevistados.

Além disso, os docentes, ao abordarem sobre seus estados de saúde, relatam comumente que vêm desenvolvendo diversas doenças físicas e geralmente sentem tonturas e dor de cabeça, dificuldades de concentração, bem como oscilações de humor e dificuldades para dormir.

Não posso dizer se estou doente de verdade, mas ultimamente venho sentindo muitas dores pelo corpo, principalmente na cabeça [...]. Dormir, também, as vezes não consigo direito... Fico pensando nas muitas coisas que tenho que fazer e vejo que o tempo é curto e isso me gera uma ansiedade e até mesmo um certo nervosismo [...]. Quando tá demais aí o jeito é faltar, se não piora (ENTREVISTADO IV)

As questões apontadas pelo entrevistado IV são fatores que podem realmente estar associados à síndrome de burnout, ainda mais se for levado em consideração todo o conjunto de depoimentos presentes nas oito entrevistas realizadas para a composição dessa tese doutoral.

De forma mais específica, percebi que os docentes que não haviam se afastado por motivo de doença do trabalho (docentes V, VI, VI, VIII) apresentavam de forma mais evidente os sinais da síndrome de burnout. Não que os demais entrevistados não

apresentassem nenhum sinal. Ocorre que, em função dos depoentes I, II, III e IV terem sido selecionados para a entrevista justamente em função do afastamento do trabalho por motivos de saúde, esperava que esses manifestassem mais a presença da síndrome.

Porém, foram os docentes que não se afastaram por motivos de saúde em que os sinais da presença de burnout eram mais evidentes. O entrevistado V, por exemplo, manifesta a seguinte percepção: *“Acontece que os meus afazeres e as exigências no meu trabalho são sempre bem maiores que as minhas possibilidades. E isso provoca estresse na gente, né?”*

O entrevistado VI, por seu turno, esclarece: *“Nunca faltou esforço de minha parte para atender todas as solicitações da coordenação, porém o tempo e meu corpo tem limites que são incompatíveis com as exigências e isso gera um desgaste em mim”*. Já o depoente VII parafraseando uma conhecida canção popular afirma que prefere: *“deixar a vida me levar, vida leva eu... Hoje já não me preocupo tanto com um monte de coisa. Antes eu ficava preocupado se o aluno aprendia, se entendia, mas hoje não, não vou me desgastar por nada. Isso só me faz mal e não vale a pena tanto esforço”*. A situação descrita pelo depoente VII está de acordo com estudo de Carvalho (2003) sobre a burnout, pois, segundo o referido autor, essa síndrome se manifesta, por exemplo, quando há um enfrentamento defensivo das tensões experimentadas, ocasionando comportamentos de distanciamento emocional, retirada, cinismo e rigidez.

Tanto Assis (2006) quanto Rossa (2003) em seus estudos sobre o aparecimento da burnout entre professores afirmam que a síndrome pode se despontar em dores de cabeça, alterações gastrointestinais, fadiga crônica ou exaustão física, tensão muscular, ansiedade, depressão, distúrbios do sono, irritabilidade. De um modo geral, todos os docentes, ao abordarem sobre seus estados de saúde, manifestam a presença de uma ou mais dessas moléstias.

Friso, contudo, que essas moléstias foram muito mais manifestadas pelos entrevistados VI, VII e VIII que repetidas vezes informaram a presença de sintomas que podem realmente estar associados ao desenvolvimento da burnout. Recordo, aqui, que eram justamente os docentes que não haviam se ausentado do trabalho por motivo de adoecimento e com apresentação de atestado médico. Isso indica que, ainda que aparentando estarem adoecendo, mesmo assim não se afastaram do trabalho, dado que, provavelmente, não lhes fará nada bem.

Nesse sentido, concordando com as análises de Benevides-Pereira (2002), ao entender que burnout se refere àquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia, percebo que, há algumas evidências que permitem certas inferências, a partir dos depoimentos dos docentes. Por exemplo: *“Aula mesmo, como dava antigamente, não consigo mais dar. Parece*

que as energias se foram, meu ânimo se foi. Estou lá, mas é mais pra cumprir tabela do que realmente ministrar aula” (ENTREVISTADO VIII).

O entrevistado VI, ao ponderar sobre essa situação, reflete que: “É desanimador ver como “tá” nossa situação de educador. Na mídia é aquela propaganda, mas a realidade é muito ruim. Situações que me desanimam dar aula. É o salário, os alunos, tudo me desmotiva, tira minhas forças, me deixa triste, sabe?”

Percepção muito semelhante tem o depoente VII ao destacar alguns aspectos que denotam a existência de um quadro de exaustão emocional e que ele relaciona com a existência de uma pressão que exige dos docentes mais produtividade, mais publicações de artigos e que sejam professores de excelência. Dada essa realidade o mesmo depoente desabafa: “[...] *mas a verdade é que enfrentamos muitas dificuldades pra fazer tudo que eles querem. Eu não tenho a produtividade que eles querem. Então me sinto improdutivo. É isso? Não sei. Só sei que essa situação deprimi qualquer um, né?*” (ENTREVISTADO VII).

Assim, percebo, de um modo geral, que os professores vêm “perdendo a energia”. E a síndrome do burnout representa exatamente isso, uma vez que, conforme Malagris (2004), essa síndrome significa desgaste e falta de produtividade, caracterizado por um aspecto relacional, na medida em que é uma resposta ao estresse laboral crônico e não o estresse em si. Essa resposta a esse estresse laboral crônico leva os docentes a “perderem o fogo”, perderem a motivação que os possibilita desempenhar seu exercício profissional. A perda desse “fogo” trará implicações, por sua vez, no processo de ensino-aprendizagem, bem como para a própria vida dos docentes.

Isso pode, inclusive, segundo Malagris (2004), promover um distanciamento emocional, como forma de “proteção do próprio sofrimento”, uma espécie de “comportamento de evitação”. Evita-se pessoas, o trabalho, ainda mais se considerarmos o *ethos* individualista e competitivo intrínseco ao modo de produção capitalista e que está presente nas relações sociais, em especial as que se desencadeiam no trabalho. A esse respeito, o entrevistado V revela, em tom de desabafo, algumas questões elucidativas para o contexto dessa pesquisa:

Eu não queria, mas vou te dizer algo bem particular. Eu escondo isso [...] Isso que “tô” sentido. Na verdade, sofro sozinho mesmo. Eu tenho procurado ter forças pra lutar, mas “tá” difícil, muito... Trabalho em um local onde ninguém se preocupa com ninguém. Onde cada um só pensa em si e esquecem que tem pessoas que não estão bem. Não sei se sou o único, mas escuto outros professores também se queixando disso, que tá cada vez mais difícil suportar tudo isso. Esse semestre então foi tenso demais. Foi aluno com raiva por causa da nota, foi coordenador cobrando muitas

coisas, inspetor verificando se eu atrasei. Perdi meu prazer em dar aula. O pior é que não tem quem ajude e ninguém entende a gente, nem alunos nem professores. Não sei até quando vou conseguir permanecer na carreira, mas acho que não vai durar muito.

Estudos de Leite (2007), realizado com docentes da educação básica da rede pública de ensino de Brasília, revelou que 15,7% dos docentes entrevistados apresentam a síndrome de burnout. Dado extremamente preocupante, se considerarmos que alguns fatores podem acentuar o desenvolvimento dessa síndrome entre professores da rede de ensino superior privado, tal como falta de estabilidade, cobranças por atividades não remuneradas, pressão de alunos por notas, bem como o comportamento inadequado de alguns, etc., isto é, estão em permanente estado de estresse, característico do trabalho imaterial que efetivam. Todos os docentes, com maior ou menor ênfase em um ou outro aspecto mencionado, manifestam reiterada vezes a situação descrita.

Ainda segundo Leite (2007) isso se dá em razão do intenso sofrimento causado por estresse laboral crônico a que os docentes estão submetidos. O mais curioso disso é que essa síndrome é mais comum justamente entre aqueles docentes que, no início de carreira, mais nutriam expectativas em relação a seu labor. Como, ao longo do exercício do laboral, ele se defronta corriqueiramente com frustrações, os professores acabam por se decepcionar consigo mesmos e com a carreira (LEITE, 2007). Essa frustração, portanto, reduz seu “fogo” diminui suas energias e adocece os docentes.

Assim, por conseguinte, tendem a ficar indiferentes em suas relações de trabalho, o que se relaciona proximamente com atitudes de cinismo e sarcasmo (a despersonalização), algo característico de quem desenvolve a síndrome. A despersonalização interfere, por sua vez, no contexto da sala de aula, especificamente na relação professor X aluno, pois de acordo com Vieira (2004, p. 24):

[...] o mais dramático dessa situação é o fato de que a síndrome causa quase tantos danos aos portadores quanto aos que com ele convivem. As principais vítimas desse efeito derivado são os alunos. O comprometimento das relações interpessoais é extremamente contraditório com o papel da educação. Sim, porque educação supõe investimento e troca afetiva, confiança pessoal e profissional, ambiente favorável à aprendizagem. Descuidar desses fatores implica reduzir a educação a uma mera acumulação de informação ou saberes.

Carlotto (2002), estudando a síndrome da burnout entre professores analisa que o docente pode “[...] apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia

pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro" (p.24). O enfraquecimento do entusiasmo e da capacidade criativa no que tange a necessidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem pode comprometer a qualidade do ensino.

Essa situação pode ser melhor evidenciada quando percebo nas falas dos docentes expressões relativas a “desânimo”, “frustração” em relação a interação professor X aluno no contexto da sala de aula, principalmente quando consideram que: “[...] *os alunos contribuem bastante pra piorar minha saúde. Fico desanimado com alguns que não querem nada mesmo, faltam as aulas [...] Assim, como vou me importar com eles? Vou me sacrificar por quem não tá nem aí pra mim? Não né?*” (ENTREVISTADO V).

Acerca disso, o depoimento do entrevistado VI é ainda mais esclarecedor, pois para ele: “[...] *Olha, eu não vou tá nem aí pra quem não se importa comigo. Alguns alunos acham porque pagam que tenho que aprovar eles, não respeitam mais a gente e isso dificulta qualquer relação. E essa situação só piora a cada ano, a cada semestre*”. O entrevistado VIII esclarece ainda mais a situação analisada quando expõe: “[...] *A relação com os alunos tá complicada mesmo, cada vez mais estressante, principalmente quando eles não importam em aprender e querem tirar só 10*”. Dada a situação descrita, enseja-se, assim as condições propícias para a perda de energia no tocante ao exercício do fazer pedagógico inerente ao trabalho docente. Aos poucos, em virtude da complexa relação interpessoal existente no espaço da sala de aula, o fogo vai perdendo sua força.

E todos os docentes entrevistados sublinham como estressante a relação que se dá com a maioria dos alunos. Sobre isso Benevides-Pereira (2001, p.31), entende que “[...] a síndrome de burnout vai muito além do estresse, sendo encarada como uma forma de reação ao estresse crônico”.

E, pelo visto, boa parte desse estresse crônico, derivada de uma dada situação educativa, afeta profundamente os docentes da rede superior privada e tem afinidade direta com a relação atualmente em voga entre professores e alunos, cada vez mais caracterizada por um tipo de relação na qual os alunos representam a receita e os professores, a despesa.

Assim, o entrevistado VII, analisando a situação aqui apresentada, assinala que: “*Os alunos sabem do poder deles. Sempre lembram que são eles que pagam meu salário. Se eles pagam meu salário, são eles que mandam. Ser mandado por um só patrão é uma coisa, agora ser mandado por uma turma inteira é bem mais complicado*”. Mais adiante o mesmo entrevistado complementa sua análise da seguinte forma: “*Saber que estou subordinado a uma turma inteira causa uma sensação muito ruim, que me desmotiva a continuar como professor*” (ENTREVISTADO VII). Ocorre, assim, uma redução significativa da autonomia

docente que o torna refém de uma heteronomia que vai gradativamente provocando efeitos sobre seu bem estar físico e mental, comprometendo seu trabalho e, também, sua vida.

Maslach e Leiter (1999), porém, ressaltam que a burnout não é um problema relativo ao indivíduo, mas sim do ambiente social onde o trabalho é desenvolvido, por isso, pode conduzir as pessoas “[...] a uma grave deterioração do desempenho no trabalho” (p.36). Batista, Carlotto, Coutinho e Augusto (2010, p. 502-4), estudando a prevalência da síndrome de burnout em professores entendem que:

A Síndrome de *Burnout* vem sendo considerada uma questão de saúde pública, tendo em vista suas implicações para a saúde física e mental do trabalhador, com evidente comprometimento de sua qualidade de vida no trabalho [...]. A Síndrome de *Burnout* tem sido considerada um problema social de grande relevância e vem sendo investigada em diversos países, uma vez que se encontra vinculada a grandes custos organizacionais e pessoais. Alguns desses devem-se à rotatividade de pessoal, absenteísmo, problemas de produtividade e de qualidade. O *Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando os profissionais a um processo de alienação, cinismo, apatia, problemas de saúde e intenção de abandonar a profissão. Tem repercussões importantes no sistema educacional e na qualidade da aprendizagem.

Como dito outrora, não compunha o interesse imediato dessa tese de doutoramento analisar a relação da precarização do trabalho docente em IES da rede privada com o desenvolvimento da síndrome de burnout, embora o projeto submetido ao processo seletivo de ingresso no PPGED tivesse inicialmente essa pretensão.

Contudo, foi algo logo deixado de lado em função das discussões ocorridas ao longo dos seminários de tese, disciplina obrigatória do curso, bem como do processo de orientação, uma vez que provavelmente eu, por conta de minha formação inicial (pedagogo), não tivesse amadurecido teoricamente questões conceituais necessárias à identificação clínica da referida síndrome. Algo, realmente, que não daria conta.

Porém, os dados coletados e analisados revelaram indícios que apontam muitos sinais de que os docentes analisados enfrentam um acentuado processo de desgaste emocional, característico daqueles que manifestam a referida síndrome. E esse desgaste emocional vai, progressivamente, deteriorando o bem estar dos docentes, reduzindo seu “fogo” em ministrar aulas, enfraquecendo suas possibilidades de se humanizar pelo trabalho. .

Trata-se de um cenário nada otimista, porém, ele aponta possibilidades de resistência que não podem ser debeladas por absoluto. A realidade, mesmo caótica, ainda pode apontar sinais que indicam a superação do regime de acumulação e permitir que cada trabalhador possa se humanizar pelo seu trabalho sem oprimir e explorar outrem.

Nesse sentido, desvendar os arcanos que inviabilizam a interpretação crítica do real emerge enquanto necessidade histórica revolucionária. Trata-se de um ato histórico necessário ao conjunto da classe trabalhadora e indispensável ao processo de construção de um projeto de emancipação social.

Por esta via, trata-se de perceber que no capitalismo o homem não se humaniza pelo trabalho, o que, por sua vez, pode afetar sua saúde, sua vida e, por tabela, até mesmo um movimento de resistência ao capital.

Certamente, com os trabalhadores doentes fica ainda mais improvável qualquer possibilidade de ruptura com a ordem vigente. Finalizo esse momento com a fala crítica e esperançosa de um dos depoentes: “[...] *É desanimador constatar que meu trabalho me faz mal e que sou tratado como algo descartável. E isso tende a ficar assim, enquanto eu ficar parado, esperando a banda passar. Eu tenho que me mexer, ir à luta, mas sozinho e parado, não dá*” (ENTREVISTADO VIII. **Grifos meus**).

Lutar, portanto, por um trabalho que não danifique a saúde dos trabalhadores acaba por se constituir numa estratégia de resistência ao capital. Um gesto histórico indispensável, pois o adoecimento pelo trabalho define as expectativas de emancipação, justamente porque, enfermo e sem energia, lutar contra variadas formas de opressão é mais difícil. Na área privada, ainda que a resistência ao capital seja mais difícil, ainda é possível, operar algum tipo de oposição e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o primeiro pressuposto de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se, e algumas coisas mais (MARX e ENGELS, 1993 p.39).

A importância da categoria trabalho no pensamento de Marx (e também Engels) é destacada em suas diversas obras. É justamente através do trabalho que o homem consegue a bebida, o alimento e demais coisas para a reprodução de sua existência e o coloca em condições para poder “fazer história” e até mesmo mudar a própria história.

O trabalho, pois, representa na visão de Marx e Engels a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Sem o trabalho, sequer haveria o próprio homem uma vez que “[...] o trabalho é [...] o fundamento da vida humana” e mais, “podemos afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1986, p. 19).

Essa compreensão se distancia, assim, das análises liberais dos economistas clássicos, em especial Adam Smith, que entendia o trabalho como sendo a fonte de toda riqueza. O trabalho representa nas análises de Marx e Engels muito mais do que isso.

E isso foi reafirmado, por exemplo, nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, especialmente no capítulo “Trabalho estranhado e propriedade privada”, bem como em “O capital” de Marx e por Engels em “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”.

O presente texto doutoral, tendo em vista os aportes teóricos que subsidiaram o esforço analítico aqui empreendido, procurou se orientar e se embasar por essa linha de pensamento, ainda que reconheça os limites intrínsecos a qualquer interpretação e os riscos inerentes a essa tarefa. Todavia, mesmo ciente das dificuldades que o percurso teórico-metodológico apresentaria, resolvi prosseguir, ir adiante, arriscar...

Nesse sentido, o pesquisador está diante de determinadas “veredas escarpadas” que ora o desanimam, ora o encorajam diante dos desafios postos. Desafios esses que não podem ser mais fortes do que o desejo de contribuir para a produção de conhecimento e para a realização de uma práxis mais fundamentada, coerente, consistente.

E o desafio maior dessa tese doutoral residia fundamentalmente em entender as relações estabelecidas entre a precarização do trabalho e o processo de adoecimento verificado junto a professores do ensino superior da rede privada no cenário da reestruturação produtiva, mundialização do capital e crise estrutural, cujos desdobramentos se estendem ao exercício laboral docente.

Orientado por esse desafio, que constituía o tema/problema desta tese, procurei identificar as principais manifestações de doenças ocorridas entre os trabalhadores docentes em IES privadas, bem como analisar se as doenças que acometem os docentes de IES privadas têm relação com a precarização do trabalho desses.

Desse modo, diante do vasto material coletado por meio das entrevistas aplicadas junto aos docentes procurei extrair de cada história narrada uma compreensão analítica que me permitisse desnaturalizar os dados sobre os quais me deparava, tendo em vista o ressaltado da “[...] dinâmica temporal das relações de forças que configuram a realidade. Como foi o fazer disto que está feito? Como o que aí está assim se tornou?” (MONTEIRO DE ABREU, 2000, p. 29). Essas indagações me perseguiram em todos os momentos do processo de reflexão e análise dos dados.

Decifrar e interpretar cada fragmento de fala foi em grande parte facilitado pela minha experiência de mais de seis anos ministrando aula apenas na rede privada de ensino superior em Belém.

De um modo geral, realizar esse tipo de investigação, num cenário em que percebemos a deterioração das condições de vida das pessoas que vivem do trabalho, é se confrontar com um poderoso aparato ideológico engendrado pelos ideólogos do capital, constituído com o propósito de neutralizar e capturar o exercício de uma subjetividade autônoma e, possivelmente, contrária aos ditames da ordem estabelecida.

Esses ideólogos não economizam esforços para ofuscar e reduzir uma interpretação crítica das condições, tanto subjetivas quanto objetivas, que sustentam relações sociais de produção cada vez mais exploradoras e que inviabilizam a emancipação dos que vivem do trabalho.

Todavia, sem nenhum receio, admito que sou “culpado” por minhas escolhas sociopolíticas e são elas o fio condutor das análises realizadas durante o processo de interpretação dos dados coletados junto a uma parte de docentes que atuam na instituição investigada.

Persegui, portanto, a tentativa de uma “interpretação correta”, mesmo que reconhecendo o caráter parcial e também limitado de qualquer explicação sobre o tema/problema do estudo aqui efetivado, bem como as próprias limitações do pesquisador.

Por outro lado, o conjunto de reflexões desenvolvidas encontra-se estreitamente coadunados com minhas posições de classe e procuram, de alguma forma, ainda que no plano teórico, orientar uma possível práxis diante do contexto societal que cada vez mais torna o trabalho prejudicial à saúde, bem como às outras dimensões da vida das pessoas.

A partir das falas recolhidas dos depoentes me pus na condição de “intérprete” (GRÜNER, 2007, p. 101) daquelas vozes que exprimiam muitas questões relativas ao exercício laboral docente e sinalizavam – demonstrando sinais de que a precarização do trabalho docente no ensino superior privado revelavam indícios – pistas e evidências de que esse processo vem afetando a saúde dos docentes.

Mas qualquer tentativa de interpretação crítica do real esbarra, inevitavelmente, no nebuloso horizonte ideológico que ofusca a compreensão dos indivíduos. E interpretar constitui atualmente uma das tarefas mais perigosas para aqueles que se situam politicamente ao lado dos que vivem do trabalho e sentem os efeitos das contradições próprias do regime de acumulação.

Interpretar os depoimentos recolhidos, ainda que seja uma atividade relativa às condições e subjetivas de cada um, precisa perseguir a objetividade, a verdade, mesmo que parcial, do fenômeno investigado, procurando não esvaecer o teor de crítica e da autonomia na produção das ideias. E isso não é nada fácil. Ainda mais quando admito a impossibilidade de se fazer ciência neutra, imparcial.

Diante da parcialidade na produção do conhecimento, fruto da divisão de classe típica do modo de produção capitalista, emerge nesse contexto um “novo e precário mundo do trabalho” (ALVES, 2000), mas que mantém a velha estrutura que reproduz as contradições que sustentam a acumulação capitalista. Certamente, um dos efeitos dessas contradições é relativo ao processo de adoecimento que vem atingindo todos que vivem do trabalho, em especial os docentes.

Muitos estudos indicam que isso tem sido uma das principais implicações das contradições do capital. Isto é, o capitalismo é um regime societal que provoca o adoecimento das pessoas e faz com que o trabalho não contribua para humanizar e nem emancipar os indivíduos, uma vez que gera o contrário disso, a desumanização, o embrutecimento e, por tabela, refletindo na saúde e bem estar do ser humano.

Assim, o processo de mundialização do capital, acentuando as contradições do mesmo, atinge, também, o trabalhador docente, em especial os que exercem suas atividades em IES privadas/mercantis, as que mais se proliferam no cenário educacional brasileiro e passaram a contratar uma parcela expressiva de docentes para compor seus quadros. Eu próprio fui um desses contratados.

Essa expansão, por um lado, conseguiu gerar emprego para os docentes que foram absorvidos nessas IES. Por outro lado, em razão de um acentuado processo de precarização do trabalho a que estariam submetidos, logo apareceriam os efeitos nocivos desse processo sobre

a saúde. A manifestação, silenciosa ou não, de doenças pelos professores é algo que já vem sendo explorado pela literatura específica sobre o tema.

De um modo geral, alguns estudos já apontavam que o professor estava adoecendo (CODO, 1999; LEMOS, 2005; ESTEVE, 1999). Esses estudos possuíam em comum a indicação de alguns problemas de saúde que estavam sendo manifestados por alguns docentes e associavam o desenvolvimento desses problemas ao tipo de trabalho exercido, tendo em vista, a responsabilidade pela formação de outros sujeitos; o excesso de trabalho; a precarização do trabalho, a perda de autonomia, a sobrecarga de trabalho burocrático, o quadro social e econômico e as condições de vida dos alunos.

Durante o exercício das atividades correlatas ao trabalho docente, as situações descritas por Codo (1999), Lemos (2005) e ESTEVE (1999) ganhavam materialidade e, em grande medida, eram semelhantes aos resultados consubstanciados por meio dos dados coletados e analisados para a realização dessa tese doutoral. Além do mais, confirmavam algumas hipóteses iniciais elaboradas quando eu ainda era professor apenas de rede privada.

Então, boa parte das situações com as quais me deparei no ato de recolha dos dados não representava novidade, embora, de posse de maior poder analítico/conceitual, pudesse entender melhor os arcanos envoltos nesse processo.

Assim, o estudo de diferentes autores relacionados ao tema/problema relativos a essa tese ofereceu determinado suporte teórico que me permitiram uma melhor compreensão analítica referente às reflexões aqui efetivadas, bem como ao tipo de interpretação desenvolvido.

Como não tenho formação na área médica, senti muita dificuldade no que tange à interpretação dos dados obtidos durante a realização da pesquisa empírica, pois faltava a fundamentação teórica necessária para afirmar que realmente, a partir dos dados levantados, o tipo de trabalho dos professores provocava determinados e variados tipos de doenças.

Tendo em vista essa limitação e procurando não abandonar o percurso trilhado até então, entendo que apenas encontrei “pistas”, “indícios”, “rastros” que apontam que a precarização das atividades laborais exercidas pelos docentes mantém uma relação bem próxima com os adoecimentos desses. Conforme informado na metodologia dessa tese, procurei encontrar essas “pistas” por meio da fala dos docentes, procurando, com isso, traduzir os elementos conceituais que iam se revelando no conteúdo das entrevistas.

Porém, destaco que minha intenção era realmente ter a precisa segurança para poder afirmar que o trabalho precário desenvolvido pelos docentes tem relação direta com processo de adoecimentos daqueles que atuam no ensino superior da rede privada. Em todo caso,

muitas questões abordadas durante o processo analítico dos dados coletados evidenciam uma proximidade muito tênue entre o trabalho precário e o desenvolvimento de processos de adoecimentos físicos e mentais, o que, em grande parte, me permite entender que o ponto fulcral foi alcançado: analisar as relações de um trabalho precário com o desenvolvimento de processos de adoecimento de professores de uma IES privada.

Desse modo, além de minha anterior constatação pessoal, percebia que há, realmente, uma forte relação entre o tipo de exercício laboral dos professores e o desenvolvimento de um latente processo de adoecimento. Algo que foi percebido durante a identificação de diversas manifestações de doenças verificadas entre os trabalhadores docentes, mediante a realização das entrevistas semiestruturadas e apontadas pelos depoentes partícipes do estudo empírico realizado.

No que tange as doenças físicas, destaco como a principal manifestada pelos docentes problemas relativos às cordas vocais, algo que parece ser comum ao grupo de profissionais que utilizam com muita frequência, sem descanso e de forma inadequada a voz. Essa intensificação do trabalho docente, em especial o das universidades privadas/ mercantis, cuja principal ocupação se dá com aulas, provoca efeitos sobre a voz dos professores, tal como manifestado nas entrevistas.

Situação muito típica entre os docentes que possuem carga laboral extensa, o que inclui inclusive a redução (ou fim) de férias e finais de semana. O “direito à preguiça”, tão reclamado pelo genro de Marx, Paul Lafargue, constitui uma crítica anticapitalista numa época em que os trabalhadores nas oficinas parisienses ainda trabalhavam em média 12 ou 13 horas por dia, podendo se estender até 17 horas. Restaria, assim, pouco tempo para o descanso, a “preguiça”, o ócio...

Há, portanto, em vigor, conforme indicam os dados coletados, um processo de intensificação do trabalho docente, o que reduz o tempo para a reposição das energias físicas e mentais, bem como para desfrutar de tempo livre para o ócio, para a “preguiça”, vitais para o bem estar dos indivíduos, uma vez que quase todo tempo das pessoas é dedicado para o trabalho.

No que tange especificamente às doenças mentais, o estresse é algo presente em muitos depoimentos. Os depoentes classificam a atividade laboral exercida como estressante, algo que é potencializado diante do avassalador quadro de desvalorização. Esteve (1999), por sua vez, já apontava que o exercício laboral docente é uma atividade realmente muito estressante e causa mal estar nos docentes que é decorrente da tensa relação entre os professores e a sociedade.

Nesse sentido, o estresse representa atualmente uma das principais doenças ocupacionais que afetam os professores. Estudos de Meleiro (2002), Lipp (2002 e 2004) Moreno-Jimenez (2002), Lipp e Novaes (2003) e Nunes Sobrinho (2006) coadunam da mesma perspectiva.

Nunes Sobrinho (2006) entende que o estresse ocupacional significa uma experiência desagradável e que estão relacionados a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, sendo desencadeados por estressores presentes no ambiente de trabalho.

Pelo que pude observar, mediante o procedimento analítico empregado para interpretar os dados coletados, os docentes passam por diversas experiências desagradáveis, principalmente no que tange as cobranças demasiadas para que se envolvam com pesquisa e extensão, além das cobranças do alunado por uma boa nota (e não necessariamente a cobrança por uma boa qualidade do ensino-aprendizagem), uma exigência cada vez mais típica no espaço de uma universidade privada/mercantil. Isso, de algum modo, pode estar relacionado ao desenvolvimento de hostilidades, tensões, ansiedades, frustrações e depressões, registrados no depoimento de muitos docentes.

Assim, pelo visto, o clima organizacional também enseja um cenário realmente estressante e de profunda repercussão tanto no exercício laboral quanto na vida dos professores.

E esse clima organizacional reproduz o *ethos* da sociedade capitalista, caracterizada pelo individualismo e a competição, cada vez mais marcante nas relações pessoais e de trabalho. E ambientes assim representam espaços propícios para o desenvolvimento de agentes estressores.

Algo decorrente de atividades altamente estressantes é a síndrome de burnout, cada vez mais comum entre os professores de todos os níveis. O testemunho dos docentes, assim, apontam indícios de que os professores entrevistados estão a caminho de desenvolver essa síndrome de forma evidente.

Estudos de Carlotto (2002), Rossa (2004) e Silva e Carlotto (2003) procuram fazer uma relação entre o estresse dos professores e o desenvolvimento da burnout. Tais estudos demonstram claramente que a referida síndrome vem atingindo cada vez mais docentes. E isso é algo preocupante, sobretudo tendo em vista a permanência das condições objetivas que ensejam o desenvolvimento de agentes estressores.

Reinhold (2006, p. 64), ao realizar estudos sobre a burnout, entende que trata-se de “[...] um tipo especial de estresse ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de

frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa”. E muitos fragmentos das falas dos sujeitos envolvidos nesse estudo apontam elementos que evidenciam essa possibilidade.

O fato é que, de um modo geral, as modificações que afetaram o mundo do trabalho a partir do fenômeno da reestruturação produtiva, reestruturaram, por seu turno, o labor do professor, o que afetou, por tabela, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, desenvolvendo e potencializando o surgimento de agentes estressores. Boa parte dos estudos outrora realizados sobre o estresse dos professores concentraram suas análises, por exemplo, no ensino fundamental, no ensino médio e superior da área pública.

Na área privada, por sua vez, que emprega parte significativa dos licenciados formados, esses estudos ainda são escassos, especificamente na superior que, em função da expansão acelerada das universidades privadas/mercantis, passou a empregar boa parte de docentes, recém-titulados, em programas de pós-graduação de universidades públicas reconhecidos pela Capes.

Tendo em vista que os docentes entrevistados possuíam título de mestre ou doutor, conferidos por universidades públicas, subte-se que essas universidades privadas/mercantis não devem ter feito investimentos na formação de seus quadros. Isso significa que elas possuem custo zero e benefício máximo no que tange especificamente ao compromisso de investir na formação de seus docentes.

Se esses docentes necessitarem elevar sua formação muito provavelmente não conseguiram muito incentivo institucional. Dado que foi relatado por alguns professores que, possuindo ainda a titulação de mestre, planejavam a realização do doutorado, mas que, em razão da intensidade do trabalho e o temor natural de perder o emprego, não vislumbravam essa possibilidade por hora.

Caso o docente queira realizar estudos de pós-graduação ele próprio terá que arcar com os custos, o que ocorreu especificamente comigo quando no ingresso no doutorado em educação tive que reduzir sensivelmente minha carga horária nas IES privadas que naquele momento mantinha vínculo, o que se encerrou mais tarde quando aprovado em concurso pra professor de uma instituição pública, algo que não ocorre com a maioria dos docentes da área privada.

Isso acontece, pois, a oferta de mestres e doutores cresceu bastante nos últimos anos em razão, sobretudo, da expansão de cursos *stricto sensu* nas universidades estaduais e federais.

Parte desses profissionais, pelo menos imediatamente, não encontram espaços na área pública. E especificamente os mestres e doutores que tiverem interesse em atuar no magistério superior poderiam se alocar, pelo menos inicialmente, na expansiva rede privada de ensino superior ou mesmo na educação básica.

E esse cenário colocaria à disposição do empregador uma oferta maior de mão-de-obra que aceitasse as condições de trabalho oferecidas. Essa oferta maior de profissionais no “mercado de trabalho” facilita a exploração subjacente à forma capitalista de exploração de mão de obra, pois colabora para o barateamento da força de trabalho.

Esse contexto enseja, portanto, a possibilidade de “mais trabalho”, cobranças, pressões, bem como também desgastes, sofrimentos e adoecimentos físicos e mentais. Essa percepção, reitero, me possibilitou a identificação de determinados rastros e pistas que me permitem inferir que há uma relação muito íntima entre as doenças que acometem os docentes de IES privadas e a precarização do trabalho dos mesmos.

Diante desse cenário algumas indagações se apresentam: 1) É possível amenizar a precarização do trabalho dos professores no atual estágio de acumulação de capital? É possível eliminar os efeitos dessa precarização sobre a saúde dos docentes? É possível se humanizar pelo trabalho? No horizonte histórico do capitalismo é possível pensar o trabalho como um mediador para a saúde?

Penso que, mantida a “incorrigível lógica do capital”, a resposta é não, uma vez que, no bojo dessa mesma lógica reside a necessidade fulcral de maximizar o capital, a mais valia – a essência de toda exploração – o que inviabiliza dentro do marco estrutural hegemônico que baliza esse sistema qualquer autêntica possibilidade de humanização e realização humana.

Desconsiderar, portanto, em nossas ações de resistência e combate a qualquer forma de exploração a presença dessa lógica acaba não produzindo o efeito desejado, pois não se atingirá a essência, a raiz dos problemas que está na exploração do trabalho.

Attingir a essência, todavia, requer um permanente estado de exercício teórico e prático e que tenham como propósito apontar caminhos de resistência e superação das condições de exploração existentes. Alterar, portanto, o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação e a sociedade constitui o maior desafio daqueles almejam o “reino da felicidade” (MARX, s/d).

O trabalho, de um modo geral, livre das condições de exploração intrínsecas ao modo de produção vigente, não é algo imaginável se mantida a incorrigível lógica que o reproduz. O trabalho do professor, para além da insistente propaganda governamental de “valorização” de seu fazer só pode encontrar espaço de resistência quando, por meio de uma práxis

revolucionária, puder vislumbrar em seu horizonte histórico uma sociedade para “além do capital” (MÉSZÁROS, 2010).

Creio que ainda restam muitas possibilidades de resistência e ruptura. Penso que o capital não consegue eliminar todos seus interstícios, suas contradições. E isso oferece a possibilidade de germinar uma fecunda esperança revolucionária naqueles cuja captura da subjetividade pelo capital não se mostrou eficiente.

E essa possibilidade de resistência, ainda que pareça difícil, pode ser empreendida pelos docentes, mesmo atuando na rede privada. Diante do avassalador processo de precarização do trabalho e as repercussões disso sobre a saúde do trabalhador docente, creio que não há outra possibilidade.

Trata-se de uma aposta utópica que procura e tenta apreender criticamente o hoje, mas projeta para o futuro a possibilidade de um mundo diferente do presente. Um mundo no qual, o trabalho, livre da exploração que adoceça possa, enfim, otimizar todas as possibilidades de humanização.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES M.B.C.; CABRAL, M.S.R.. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.17, n.1, jan./mar. 2003, p. 3-10. Acesso em 15 de outubro de 2008.
- ADA, A. e OLIVEIRA, D. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, C. et. al., Síndrome de Burnout em professores: um estudo comparativo na região do Grande ABC paulista. In: **Rev. Elet. Gestão e Serviços** v.2, n.1, jan./jul. 2011.
- ALMEIDA, C.R. **O brasão e o logotipo**: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo. Tese de doutoramento. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, G. Trabalho, capitalismo global e “captura” da subjetividade: uma perspectiva crítica. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II**: trabalho precarizado e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, L. et. al. Alterações da saúde e a voz do professor, uma questão de saúde do trabalhador. In: **Rev Latino-am Enfermagem**, 2009 julho-agosto; 17(4). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n4/pt_20.pdf. Acessado em 01/04/2013.
- ANDERSON, P. **As origens da Pós-Modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zaahar Editor, 1999.
- ANDERSON, P. O balanço do neoliberalismo. Pos-neoliberalismo. In: **Pos-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. GENTILI, P. e SADER, E. (orgs). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ANDRADE FILHO, F. Trabalho: a expressão fundante da humanização. In: **Nova fase**. Ano 3. Número Especial, junho-99 -73.
- ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo, Cortez Editora e Editora da Unicamp, 2002.
- ANTUNES, R. As formas da violência no trabalho e seus significados. In: SILVA, J., LIMA, R. e ROSSO, S. (Orgs). **Violência e trabalho no Brasil**. Goiânia: Ed. UFG, 2001. p. 20-35.

ANTUNES, R. e ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** *Educ. Soc.* 2004, vol.25, n.87, pp. 335-351.

ANTUNES, R. L. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II:** trabalho precarizado e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ANTUNES, R. Trabalho e Precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A Cidadania Negada:** Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **As formas de padecimento no trabalho.** *Saude soc.*, vol.17, n.4, pp. 7-8, 2008

ARAÚJO , T. M. de, REIS, E., SIVANY-NETO, A., KAWALKIEVICZ, .C. Processos de desgaste da saúde dos professores. **Revista Textual.** SINPRO /RS OUT 2003.

ARAÚJO, G. e OURIQUES, H. Estudo sobre o trabalho e o tempo livre no capitalismo contemporâneo: Uma abordagem empírica In: **Acta Scientiarum.** Human and Social Sciences Maringá, v. 31, n. 2, p. 113-121, 2009.

ARAÚJO, T. M e CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009.

ARAÚJO, T.M. et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Salvador-Bahia.** Salvador: Sindicato dos Professores do Estado da Bahia, 1998.

ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública.** v.29, n.1, p.6-21, jan./jun. 2005.

ARAÚJO, Tânia Maria de; PARANHOS, Ivone de S. Interface entre trabalho docente e saúde de uma instituição de ensino superior. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.103-121.

ASSIS JR. **Avaliação do conhecimento relativo à saúde vocal em acadêmicos do curso normal superior de uma universidade.** Dissertação de mestrado. Franca (SP): Universidade de Franca; 2005.

ASSIS, F.B. **Síndrome de burnout**: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ASSUNCAO, Ada Ávila and OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.** 2009, vol.30, n.107, pp. 349-372.

BARBOSA-BRANCO, A. ROMARIZ, M. Doenças das cordas vocais e sua relação com o Trabalho. In: **Revista Comun Ciênc. Saúde.** DF. 2006; 17(1): p. 37-45.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BARREYRO, G.B. **Mapa do ensino superior privado.** Brasília, DF: MEC/ INEP, 2008.

BARROS, M., et. al. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 1, p. 103-123, 2007.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto and AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Rev. bras. epidemiol.** 2010, vol.13, n.3, pp. 502-512.

BEHLAU, M, Pontes P. **Avaliação e tratamento das disfonias.** São Paulo: Lovise; 1995.

BEHRING, E. Política social no contexto da crise capitalista In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental**: uma investigação da personalidade de psicólogos. Maringá, Eduem, 2001.

BETIOL, M.I.S. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994. p.119-145.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.; M. N. “**Reféns da produtividade**” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-Graduação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em: dez. 2007.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.; M. N. “*Reféns da produtividade*” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-Graduação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em: dez. 2007.

BICHO, L. M. D. & Pereira, S. R. **Stress Ocupacional.** In: Instituto politécnico de Coimbra. Departamento de Engenharia Civil. 2007. Disponível em <http://prof.santana->

esilva.pt/gestão_de_empresas/trabalhosStress%20Ocupacional.pdf. Acessado em 22 de agosto de 2013.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo, Boitempo, 1998.

BIRD/Banco Mundial *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BOGDAN, R. e BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHOSLAVSKY, R. Orientação vocacional: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOITO Jr., A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **In: Fórum Econômico da FGV**. São Paulo. 2012 (paper).

BOONE, D.R.; McFARLANE, S.C. **A voz e a terapia vocal**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BORSOI, I. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2012, vol. 15, n. 1, p. 81-100.

BOSCHCO, C. Implicações do afastamento do trabalho por adoecimento na subjetividade do auxiliar de enfermagem . Dissertação de mestrado. Programa de PósGraduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. 2011.

BOSCHETTI, V. Plano atcon e comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **In: Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007.

BOSI, A. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. *Educ. Soc.* 2007, vol.28, n.101, pp. 1503-1523.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Grupo de Trabalho Interministerial**. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira. Brasília: [s.n.], 15 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

BRASIL. MEC. Secretaria de Política Educacional. **A Política para as Instituições de Ensino Superior**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Gasto Social do Governo Central**: 2001 e 2002. Brasília: [s.n.], 13 de novembro de 2003a. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento; Ministério da Fazenda. **Projeto de Lei n. 2.546/2003b**. Institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria público-privada, no âmbito da administração pública. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acessado em 24 de outubro de 2012.

BRASIL.MEC.SEF. **Planejamento político-estratégico**: 1995/1998. Brasília, 1995.

BRENNER, R. **A economia da turbulência global**. Praga: São Paulo, n. 7, p. 37-46, mar. 1999.

BRESSER PEREIRA. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**: São Paulo, v. 17, n. 3, jul./set. 1997.

BRESSER PEREIRA. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y. (Orgs.). **Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas**: caderno de método e procedimentos. João Pessoa: UFPb, 2003.

BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada**. Brasília, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>. Acessado em 10 de outubro de 2013.

BUARQUE, C. **Discurso de posse no Ministério da Educação**. Brasília. 02 de janeiro de 2003b. Disponível em http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=article&id=286:%C3%ADntegra-do-discurso-de-posse-do-ministro-da-educacao&catid=1:noticias&Itemid=2

BULHÕES, Ivone. **Enfermagem do trabalho**. Vol II. Rio de Janeiro: Ideas, 1986.

CALDERON, ADOLFO IGNACIO. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão: **São Paulo Perspectiva**: São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2011. doi: 10.1590/S0102-88392000000100007.

CÂNDIDO, Fernando Pereira. **Lazer e educação no capitalismo brasileiro**: concretude histórica e projeto revolucionário. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANTOS, G. SILVA, M. e NUNES, S. Estresse e seu Reflexo na Saúde do Professor. In: **Saúde em Revista**, Piracicaba, 7(15): 15-20, 2005.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n. 1, p. 21-29 jan/jun, 2002.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. In: **Revista Psicologia em Estudo**, 7, 21-29. 2002.

CARVALHO, AJFP e ALEXANDRE, NMC. Sintomas osteomusculares em professores do Ensino Fundamental. **Rev. bras. Fisioterapia**, 2006, vol.10, n.1, pp. 35-41.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302006000300016. Acessado em 10 de outubro de 2012.

CARVALHO, F.A. **O mal-estar docente**: das chamas devastadoras (*burnout*) às flamas da esperança-ação (resiliência). Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

CARVALHO, M.M.B. **O professor**: um profissional, sua Saúde e a Educação em Saúde na escola. Tese de Doutorado em Educação em Saúde Pública. São Paulo: USP, 1995.

CARVALO, C. e LOPREATO, F. **Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no Governo Lula**. Impulso, Piracicaba, 16(40): 93-104, 2005

CASANOVA, P. G. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, P. (org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2.000. p. 46 - 62.

CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J.C. (Orgs.) **Globalização**: o fato e o mito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p.147-163.

CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; Castel, R. **Et maintenant, le “precariat”**. Le Monde, 29 abr. 2006.

CASTELL, R. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Petrópolis; Vozes, 2008.

CASTRO, J.A. **Financiamento da educação**: necessidades e possibilidades. Brasília, DF: IPEA, 2004. (mimeo)

CASTRO, M. H. G. Educação para o Século XXI. O desafio da qualidade e da equidade. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**, 1999.

CERCHIARI, E.A.N. Psicossomática – um estudo histórico e epistemológico. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 20 (4): 64-79, 2000.

CERQUEIRA FILHO, G. **A questão social no Brasil**: crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Educação, Trabalho**: problemáticas contemporâneas que convergem. Tradução Marie Annik Bernier. Departamento de Letras, IL, UFMT. (mimeo.), 2003. em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/298>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Folha de S. Paulo**-09/05/1999-Caderno Mais. pp. 54-61.

CHAVES, V. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010 481.

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**. Campinas: UNICAMP. Instituto de Economia. n. 5, p. 1-30, dez./1995.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. In: **Serv. Soc. Soc.** 2011, n.106, pp. 241-266.

CLOT, Y. *Psychopathologie du travail et clinique de l'activité*. In: **Éducation Permanente**, 2001, 146, pp. 35-49

CODO, Wanderley & MENEZES, Ione Vasquez. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Programa de governo 2002**. Coligação Lula presidente. Uma escola do tamanho do Brasil. Brasília, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em:<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/8_CNS_Anais.pdf>. Acesso em: 5 out. conhecimento em construção. In: ATHAYDE, M. et al. (Orgs.) **Saúde e trabalho na escola**.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M.J. ET al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

CORAZZA, Sandra Mara. Por que somos tão tristes? In: **Revista Pátio** - Ano VIII nº 30 Mai/Jul. 2004.

CORBUCCI, P. R. **Avanços, limites e desafios das Políticas do MEC para a Educação**. 2002. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2102/1/TD_869.pdf. Acessado em 23 de julho de 2013.

CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da desserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

CORDEIRO-ALVES, Francisco (In) satisfação docente: contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, n.27, 29-60, 1994.

COSTA, Patrícia Gomes. **Docência e doença**: condições de trabalho e qualidade de vida dos professores de 5ª a 8ª séries da rede municipal de Ipatinga. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade) - Centro Universitário de Caratinga - UNEC - Caratinga. Disponível em: www.bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/289/365.

COSTA, L. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. In: **Pesquisa & debate**, São Paulo, volume 11, número 1 (17), 49-79, 2000.

COSTANZI, As Novas Formas de Exploração do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo e as Políticas de Combate às Desigualdades. In: *Economia*, Brasília(DF), v.8, n.1, p.21-38, jan/abr 2007.

COUTINHO, R., et. al. Perfil do estilo de vida relacionado à saúde de professores. In: **Revista Digital**. Buenos Aires, ano17, nº 169, maio de 2012.

CRUZ, R. M. Saúde, trabalho e psicopatologias. In AUED, B.W. (org.) **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. In: **Motrivivência**, Ano XVII, nº 24, P. 59-80 Jun./2005.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2011.

CUNHA, L. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 24, n. 82: 37-61, abril de 2003.

CURY, J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação. São Paulo: Cortez, 1995.
da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 50, ano XVII. São Paulo:

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DAVIES, N. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, n. 25, pp. 29-39, dez. 2001.

DEJOURS, C, DESSORS, D. DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**: São Paulo 1993 maio/jun;33(3):98- 104.

DEJOURS, C. **A Banalização da Injustiça Social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. Em: Betiol, M.I.S. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho (pp. 21-32). São Paulo: Atlas. 1994.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS, C. A metodologia em psicodinâmica do trabalho. In: S. Lancman & L. Sznelwar (Org.), **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho (pp. 105-126). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 14. p. 7-11, 1986.

DEJOURS, C., ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em Psicopatologia do Trabalho. Disponível em: http://dmtemdebate.com.br/userfiles/file/artigos/DEJOURS-Itinerario_teorico_em_psicopatologia.pdf. Acessado em 30 de agosto de 2013.

DELCOR, Núria Serre et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. 2004, vol.20, n.1, pp. 187-196.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DOURADO, L Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 27 de agosto de 2013.

DRACHE, D. Globalização: o grande medo. **Revista de Administração da USP –RAUSP**. V. 34 nº 1. São Paulo: USP, 1999.

DRAIBE, S. M. “As políticas sociais e o neoliberalismo”. In: **Revista USP: Dossiê liberalismo/Neoliberalismo**. São Pulo: Universidade de São Paulo, mar/mai 93, número 17, 1993.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2008.

- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco**. São Paulo: Global, 1986.
- ESTADÃO. **Pressão no trabalho é a segunda causa de licenças**. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/sua-carreira,pressao-no-trabalho-e-a-segunda-cao-de-licencas,60464,0.htm>. Acessado em 28.08.2013.
- ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente; a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC. 1999.
- FABRON, Eliana Maria Gradim ; [OMOTE, Sadão](#) . Queixas vocais entre professores e outros profissionais. In: Léslie Piccolotto Ferreira; Henrique Olival Costa. (Org.). **Voz Ativa** - Falando sobre o profissional da voz. 1 ed. São Paulo: Editora Roca Ltda, 2000, v. , p. 91-102.
- FÁVERO. M. In: A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968: **Educar, Curitiba**, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR
- FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FERNANDES, L. O manifesto comunista e a dialética da globalização. In: REIS FILHO, D. (Org) **O manifesto comunista 150 depois: Karl Marx e Friedrich Engels**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998, p. 109-119.
- FIDALGO, M. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, M. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 91-112.
- FILHO, Izidro Penatti. **Estudo do absenteísmo: contribuição para a gestão de pessoas na indústria automobilística-estudo de caso de uma empresa multinacional**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.
- FIGLIARELLI, M. **O professor está doente?** Refletindo sobre a dimensão política do sofrimento docente. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/328.%20o%20professor%20est%20doente.pdf. Acessado em 30 de outubro de 2013.
- FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.
- FRANCO, T. et. al. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. In: **Rev. bras. Saúde ocupacional**, São Paulo, 35 (122): 229-248, 2010.
- FREIRE, Lúcia M. B. **O Serviço Social na Reestruturação Produtiva: Espaços, Programas e Trabalho Profissional**. 2ª ed, Cortez, São Paulo, 2006.

FREIRE, Lúcia Maria de Barros – “O Serviço Social e a Saúde do Trabalhador Diante da Reestruturação Produtiva nas Empresas”. In MOTA, Ana Elizabeth (org) – **A Nova Fábrica de Consensos**. 3ª Edição, Editora Cortez, São Paulo, 2006.

FREITAS, C. e CRUZ, R. Saúde e trabalho docente. 2008. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_072_509_10776.pdf. Acessado em 28 de abril de 2013.

FREITAS, C.E.S. **Trabalho estranhado em professores do ensino particular em Salvador em um contexto neoliberal**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2005.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. In J. Salomão (Org.), Freud (pp. 129-194, Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural. 1978.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. ; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** : visões críticas. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GASPARINI, S; BARRETO, S. e ASSUNCAO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesquisa**. 2005, vol.31, n.2, pp. 189-199.

GENTILI, P. EDUCAÇÃO (Verbetes). In: SADER, E.; JINKINGS, I (orgs). **Latino americana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. LPP/Boitempo, 2006. (p. 440-449).

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs). Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 1996.

GENTILI, P.; LEVY, B. **Espacio público y privatización del conocimiento**: estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires: clacso, 2005.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval e SANFELICE, José Luis (Orgs.), **Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo, Editora Autores Associados. 1995.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 - 1985)**. São Paulo, Cortez, 1994.

GIORDANO, R. e ANDRADE, C. **(Con) figurações do mal estar docente na Amazônia**. 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/con_figuracoes_mal_estar.pdf. Acessado em 03 de abril de 2012.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO M. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.

GOUNET, T. Fim do trabalho, fim do emprego. In: CARRION, Raul K. M. e VIZENTINI, Paulo Fagundes. **A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio**. Porto Alegre editora: Ufrs e Cedesp, 2000.

GOUVEIA, Andreia Barbosa, et, al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, n. 2, p. 253-276, jul./dez, 2006.

GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. *La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y promesas*. 2000. Disponível em: <http://worldbank.org> (acessado em 01/12/2004).

GULARTE, Ticiania de Menezes; FLORÊNCIO, Ana Raquel. **Plano de ação para redução do absenteísmo doença**: análise do impacto no indicador da gerência regional norte da CHESF.2011. Disponível em: www.funcoge.org.br/sense/arquivos/7sense/.../17h30-CT048-. Acessado em 22 de agosto de 2012.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília Editora da Universidade de Brasília, 1983.

HELOANI, José R. e CAPITÃO, Cláudio G. Saúde Mental e Psicologia do Trabalho. In: [São Paulo em Perspectiva](#), v.17, n.2, p.102-108, 2003.

HENRIQUES, R. e LÁZARO, A. Financiamento. **Cadernos do MEC**, v. 1, n. 1, jul. 2004. p. 36-42.

HIRATA, H.S. Divisão sexual do trabalho: novas tendências e problemas atuais. In: FUNDAÇÃO SEADE. **Genêro no mundo do trabalho**. São Paulo: Ellus, 2000.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. Sociologia e investigação social empírica". In: HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo, Editora Cultrix, 1978.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antônio (org). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. -18ªed- São Paulo: Cortez, 2009.

IASI, M. Trabalho: emancipação e estranhamento? In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

JARDIM, M. **Fundos de Pensão no Brasil: novo ethos sindical?** Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/focus/textos/JARDIM%20%20Fundos%20de%20pensao%20no%20Brasil.pdf>. Acessado em 21 de agosto de 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LACAZ, Francisco A. C. Capitalismo organizacional e trabalho: a saúde do docente. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília. Ano XIX. Nº 45, jan. 2010, p. 51-59.

LAMPERT, Ernani. **Universidade, Docência, Globalização**, Porto Alegre: Sulina, 1999.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, mar. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 maio 2011. doi: 10.1590/S0100-15742003000100004.

LARA, R. e CANOAS, J. W. Trabalho, envelhecimento e desemprego. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LARA, R. Contribuições acerca dos desafios do movimento sindical diante da crise do capital. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LARA, R. Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. In: **R. Katál.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, jan./jun. 2011.

LAURELL, A. C & Noriega, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. Cebes-Hucitec, São Paulo, 1989.

LÉDA, Denise, e MANCEBO, D. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: **Educação e realidade**. 34(1): 49-64 jan/abr 2009.

LEITE, N. **Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica**. Dissertação de mestrado. UNB. 2007.

LEMONS, Jadir C. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. 137f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LEVI, L. O guia da comissão europeia sobre stress relacionado ao trabalho e iniciativas relacionadas: das palavras à ação. In: ROSSI, A.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. (Org.). **Stress e qualidade de vida no trabalho: perspectivas atuais da saúde ocupacional**. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, K. **Financiamento da educação superior brasileira nos anos de Neoliberalismo**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1713--Int.pdf>. Acessado em 05 de agosto de 2013.

- LIMA, Kátia. Governo Lula – neoliberalismo requeitado e requintado. In: **Revista Universidade e Sociedade**, ano XIII, n.32, Brasília, DF, p. 59-68, mar. 2004.
- LIPP, M. (org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus. 2002.
- LIPP, M. (org). **Pesquisas sobre Stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. Campinas, SP: Papirus. 1996.
- LIPP, M. E. N. (org.). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas: Papirus, 2004.
- LIPP, M. E. N. **O estresse está dentro de você**. São Paulo: Contexto, 1999.
- LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.
- LIPP, M. E. N.; MALAGRIS, L. E. N.; NOVAIS, L. E. **Stress ao longo da vida**. São Paulo: Ícone Editora, 2007.
- LIPP, M. E. N.; NOVAES, L. E. **O stress**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIPP, M.E.N. Stress no trabalho: implicações para a pessoa e para a empresa. In: F.P.N. Sobrinho & I. Nassaralla. **Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Zit Editora. 2005.
- LIPP, M.N.; MALAGRIS, L.N. Manejo do estresse. In: RANGÉ, B. (org.) **Psicoterapia comportamental e cognitiva**. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- LOMBARDI, Maria Rosa. Reestruturação produtiva e condições de trabalho: percepções dos trabalhadores. **Educ. Soc.** 1997, vol.18, n.61, pp. 64-87.
- LOURENÇO, E. A. e BERTANI, I. F. Degradação da saúde: determinantes sociais para a saúde dos trabalhadores da agroindústria canavieira. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MAAR, W. L. A Universidade no processo de reprodução da sociedade brasileira. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES. Ano XI, no. 27, 2002, p.69-73.
- MANCEBO, D. "Universidade para todos": a privatização em questão. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 2, 2004 (no prelo).
- MANCEBO, D. **Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação**. Psicologia: Reflexão & Crítica, Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- MANCEBO, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. de A. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

MANCEBO, D.; SILVA JR., J.R. A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. **Universidade & Sociedade**, Brasília, ano XIV, n. 33, jun. 2004. p. 32-47.

MANCEBO, D; MAUES, O. e CHAVES, V. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educ. rev.** 2006, n.28, pp. 37-53.

MANCEBO, D; MAUES, O. e CHAVES, V. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educ. rev.** 2006, n.28, pp. 37-53.

MANIFESTO DE FUNDAÇÃO DO PT. Disponível em <http://www.pt.org.br/arquivos/manifesto.pdf>. Acessado em 22 de agosto de 2012.

MANTEGA, G. **O programa de privatizações brasileiro e a sua repercussão na dinâmica econômica.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas e Publicações/Fundação Getúlio Vargas, 2001b. (Série Relatórios de Pesquisa, n. 53).

MANTEGA, G. **O modelo econômico brasileiro dos anos 90.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/Núcleo de Pesquisas e Publicações, 2001a. (Série Relatórios de Pesquisa, n. 11).

MARCELINO, Nelson. **Lazer e Educação.** São Paulo: Papyrus, 2004.

MARONEZE, L. e LARA, A. A Precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011.

MARQUES, R. e MENDES, Á. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Rev. Katálisis: Florianópolis.** Jun 2007, vol.10, no.1, p.15-23.

MARTIN, E. e ORSO, J. **A expansão do ensino superior no contexto do regime militar:**

MARTINS, A. Novos paradigmas e saúde. In: **Physis: revista de saúde coletiva**, 9, (1), 1999.

MARTINS, C. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 15 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10 de janeiro de 2012.

MARTINS, C. B O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec.** , jan./mar. 2000, vol.14, no.1.

MARTINS, C. B. O Novo ensino superior privado o Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas.** São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 1148.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out 2006.

MARTINS, Elizabeth R. C., ZEITOUNE, Regina Célia G. As condições de trabalho como fator desencadeador do uso de substâncias psicoativas pelos trabalhadores de enfermagem. **Escola Anna Nery, Revista de Enfermagem**. N.11. Vol.4. Rio de Janeiro, 2007.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 29^a Reunião Anual da ANPEd, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

MARX, K. (1844) Trabalho alienado. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. pp. 89-102.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. In: Obras escolhidas. São Paulo: Alpha-Omega, [s/d]. 1 v.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, K. e ENGELS, F. O manifesto do partido comunista. In: REIS FILHO, D. (Org) **O manifesto comunista 150 depois**: Karl Marx e Friedrich Engels. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998, p. 7-41.

MARX, K. **O Capital**, Livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. **O Capital**: livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 2.

MARX, K. **Sociologia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2^a. ed. São Paulo, Abril Cultural, 2002.

MARX, Karl. Trabalho estranho e a propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MASLACH, C; LEITER M. P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas, SP: Papyrus. 1999.

MATHIAS, J. F. Breves Considerações sobre a Evolução do Ensino Superior do Brasil no Período Recente. Disponível em <http://www.mackenzie.br/16491.98.html>. Acessado em 25 de novembro de 2012.

MATOS, O. C. F. **Paris 1968** - As barricadas do desejo. Coleção Tudo é História, n. 9, 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense 1989

MAUES, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe1, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 fev. 2011.

MAUES, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe1, 2010. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 fev. 2011.

MAUES, O.C. Trabalho docente na educação superior. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MAZZILLI L.E.N. **Odontologia do trabalho**. São Paulo: Ed. Santos; 2003.

MEDEIROS, L. **Reuni**: uma nova regulação para a expansão da educação superior brasileira ou um maior controle das universidades federais? In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35^a. *Anais*. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: www.anped.org.br. Acessado em 21 de agosto de 2013.

MEHRY, E. E. **O trabalho em saúde: olhando e experimentando o SUS no cotidiano**. São Paulo: HUCITEC, 2003.

MELCHIOR, J.-P. L'intensification du travail: une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. In: LINHART, D. **Pourquoi travaillons-nous?: une approche sociologique de la subjectivité au travail**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008. p. 159-182.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

MENDES, A. M., BORGES, I. e FERREIRA M. C. Trabalho em transição, saúde em risco. Brasília, Finatec/Editora UNB, 2002.

MERCADANTE, Aloizio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: Análise do governo Lula (2003-2010)**. Tese (Doutorado) — Unicamp, Campinas, 2010.

MERLO, A. R. C. et al. O trabalho entre prazer, sofrimento e adoecimento: a realidade dos portadores de lesões por esforços repetitivos. **Psicologia & Sociedade**, 15 (1), 117-136, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Jinkings Editores Associados, 2003.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo. (org) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. 527 p. pp. 27-44.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

MICHELOTO, R. M. **A Liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da Universidade**: A experiência da Itália e do Brasil. 1999. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINTO, L. **O público e o privado nas reformas do ensino superior**: do golpe militar de 1964 aos anos 90. Universidade estadual de Campinas. Tese de doutorado. 2005.

MIRANDA, K. **A natureza do trabalho docente na acumulação flexível**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAI%20IV%20COLOQUIO>>. Acessado em 26 de setembro de 2013.

MIRANDA, V., MENDONÇA, A., NUNES, J. **Reflexões acerca das relações de Trabalho x Geração de adoecimento na contemporaneidade**. Disponível em: www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao2/061.pdf. Acessado em 10 de setembro de 2013.

MONTEIRO DE ABREU, A. **Clínica, Biopoder e a Experiência do Pânico no Contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2000.

MONTEIRO, H. R. Construindo saúde: a dimensão coletiva do sofrimento docente. In: **Salto para o futuro**: Edição especial: saúde do professor em questão. Rio de Janeiro, 2008.

MONTEIRO, J. et. **Professores no limite**: o estresse no trabalho do ensino privado no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Carta editora, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. Fatores Influentes na Avaliação do Professor pelo Aluno: uma revisão. In: **Educação e Seleção**, n° 17, jan.- jun., 1988.

MOREIRA, V. Psicopatologia crítica. Parte II. In: **Personalidade, ideologia e psicopatologia crítica**. São Paulo: Escuta, 2002.

MOREIRA, Virginia; NOGUEIRA, Fernanda Nícia Nunes; ROCHA, Márcio Arthoni Souto da. Leitura fenomenológica mundana do adoecer em pacientes do Serviço de Fisioterapia do Núcleo de Atenção Médica Integrada, Universidade de Fortaleza. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 24, n. 2, jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2007000200006&lng=p&t&nrm=iso>. acessos em 15 jun. 2011. doi: 10.1590/S0103-166X2007000200006.

MORENO-JIMENEZ, B. A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 7, n. 1, 2002.

MUSTAFA, P. S. e BENATTI, L. P. Trabalho e necessidades: há satisfação das necessidades humanas na era do capital. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NAHAS, M.V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 4. ed. Londrina, PR: Midiograf: 2006; v. 01. 282 p.

NAIDORF, J. *La privatización el conocimiento público en universidades públicas*. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Naidorf.pdf>. Acessado em 23 de agosto de 2013.

NAVARRO, V. L. e PRAZERES, T. J. Reestruturação produtiva, precarização e saúde do trabalhador na indústria de calçados de Franca (SP). In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NETO SILVANY, A. M. et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. **Revista Bahiana de Saúde Pública**, v. 24. n. 1/2, p. 42-56, jan/dez. 2000. Salvador: Órgão oficial da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, 2000.

NETTO, J.P. **O que é marxismo**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros Passos, 148).

NETTO, J.P. Transformações societárias e serviço social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade** n° 50, ano XVII. São Paulo: Cortez, 1996.

NEVES, Lucia M. W. (org). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Rumos históricos da organização privatista. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990** pp. 179-220, São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, M. Y. R. Precarização do trabalho, subjetividade e saúde na escola pública: a dor e a delícia de ser professora. Universidade Federal da Paraíba. In: **SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, X**. 2004. Espírito Santo. Resumo em Anais da ANPPEP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia. 2004.

NIETZSCHE, F. **O anticristo: maldição do cristianismo**. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 1992.

NOGUEIRA, C. M. Telemarketing: a saúde das teleoperadoras. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NORIEGA, A M. La realidad latinoamericana frente a los paradigmas de investigación en salud laboral. **Salud de los Trabajadores**, 3(1):13-20, 1995.

NORONHA, J.C. (Orgs.) **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998,

NOVELLI, J. M. N. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010444782010000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 mar. 2011. doi: 10.1590/S0104-44782010000200014. Acessado em 25 de novembro de 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

O'DONNELL, Anotações de uma teoria do estado II. **Revista cultura e política**. Rio de Janeiro, CEDEC/Paz e terra, n 4, fev/abril. 1981.

OITICICA, M.L.G.R.; GOMES, M.L.B. O estresse do professor acentuado pela precariedade das condições acústicas das salas de aula. In: **Anais: XXIV ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**. Florianópolis, 03 a 05 de nov de 2004.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, F. O enigma de Lula: ruptura ou continuidade? In: **Margem esquerda: ensaios marxistas-n.1**- Boitempo editorial-maio de 2003. pp.37-41.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Brasília, MEC, INEP, 2004.

PAIVA, K. e SARAIVA, L. Estresse ocupacional de docentes do ensino superior. In: **Revista de administração: São Paulo**, v.40, n.2, p.145-158, abr./maio/jun. 2005.

PALOCCI FILHO, Antonio e MEIRELLES, Henrique de Campos.(2003) **Cartas do Governo Brasileiro ao FMI**. Disponível em www.fazenda.gov.br . Acesso em Agosto de 2003.

PAPARELLI, R. Saúde mental relacionada ao trabalho: o caso dos educadores da rede pública de ensino paulista. In: SANT'ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PASCHOALINO, Jussara B.de Q. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de idéias, 2009.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Síndrome de Burnout: uma realidade na Escola Pública? In: **Olho Mágico/ Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina - Revista da Área de Formação e Desenvolvimento de Profissionais de Saúde**. v. 12 n.2-Londrina: CCS/UEL/Rede UNIDA, 2005.

PEREIRA, H., AMARAL, M. e SCORSOLINI-COMIN, F. Avaliação de sintomas de estresse em professores universitários: qualidade de vida no fazer docente. In: **Educação: Teoria e Prática** – Rio Claro-SP, Vol. 21, n. 37, Período jul/set-2011

PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 17, n. 3, jul./set. 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos Anos 90**. Brasília, Cadernos do Mare, n° 1, Brasília, 1997.

PINTO, Álvaro V. **A questão da Universidade**. Reed. São Paulo: Cortez Ed., 1986.

PITA, M. Estresse laboral, assédio moral e burnout marcam produtivismo. In: **Revista Adusp**. São Paulo, setembro, 2010.

POCHMANN, Marcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.18, n.2, p.3-16, jun 2004.

POCHMANN, Márcio. Rumos da política do trabalho no Brasil. In: YASBEK, Maria Carmelita e SILVA, Maria Ozanira da Silva (orgs). **Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez: São Luis, Ma: FAPEMA, 2008.

RAMOS, M. Z., TITTONI, J., & NARDI, H. C. A experiência de afastamento do trabalho por adoecimento vivenciada como processo de ruptura ou continuidade nos modos de viver. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 11(2), 209-221, 2008.

Ranking dos Anunciantes em Agências & Anunciantes 2003. Disponível em <http://mmimg.meioemensagem.com.br/datacenter/arquivos/anunciantes.pdf>. Acessado em 19/08/2013.

REINHOLD, H. H. O Burnout. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2006, p 63-80.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. **Docência e exaustão emocional**. *Educ. Soc.* 2006, vol.27, n.94, pp. 229-253.

RIBEIRO, H. P. O público e o privado das políticas contemporâneas do Estado moderno. Ascensão e queda dos direitos de cidadania e a emergência do individualismo e do neocorporativismo em saúde. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, H.P. **A violência do trabalho no capitalismo** – o caso dos membros superiores pelo esforço repetitivo em trabalhadores bancários. 1997. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 1997.

RIGHETTI, S. **Crescimento de instituições privadas de ensino superior é fenômeno** Rio de Janeiro: CESTEJ/ENSP/FIOCRUZ, 1998, p.23-35.

ROBLES, A. C. C. ; SILVEIRA, J. Significados e repercussões do adoecimento relacionado ao trabalho para trabalhadores atendidos na perícia médica do instituto nacional de seguridade social. **Revista de Saúde Pública**, v.1, n. 2, p. 41-55, 2009.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSSA, E. G. O. Relação entre o estresse e o burnout em professores do ensino fundamental e médio. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress no Brasil**: Pesquisas avançadas, Campinas: Papyrus, 2004, p. 131-138.

ROSSA, E.G.O. **Relação entre o stress e o burnout em professores do ensino fundamental e médio**. Campinas: PUC, 2003.

SACHS, I. O Estado e os parceiros sociais: negociando um pacto de desenvolvimento *In*: BRESSER PEREIRA, L. C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

SADER, E. (org.) **Governo Lula**: decifrando o enigma. São Paulo: Viramundo, 2004.

SADIR, M.A. e LIPP, M. As fontes de stress no trabalho. In: **Revista de Psicologia da IMED**, vol.1, n.1, p. 114-126, 2009.

SALIM, C., RIQUETTI, A., CARVALHO, I., e MACHADO, L. Principais agravos à saúde dos docentes do ensino superior privado da RMBH. In: IX Semana de pesquisa da FUNDACENTRO (Poster), 2010.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio Soares de Arruda. (2006). Brasil. *In*: ELIAS, Antonio (comp.). (2006). *Los gobiernos progresistas en debate: Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y Uruguay*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; Montevideo: PIT-CNT. Instituto Cuesta Duarte, pp. 36-38. . (2006).

SAMPAIO, H **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo, HUCITEC, 2000.

SANTA`ANA, R. S. e CARMO, O. A. As condições de trabalho no setor sucroalcooleiro. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II**: trabalho precarizado e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTACRÉU, J., ZACCAGNINI, J.L., MÁRQUEZ, M.O. **El problema de "la droga"**. Un análisis desde la psicología de la salud. Valencia: Promolibro, 1992.

SANTOS, J. Percepção dos professores sobre suas condições de trabalho em uma instituição particular de ensino superior em Joinville/SC: um estudo de caso. In: **Revista da Unifebe**, Brusque, nº 9, v. 1 - jul/dez (2011).

SANTOS, J. Percepção dos professores sobre suas condições de trabalho em uma instituição particular de ensino superior em Joinville/SC: um estudo de caso. In: *Revista da Unifebe* nº 9, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação & sociedade**, Campinas: Cedes/UNICAMP, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

SARRIERA, Jorge Castellá et al. Paradigmas em psicologia: compreensões acerca da saúde e dos estudos epidemiológicos. **Psicol. Soc.** 2003, vol.15, n.2, pp. 88-100.

SAVIANI, D. ¿Equidad o igualdad en educación? **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires: AGCE, año XVI, n. 25, 1998.

SCHOR, Nicolas. **As doenças que você tem... e não sabe**. São Paulo: MG, 2005.

SEGRE, Marco e FERRAZ, F, O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, 31 (5): 538-42, 1997.

SEILLIGMAN-SILVA, Edith. Psicopatologia e Psicodinâmica no trabalho. In: MENDES, Renê. **Patologia do Trabalho**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2005, p. 287-310.
seus desdobramentos no oeste paranaense. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20martin.pdf. Acessado em 01 de novembro de 2013.

SEVCENKO, N. (2000, 4 jun.). O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, p. 6-7. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302008000400004.

SGUISSARDI, W e SILVA Jr. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, W. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, pp. 1021-1056. 2006.

SGUISSARDI, W. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D. e FÁVERO, M. (orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, W. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 26, n. 90, pp. 191-222. 2005.

SHIROMA, E. et. al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2º edição. (O que você precisa saber sobre).

SILVA, F. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: notas introdutórias. **Revista LABOR**, nº7, v.1, 2012.

SILVA, G. N; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout: Um estudo com professores da rede pública. In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. v. 7, n. 2, 2003.

SILVA, J. F. e SILVA, M. I. Reprodução do capital, trabalho estanhado e violência. In: SANT`ANA, R. (org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarizado e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVANY-NETO, A.M. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Salvador. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 24, n. 1/2, p. 42-56, 2000.

SINGER, André. A segunda alma do partido dos trabalhadores. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 88, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002010000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 mar. 2011. doi: 10.1590/S0101-33002010000300006.

SIQUEIRA, T. Ensino superior privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília. In: **Revista de ciências sociais** v. 40 n. 2, 2009.

SKALINSKI, L. e PRAXEDES, W. A abordagem marxista aplicada aos métodos de investigação em saúde. In: **Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 25, no. 2, p. 305-316, 2003

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: De TOMMASI, L. et al. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBRAL, F.A. A educação para a competitividade ou para a cidadania? In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan. 2001.

SOLDATELLI, R. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SOUSA, J.V. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, M.A.; SILVA, R.B. (Org.). **A idéia de universidade**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

SOUZA, A. e LEITE, M. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.** 2011, vol.32, n.117, pp. 1105-1121.

SOUZA, J. **Críticas à construção de um Estado neoliberal no Brasil (1987-2002: 15 anos de profundas mudanças)**. In: VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003

SUAREZ, D. **Reforma del estado, protesta social y conflicto docente en Argentina: un caso par el estudio de la conflictividad educativa de América latina**. 1. Ed. Buenos Aires: OLPEd-LPP, 2005. (Serie Ensayos & Investigaciones, nº 5)

SUNKEL, O. Globalização, neoliberalismo e reforma do Estado. *In: BRESSER PEREIRA, L. C.; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes. (Org.). **Sociedade e Estado em transformação***. São Paulo: UNESP; Brasília: ENAP, 1999.

TAVARES, M.A. Acumulação, trabalho e desigualdades sociais *In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais***. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos Enredados: teias da condição professor**. 1998. 383 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais/ FAE, Belo Horizonte.

TELLES, V. Direitos sociais e direitos dos trabalhadores: por uma ética da cidadania. *In: BÓGUS, L. e PAULINO, A Y (orgs.), op. cit., 1997.*

THIOLLENT, M. sobre a enquete operária. *In: _____*. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação** (Cascavel), v. 8, 2006. p. 9-22

TRAGTEMBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática, 1990.

UGINO, C. **Considerações sobre a reforma previdenciária e a evolução dos fundos de pensão no contexto de neoliberalização na economia brasileira**. Disponível em <http://www.redu.org/KIMIE.mesa8.pdf>. (2010) Acessado em 21 de agosto de 2013.

VASAPOLLO, LUCIANO. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital pós-fordista *In: ANTUNES, Ricardo (org) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil***. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. 527 p. pp.45-57.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. SP: Libertad, 1996.

VELOSO, Tereza Christina M. A; ALMEIDA, Edison Pacheco. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão**. Cuiabá: UFMT, 2000.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada: retratos do educador brasileiro**. Brasília: CNTE, 2004.

WERNICK, R. **Condições de saúde e trabalho dos docentes da Universidade Federal da Bahia**. Dissertação Mestrado, Saúde Coletiva/ISC, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2000.

WHO (World Health Organization) **Constitution of the World Health Organization**. Basic Documents. WHO. Genebra. 1946.

WÜNSCH, D. S. **A construção da desproteção social no contexto histórico-contemporâneo do trabalhador exposto ao amianto**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Serviço Social/Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Tese de doutorado, 2004.

ZAGURY, T. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Tese. Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Tese. Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

Apêndice A:

Roteiro de entrevistas semiestruturadas aplicado junto aos docentes

1. Como é ser professor hoje?
2. Como você descreve o seu trabalho?
3. O que pensa sobre as suas condições de trabalho (equipamentos, material didático-pedagógico, sala de aula, infraestrutura da universidade)?
4. Você trabalha em mais de uma instituição? O que você pensa sobre isso?
5. Fale da instituição na qual você trabalha?
6. Como você divide seu tempo entre ensino, pesquisa e extensão?
7. Quais são suas expectativas em relação a sua profissão?
8. O que você costuma fazer no final de semana, durante seu tempo livre?
9. O que você pensa sobre sua remuneração?
10. Você se ausenta do trabalho? Com que frequência? E quais razões?
11. Fale-me sobre sua saúde?

Apêndice B - CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente documento, eu _____, portador(a) da cédula de identidade N° _____, professor(a) universitário, declaro ceder ao pesquisador Raimundo Sérgio de Farias Júnior, Professor da Universidade do Estado do Pará e estudante do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento que prestei ao mesmo. O referido pesquisador fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins de sua Tese de Doutorado, como em qualquer publicação que esteja ligada à sua atividade de pesquisa, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, sendo preservada a minha identidade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização de codinome (pseudônimo).

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Belém, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Entrevistado
