

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Claudia Magalhães Caparroz

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO
VALE DO PARAÍBA: entre a frustração e o
adocimento**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Claudia Magalhães Caparroz

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO
VALE DO PARAÍBA: entre a frustração e o
adoecimento.**

Dissertação apresentada para banca de defesa de Qualificação da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Taubaté – SP

2016

CLAUDIA MAGALHÃES CAPARROZ

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO
SUPERIOR NO VALE DO PARAÍBA: entre a frustração e o adoecimento.**

Dissertação apresentada para banca de defesa de
Qualificação da Universidade de Taubaté, requisito
parcial para obtenção do Título de Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento
Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos e Práticas Sociais
Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

*“Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho*

*E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz”*

Gonzaguinha (1983)

Dedico este trabalho:
À minha Mãe Acelí pelo exemplo de mãe, mulher e profissional.
Ao meu Pai Sérgio (in memoriam) aonde quer que esteja sempre olha por mim.
Ao meu companheiro Wiliam e minha filha Tainá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe pelo apoio em toda minha vida e pela parceria incondicional, imprescindível para todas as minhas conquistas, obrigada pelas ajudas, pelas conversas e discussões que tanto contribuíram para o crescimento desta pesquisa.

A minha Tia Zé (in memoriam) que me apresentou os ideais de uma vida igualitária.

Ao meu companheiro Wiliam pelo apoio, conversas e cuidados. A minha filha Tainá que do jeitinho dela sempre me apoiou, me acompanhou e compreendeu minhas ausências necessárias.

Á minha irmã Renata, meus sobrinhos, todos os meus tios e tias, primos e primas, amigos e vizinhos que me apoiaram e auxiliaram para que esse trabalho fosse possível. Preciso destacar a Stela Maris da Silva pelos auxílios, orientações e apoio.

Á todos os professores que participaram da minha formação e da construção do meu conhecimento, desde a primeira infância até o ensino superior.

Aos professores que contribuíram com seus relatos.

Aos professores do mestrado em Desenvolvimento Humano pelas aulas que permitiram muitas reflexões, em especial Professora Dra. Raquel Duarte Abdalda, Professora Dra. Marluce Leão pelas contribuições do início ao fim e para professora e Professora Dra. Suzana Ribeiro.

À Professora Cecília Pescatore Alves pela disponibilidade pela leitura e maravilhosas contribuições.

À Professora e orientadora Dra. Elisa Maria Andrade Brisola pelas orientações e companheirismo.

Aos colegas do mestrado que nas alegrias e angústias sempre me apoiaram e contribuíram com conversas e discussões que enriqueceu meu conhecimento.

Aos funcionários da Universidade de Taubaté e especial a Alessandra Calil pela dedicação e carinho que sempre teve.

A Jacqueline Mancilha pela disponibilidade e atenção em realizar a revisão gramatical dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investiga, a partir da narrativa de docentes de uma instituição de ensino superior do Vale do Paraíba, se o processo de precarização das condições de trabalho decorrente da lógica mercantilista implementada nas universidades brasileiras públicas e privadas, acarretam adoecimento tanto físico quanto psíquico.

A abordagem do trabalho é qualitativa mediante o uso da Metodologia da História Oral, entendendo que essa metodologia visa dar voz aos sujeitos da pesquisa e valorizar suas experiências. O estudo de caso consiste na análise detida de uma instituição universitária, sujeito institucional da pesquisa. As entrevistas foram guiadas por um roteiro que se constitui no eixo das análises. Utilizou-se também de documentos históricos e bibliográficos, os quais contribuíram para o conhecimento acerca da instituição escolhida. Assim, doze professores de uma universidade na Região Metropolitana do Vale do Paraíba foram convidados e três contribuíram com a coleta de dados para a pesquisa. Tais dados foram analisados por meio da técnica da triangulação, que consiste no diálogo com autores que estudam a temática, na interpretação e contextualização dos enunciados no tempo e no espaço em que foram produzidos. Como resultado identifica-se que a Universidade nos tempos atuais é caracterizada pelo princípio mercantil e de flexibilidade das relações trabalhistas, visando a competitividade e a produtividade. Diante dessa educação mercantilizada, se perde a função social de promoção do saber e de transformação da sociedade. Dessa forma, o trabalho do docente se torna fragmentado e precarizado, o que possibilita a perda do sentido da atividade laboral e ausenta-se da ação de formador. Os docentes sofrem os impactos da mercantilização e não vislumbram estratégias coletivas de enfrentamento do impasse entre a lógica imperante no trabalho, atribuindo o adoecimento a questões particulares.

PALAVRAS-CHAVE: Adoecimento; Mercantilização do Ensino; Precarização; Reforma do Ensino Superior.

ABSTRACT

This research investigates from the narrative of university teachers in Vale do Paraíba the precarious process of working conditions due to the mercantilist logic implemented in Brazilian universities, both public and private, leading to physical and psychic illness.

Using the qualitative approach by the methodology of oral history, understanding that this methodology aims to give voice to the research subjects, and enhance their experiences. Also use the case study, since it makes a careful analysis of the university, the object of the survey. The interviews were guided by a script which constitutes the base of analysis. It also used historical and bibliographical documents, that contributed to the knowledge of the chosen institution. For this research twelve teachers from an university in the metropolitan region of Vale do Paraíba were invited and three were available to the collect of data for this research. These data were analyzed using the triangle technique, which consisted in dialogue with authors who study the issue, and the interpretation of the narratives collected and this contextualization in time and space where they were produced. As a result it is identified the university nowadays is characterized by market principle and flexibility of work relations, aiming competitiveness and productivity. Basing this commodified education it's lost the social role of promoting knowledge and social transformation. So, the teaching work becomes fragmented and precarious, also loosing the sense of their labor activity absent the educational function. This process leads to illness and frustrations for teachers, although they do not attribute these issues to prevailing logic of work. Teachers suffer the impacts of commodification and do not envision collective strategies to confront this impasse, attributing the illness to particular issues.

KEYWORDS: Illness. Commodified Education. Precariousness. Reform of Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ANDES	–	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	–	Banco Mundial
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBIMar	–	Centro de Biologia Marinha da Universidade de São Paulo
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CID	–	Comissão Brasileira de Atividades Espaciais
CLT	–	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CRST	–	Centro de Referência de Saúde do Trabalhador
CTA	–	Centro Técnico Aeroespacial
DORT	–	Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho
EMBRAER	–	Empresa Brasileira de Aeronáutica
ETEC	–	Escolas Técnicas de São Paulo
FATEC	–	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FIES	–	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
GTRU	–	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	–	Instituições de Educação Superior
IFSP	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
ITA	–	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	–	Lesão por Esforço Repetitivo
MEC	–	Ministério da Educação
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho

OMC	–	Organização Mundial do Comercio
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	–	Produto Interno Bruto
PICD	–	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PNPG	–	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PUC/SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	–	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RM	–	Região Metropolitana
RMVPLN	–	Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte
SCIELO	–	Scientific Eletronic Library Online
SELIC	–	Sistema Especial de Liquidação e de Custódia
UNB	–	Universidade de Brasília
UNE	–	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	–	Universidade do Estado de São Paulo
UNIFESP	–	Universidade Federal de São Paulo
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USAID	–	United States Agency for International Development
USP	–	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais municípios do Eixo Dutra (PIB-2010)	20
Quadro 2 – Número de Universidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba	21
Quadro 3 – Artigos selecionados da base de dados da CAPES	25
Quadro 4 – Artigos selecionados da base de dados da Scielo	26
Quadro 5 – Artigos selecionados em outras bases de dados	26
Quadro 6 – Funcionários afastados no período de 2011 a 2014	47
Quadro 7 – Docentes participantes da pesquisa	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da RMVPLN e a divisão em sub-regiões	18
Figura 2 – Gráfico de evolução dos números de universidades públicas no período 1980-2012	38
Figura 3 – Gráfico comparativo de universidades públicas e privadas no período de 1980-2012	38
Figura 4 – Gráfico evolução de matrículas no período de 1980-2012	39
Figura 5 – Gráfico evolução da função docente no período de 1980-2012	40
Figura 6 – Gráficos da evolução do grau de formação dos docentes em 1994, 2002 e 2013.	40
Figura 7 – Gráfico de afastamento de Professores por área de conhecimento	47
Figura 8 – Gráfico de afastamento de professores por ano	48
Figura 9 – Gráfico do Tempo de afastamento versus área do conhecimento	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	16
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Delimitação do Estudo	17
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	22
1.5 Organização do Trabalho	23
2 REVISÃO DA LITERATURA	24
2.1 Estudos sobre a saúde do trabalhador	26
2.2 Trabalho: Precarização e Adoecimento	29
2.3 Educação Superior no Brasil e Trabalho Docente	33
3 MÉTODO	45
3.1 Tipo de Pesquisa	45
3.2 População	46
3.3 Instrumentos	49
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	50
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	53
4.1 Trajetória dos docentes	53
4.2 Condições de trabalho	59
4.3 Fatores que motivaram o adoecimento na concepção dos professores	66
4.4 Visão do docente sobre o adoecimento	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE I – Instrumento de Identificação	110
APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista	111
APÊNDICE III – Ofício	112

APÊNDICE IV – Termo de Autorização da Instituição	113
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	114
ANEXO B – Parecer consubstanciado do comitê de ética	117
APÊNDICE V – Transcrição da Entrevista (Docente 1)	120
APÊNDICE VI – Transcrição da Entrevista (Docente 2)	130
APÊNDICE VII – Transcrição da Entrevista (Docente 3)	141

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema, precarização do trabalho docente, deu-se a partir do interesse da pesquisadora pelo “mundo do trabalho”, decorrido de experiência profissional na área de Recursos Humanos e o significativo contato com diferentes condições de precarização do trabalho culminando no adoecimento dos trabalhadores em diferentes áreas de ação social.

No contexto contemporâneo, inúmeros estudos (ANTUNES, 1999; ALVES, 2013, DRUCK E FRANCO, 2007; FRANCO; DRUCK E SELIGMANN-Silva, 2010) dão conta de explicar o processo de precarização que gera a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a intensificação do trabalho e o adoecimento dos trabalhadores, resultando na perda do sentido e da função social do trabalho.

No caso específico dos docentes, tal questão assume ares complexos em razão da natureza desse trabalho, que não se resume a transferir conteúdos, visa sobretudo, formar profissionais com valores e competências capazes de contribuir com a sociedade. Ao docente cabe ainda, realizar estudos e pesquisas que, em última instância, promovam a transformação da sociedade.

Nesse sentido, a precarização das condições de trabalho docente vêm se constituindo em um dado significativo da realidade que merece pesquisas aprofundadas na direção de encontrar, não somente explicações causais, mas sobretudo, a compreensão do contexto vivenciado pelos professores e a construção de formas de enfrentamento coletivo da situação.

Nessa perspectiva, buscou-se investigar o trabalho docente pela importância dessa categoria profissional para promoção do saber, pela possibilidade de transformar discentes em propagadores do conhecimento, de valores sociais, em busca de um futuro melhor, pelo fato de que, pesquisas recentes apontam o adoecimento docente devido às condições precarizadas do trabalho em sala de aula.

A função da educação é proporcionar ao aluno o conhecimento de todo o patrimônio construído pela humanidade para que tenha os melhores recursos, aprimorando os modos de existência para as próximas gerações. Nesse sentido, o papel do professor não é o mero reprodutor de conhecimento; dentre as atribuições docentes, a mais importante é a de formar pessoas capazes, construindo de forma criativa melhores condições de existência, apoiados pela elaboração de um pensamento crítico e reflexivo. Nas palavras de Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

A categoria trabalho é explorada por Ricardo Antunes nos livros *Os Sentidos do Trabalho* (1999), *O Caracol e sua Concha* (2005) e *Adeus ao Trabalho* (2010), e fundamentam a função social e o sentido do trabalho nesta dissertação. Além da interlocução com Antunes, aprofunda-se os estudos sobre a precarização e flexibilização das leis trabalhistas pelos estudos de Graça Druck e Tânia Franco (2007). Já a questão do adoecimento como consequência de doenças ocupacionais é discutida por Christophe Dejours (2005) e Tânia Franco, Graça Druck e Edith Seligmann-Silva (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-Silva, 2010).

Para compreender o papel docente até o momento, utilizamos as contribuições de Deise Mancebo (2007) e Antônio de Pádua Bosi (2012). A história da Universidade, por seu turno, e os contextos em que ela se encontra pauta-se nas reflexões de Demerval Saviani (1987), Maria Lourdes de Albuquerque Favero (2006), Paulo Ghiraldelli Júnior (1990), Chauí (1999) e Luiz Antônio Cunha (1988).

Intenciona-se, inicialmente, refletir sobre o sentido do trabalho docente e a perda de sua função social. Consideramos o trabalho com o sentido humano de atividade vital, que traz um valor de uso. Já o trabalho inserido na sociedade baseada no capital, passa a ser “assalariado, fetichizado e estranhado” (ANTUNES, 1999, p. 167).

A Universidade brasileira percorreu um trajeto histórico, permeado de contradições e conquistas. Implantada tardiamente em solo brasileiro, por vezes e durante muito tempo, conferiu aos diplomas expedidos privilégios políticos e não propriamente o benefício daquele universo de saber à comunidade. No período militar, o aumento da IES (Instituições de Educação Superior) privadas, organizadas pelos princípios tecnicistas, ocupou-se em diplomar pessoas atendendo aos princípios do capital humano¹ e não propriamente à apropriação dos saberes que constituíam cada uma das áreas de conhecimento.

No contexto dos anos 90 do século passado e nos anos 2000 do presente, no que se refere à quantidade de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, registra-se o aumento expressivo do número de instituições. Entretanto, pode-se observar na contemporaneidade a Educação Superior no Brasil, como um exemplo do projeto neoliberal com a contrarreforma do Estado e a ampliação das ações do livre mercado, que geram a retração dos direitos sociais.

No contexto contemporâneo, os incentivos para ampliação de Universidades transformam a educação em mercadoria e as instituições de ensino em empresas, nas quais

¹ Capital Humano: esse conceito propõe inserir a ideia de “capital” às pessoas, igualmente usado para o “capital fixo” (bens ativos de uma empresa) e “capital variável” (os salários). Para as organizações o “capital humano” é a composição do funcionário que além de obter as capacidades intelectuais adquiridas pela formação formal é ampliada com virtudes pessoais e competências que agregam na produtividade empresarial. (PAIVA, 2001)

prevalecem relações comerciais em detrimento das relações pedagógicas e educacionais, e da educação como direito.

Nesta dissertação, buscou-se contribuir para a reflexão e o debate crítico acerca da precarização e do adoecimento docente no ensino superior, trazendo novas possibilidades de reflexão que possam ampliar o debate, visando a melhoria dessa prática profissional, a busca pela diminuição dos índices, bem como, dos impactos das doenças ocupacionais que, conseqüentemente, assim como no Vale do Paraíba, comprometem também a qualidade do ensino em outras regiões do país.

Nesse sentido, objetiva-se verificar o adoecimento docente diante das modificações ocorridas no ensino superior desde as Reformas instauradas pelo Regime Militar, período que compreende o nítido crescimento de instituições de ensino superior, consequência do processo de mercantilização do ensino, da precarização do trabalho docente, e do período da implementação da agenda neoliberal nos anos 90 do século XX.

Assim, buscou-se investigar as condições de trabalho docente de uma universidade do Vale do Paraíba e se o processo de precarização das condições de trabalho contribuiu para o adoecimento docente.

Essa investigação utilizará a História Oral como metodologia, a entrevista temática como instrumento de pesquisa e a técnica de triangulação para análise da coleta de dados.

1.1 Problema

Pesquisas recentes explicam como o ensino superior tem sofrido grandes mudanças decorrentes do processo de mercantilização da educação. Nesse contexto, o trabalho docente também é refém dessa lógica, pois, conforme Bosi (2012, p. 53) a precarização reflete o “critério de produção industrial”.

Severino (2008) corrobora com esse estudo ao afirmar que a Universidade como ferramenta para atender as demandas do mercado de trabalho, transforma o ensino superior em mercadoria, promovendo um amplo processo de privatização das Universidades.

Ainda nessa linha, Mancebo, Chaves e Maués (2006) salientam que existem formas indiretas de privatização, e uma delas é colocar na Universidade uma lógica de administração e gerenciamento público para a busca de recursos financeiros e a compensação dos enxugamentos do Estado para essa esfera da Educação.

Behring (2003) analisa o processo de adoção da lógica de gestão das políticas públicas no escopo do que a autora nomeou de “contrarreforma do Estado”, na qual predominou a retração dos direitos sociais, redução da ação do Estado e privatização dos bens públicos.

Nesse cenário que caracterizou o ensino em todo território nacional, questiona-se: quais são as condições de trabalho dos docentes de Ensino Superior no Vale do Paraíba? Essas condições sofreram precarização e provocaram o adoecimento desses docentes? Diante dessas condições de exercício profissional, os docentes são conscientes dos processos de precarização do trabalho e as consequências desse fenômeno na saúde deles?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar se a precarização das condições de trabalho acarretou adoecimento docente em uma Instituição de Ensino Superior do Vale do Paraíba.

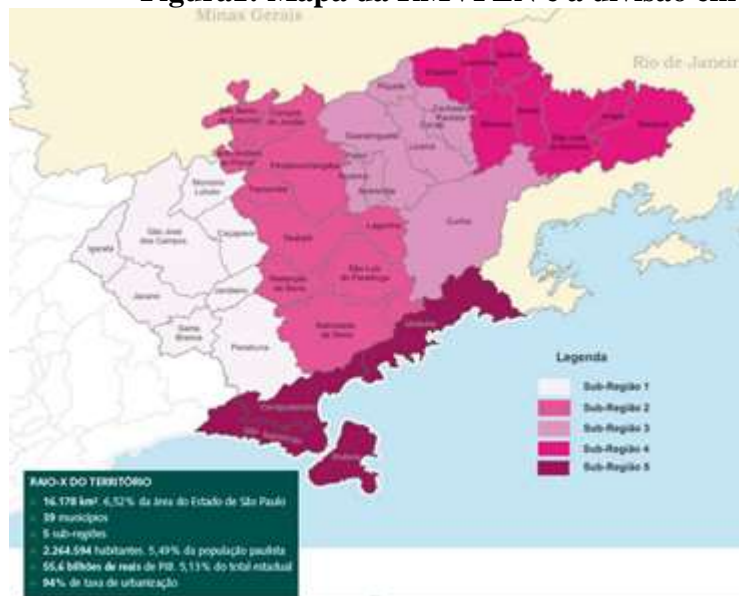
1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar quais são as condições de trabalho dos docentes;
- Identificar se nas condições de trabalho verificadas há a presença do processo de precarização do trabalho;
- Investigar a relação entre trabalho precarizado e adoecimento dos professores da instituição.
- Identificar no discurso dos docentes a compreensão dos processos de precarização e a percepção deles em relação à própria saúde.

1.3 Delimitação do Estudo

O território desta pesquisa é o da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), criada em janeiro de 2012, conforme a Lei Complementar nº 1.166 do Estado de São Paulo. A RMVPLN é constituída por trinta e nove municípios divididos em cinco sub-regiões, conforme figura 1.

Figura1: Mapa da RMVPLN e a divisão em sub-regiões



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Metropolitano de São Paulo, 2012

No Brasil, as Regiões Metropolitanas (RM's) consistem em arranjos administrativos e políticos, com vistas ao estudo e desenvolvimento de políticas públicas que atendam à demanda regional, sob a ótica e participação do tripé da gestão pública (municipal, estadual e federal), do desenvolvimento e da cooperação intergovernamental para o atendimento do interesse comum (LAGO, 2000). Essas regiões começaram a ser implementadas em 1973, durante o regime militar, em atendimento à Constituição de 1967, mais especificamente, na Lei Complementar nº 14.

Com a promulgação da Constituição de 1988, fora transferida aos Estados a responsabilidade pela criação e organização das RMVPLN (RETAMIRO, 2015).

A região iniciou sua expansão econômica com a exploração da cultura cafeeira, ocorrida na segunda metade do século XIX. Porém, na década de 30 do século passado, tal cultura entrara em sua fase de decadência, fazendo com que ocorresse a migração da zona rural para a urbana, em busca de emprego nas indústrias (RICCI, 2006).

A decadência da cultura cafeeira, iniciada em 1850, com a promulgação da lei que proíbe o tráfico negreiro, encareceu a mão de obra escrava e demandou dos cafeicultores a busca de trabalhadores livres, fatores que encareceram a produção de café. Em 1925, a exportação de café atingiu seu maior índice o de 74 milhões de libras esterlinas, porém para chegar a esse número as políticas nacionais impostas na época que objetivavam controlar a oferta da mercadoria e a superprodução de café, não conseguiram controlar a crise. Em 1929, com a queda da bolsa de Nova Iorque, a situação dos produtores de café piorou retraindo

significativamente os preços do produto. Nesse período, a crescente demanda de consumidores brasileiros (consequência do trabalho livre) migra o capital do país do setor agrário para o setor industrial (RICCI, 2006).

Impulsionado pela política nacionalista² da época, especialmente na década de 1940, com foco na tecnologia, o Vale do Paraíba Paulista se caracterizou pela implementação de uma infraestrutura industrial. A tomada de decisão por parte do governo em implementar indústrias de base tecnológica na região, tinha como objetivo ampliar a política de substituições das importações (LUZ, MINARI e SANTOS, 2010, p. 72-73)³.

Por estar situada entre as duas principais regiões metropolitanas do país – São Paulo e Rio de Janeiro – interligadas pela rodovia Presidente Dutra, inaugurada em 1951, a RMVPL possui uma localização geográfica privilegiada, possibilitando o aumento de investimentos governamentais e privados na região, o que favorece o desenvolvimento regional.

A formação do polo industrial automobilístico no Vale do Paraíba (iniciado a partir do final da década de 1950), deveu-se, além dessa posição geográfica privilegiada, ao fato da necessidade de expansão do espaço físico para atendimento de uma demanda emergente, bem como, uma forma de se desvincular da pressão sindical existente com maior ênfase na Região do Grande ABC Paulista⁴, a partir dos anos 70, conforme afirma os autores Luz, Minari e Santos (2010).

O polo industrial aeroespacial teve sua introdução planejada em 1947, constituído pelos núcleos tecnológicos Centro Técnico Aeroespacial (CTA), implementado em 1950 e o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1954, com o objetivo de construir uma estrutura aeroespacial produtiva, destinando-se à formação de mão de obra qualificada para o setor. Com o apoio dos núcleos tecnológicos, deu-se em 1970, a criação da Empresa Brasileira de Aeronáutica (EMBRAER), empresa estatal⁵, na qual fora concebido o avião Bandeirante, conferindo à empresa, qualificação para se dedicar à pesquisa, desenvolvimento e fornecedores para o setor.

² Política Nacionalista foi implementada pelo Governo de Getúlio Vargas (1937-1945), uma das características de sua gestão foi a intervenção do Estado na economia, com a proposta de estimular a indústria nacional instalou o PSI (Processo de Substituição de Importações)

³ Recorde que na década de 1940 o Brasil estava sob a ditadura Vargas (1937-1945) que adotou uma política nacionalista de estímulo à industrialização de base, voltada para dentro.

⁴ O ABC Paulista ou ABCD é pertencente à Grande São Paulo, composto pelas cidades Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. É o terceiro maior mercado do Brasil, perde somente para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

⁵ A EMRAER fora privatizada em 1994 (Governo FHC), por R\$ 154,1 milhões – valores atualizados – adquirida pelo grupo Bozano Simonsen e pelos fundos Previ e Sistel.

As cidades da RMVPLN, que compõem este estudo, foram delimitadas com base no critério de maior Produto Interno Bruto (PIB), cujos municípios que integram o denominado Eixo Dutra⁶: Jacareí, São José dos Campos, Caçapava, Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá. Ainda, conforme o critério de avaliação se insere o município de São Sebastião, cuja atividade econômica principal está relacionada aos investimentos da Petrobrás.

Quadro 1: Principais municípios do Eixo Dutra (PIB-2010)

Municípios	RM/Subdivisão	População 2010		PIB (2010)	
		Quantidade	%	R\$ (milhões)	%
São José dos Campos	Eixo Rod. Dutra	629.921	40,97	25.212.467	48,39
Taubaté	Eixo Rod. Dutra	278.686	18,12	9.756.817	18,72
Jacareí	Eixo Rod. Dutra	211.214	13,74	5.729.981	11,00
Pindamonhangaba	Eixo Rod. Dutra	146.995	9,56	3.781.680	7,26
São Sebastião	Eixo Rod. Dutra	73.942	4,81	2.892.006	5,55
Caçapava	Eixo Rod. Dutra	84.752	5,51	2.512.399	4,82
Guaratinguetá	Eixo Rod. Dutra	112.072	7,29	2.221.384	4,26
TOTAL		1.537.582	100,00	52.106.734	100,00

Fonte: IBGE, 2010 - elaborado pelo autor.

Os municípios do Eixo Dutra perfazem um PIB médio per capita de R\$ 33.888,75. Nisso, confirma-se o aumento populacional, e a concentração de riqueza regional, dentre os quais o município de São José dos Campos, a principal motriz econômica do Eixo Dutra, e a segunda cidade da região, Taubaté, nos quesitos PIB e população, são superiores em 158% e 126%, respectivamente.

Corroborar ainda com esta análise, o fato do município de São José dos Campos se encontrar na primeira posição da pesquisa, tanto no PIB quanto na densidade demográfica.

Inserir-se aqui, o papel da universidade, que é o de agir por meio do saber e para a difusão do desenvolvimento regional, a fim de minimizar as disparidades socioeconômicas entre as regiões, de forma conjunta com o poder público e o setor produtivo. Porém, a educação não fugiu do cenário de expansão da economia capitalista.

A Região Metropolitana do Vale do Paraíba possui significativo número de instituições públicas de ensino superior, dentre as principais a Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Instituto de Tecnologia Aeroespacial (ITA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Taubaté (UNITAU), Centro de Biologia Marinha da Universidade de São Paulo (CEBIMar/SP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), além de cinco FATEC's (Faculdade de

⁶ Termo utilizado na publicação "Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte", da Secretaria de Desenvolvimento.

Tecnologia de São Paulo). Ademais, a região conta com Institutos de Educação Superior privadas e ETEC's (Escolas Técnicas de São Paulo) em 11 municípios.

Observa-se, no quadro 2, a presença de inúmeras instituições, entre elas renomadas mundialmente. Entretanto, ressalta-se que elas precisam assumir seu papel social e não se manterem “torre de marfim”, como definia Florestan Fernandes (1976), ou seja, a universidade não pode e nem deve ser o fim em si mesma, mas um mecanismo para atingir certos fins: cabe-lhe proporcionar aos jovens de talento uma preparação rigorosa, que o torne apto a dedicar-se à investigação científica e ao progresso da ciência (FERNANDES, 1975).

Quadro 2: Número de Universidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba

Cidade	Universidade Federal	Universidade Estadual	Universidade Municipal	Universidade Particular	Total
Caçapava				4	4
Cachoeira Paulista				3	3
Campos de Jordão	1			5	6
Caraguatatuba	1			9	10
Cruzeiro		1	1	8	10
Guaratingueta		3		8	11
Ilhabela				2	2
Jacarei	1	2		11	14
Lorena		1		4	5
Pinda		2		7	9
Roseira				2	2
São Sebastião		2		2	4
São José dos Campos	5	4	1	24	34
Taubaté		2	1	11	14
Ubatuba			1	5	6
Total Geral	8	17	4	105	134

Fonte: MEC (2016)

Entende-se a Universidade como uma instituição que carrega a importante função de promover o saber e de disseminar os valores da sociedade e das crenças da cultura humana. Dentro do espaço universitário é possível transformar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade, desenvolver possibilidades para que os discentes construam seus conhecimentos, compreendam seus direitos e deveres, com esse conhecimento desenvolvido possam transformar as pessoas ao seu redor e o modo de viver da sociedade.

Porém, para que essa Universidade cumpra seu papel social é necessário que ela supere a lógica dominante e desenvolva ações de transformação social. Contudo, cabe ainda indagar, como isso é possível quando encontramos dentro das instituições de ensino superior professores que não questionam o instituído e nem mesmo analisam a precarização de suas condições de trabalho, atribuindo o verdadeiro sentido dessa precarização.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Esta pesquisa objetiva contribuir com a reflexão e o debate crítico sobre a perda da função social do trabalho e como a falta de sentido na atividade produtiva gera precarização e o adoecimento docente no ensino superior. Buscou-se trazer novas possibilidades que venham colaborar para a melhoria das condições de trabalho, minimizar possíveis doenças ocupacionais e, conseqüentemente, aprimorar a qualidade do ensino, já que o professor universitário é figura responsável pela formação do futuro profissional de nosso país.

A implementação do projeto neoliberal⁷, desde os anos de 1990, promoveu inúmeras mudanças nos rumos da política de educação superior no Brasil: a universidade entregue ao mercado, valorizou o ideal competitivo. Nessa realidade, aparece um excesso de exigência ao professor para melhoria de suas qualificações e competências: “os docentes não se reconhecem enquanto unidade e disputam cada mísero recurso disponibilizado para pesquisa pelas agências de fomento” (SANTOS, 2012, p. 5).

A rotina do docente, já exaustiva, piora em demasia nesse contexto. Na contemporaneidade, encontra-se uma universidade na lógica de “mais alunos e menos professores” (SANTOS, 2012, p. 5). Dessa forma, o docente estabelece vínculos com diversas universidades para cumprir o seu ordenado, com uma carga horária intensa, além das tarefas de preparação de aula, leituras e contínua qualificação. Além disso, o professor precisa participar de comissões, publicações e pesquisa e se submeter às regras institucionais e governamentais.

Essa situação está nitidamente expressa nos dados estatísticos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que aponta os professores como a segunda categoria profissional a desenvolver doenças ocupacionais (SILVA; CARVALHO, 2011).

⁷ A retração do mercado na década de 1960 intensificada na década de 1970, resultou em fortalecimento do projeto neoliberal. O mercado atribuiu aos programas sociais e as ações sindicais como responsáveis pela crise ocorrida, para sair desse período de retração, o projeto neoliberal foi implementado com ações e metas que fortaleciam o Estado para romper com sindicatos e programas sociais, mas que fosse nulo para o livre funcionamento da mão invisível do mercado.

No estudo realizado pela Professora Margarida Barreto, apresentado no Boletim Informe ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), nº 1, de julho de 2011, realizado com docentes nas Universidades do Brasil, a pesquisadora da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) identificou que 81,3% dos docentes pesquisados buscaram atendimento médico, sendo que 36% apresentam problemas psicoemocionais como ansiedade e depressão. Além desses números, a pesquisa mostra que 14% dos docentes apresentam enxaqueca, cistite e crise gástrica; 12,8% foram diagnosticados com afecções osteomusculares, como LER (lesão por esforço repetitivo), DORT (distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho), lombalgias, cervicalgias, hérnias de disco e fibromialgias; 41,1% dos homens apresentaram mal-estares relacionados à atividade sexual (ANDES, 2011).

Os professores também sofrem outros tipos de pressões tanto ideológicas quanto morais, no sentido de corroborar com a dinâmica imperante na universidade.

Esses elementos acima sucintamente expostos, justificam a realização da presente pesquisa.

Para tanto, escolheu-se os docentes de uma Instituição de Ensino Superior do Vale do Paraíba como sujeito de pesquisa. Os dados e o nome da Instituição não serão revelados para garantir o sigilo envolvendo a Instituição e os Docentes.

1.5 Organização do Trabalho

Esta Dissertação de Mestrado está organizada em partes visando facilitar a compreensão do leitor, contudo cada parte guarda relação à outra: Na primeira traz-se a Introdução com a definição do objeto, objetivo geral e específico; delimitação e relevância do estudo. Na segunda parte, faz-se a Revisão da Literatura, na qual busca-se aprofundar as palavras-chave da pesquisa, bem como, apresenta-se o estado da arte da produção acerca da temática. Em seguida, traz-se o método da pesquisa, o resultado com discussão sobre a narrativa dos docentes pesquisados com base na literatura utilizada. Por fim, as considerações preliminares do trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para o desenvolvimento do presente estudo, realizou-se a pesquisa integrativa, procedimento utilizado para reunir os resultados obtidos de um estudo primário sobre o assunto estudado.

A revisão integrativa inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão [...] possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos. Este método de pesquisa permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Para tanto, utilizou-se as bases de dados eletrônicas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os seguintes critérios de inclusão: artigos científicos nacionais, publicados em português durante o período de 2003 a 2014 com as seguintes palavras-chave, Adoecimento, Mercantilização do Ensino, Precarização e Reforma do Ensino Superior.

O estudo na base de dados da CAPES resultou em duzentos e quatorze arquivos, dos quais: a pesquisa com o termo Adoecimento resultou em oitenta e seis arquivos; dezessete arquivos para a pesquisa com Mercantilização do Ensino; setenta e sete arquivos com a palavra Precarização e ao depurar Reforma do Ensino Superior.

Do material pesquisado, verificou-se que somente nove artigos contribuíram para o aprofundamento teórico da pesquisa, conforme tabela abaixo:

Quadro 3: Artigos selecionados da base de dados da CAPES

Revista	Ano	Tema	Autor
Laplage em Revista	2015	Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho.	Cristina Damm Forattini e Carlos Alberto Lucena
Textos & Contextos	2015	Política de Educação Mercantilizada: quais os seus rumos?	Gleny T. Duro Guimarães e Geovana Prante Gasparotto
Revista Psicologia & Sociedade	2014	Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: O desgaste mental dos docentes	Marcia Hespanhol Bernardo
Psico	2013	Trabalho docente: representações sociais em professores de uma universidade pública	Tatiana M. C. Souza e Cirlene A. H. S. Oliveira
Textos & Contextos	2012	Entre a ampliação do acesso e a mercantilização do ensino: o processo de precarização em debate	Jane Cruz Prates e Beatriz Gershenson
Revista Educação em Escrito	2012	Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes	Alzira Mitz Bernardes Guarany
Acta Scientiarum	2011	Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional	Diego Bechi
Revista Espaço Acadêmico	2011	O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento.	Flávia Gonçalves da Silva
Revista em Pauta	2010	À parte - Trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995 - 2008) e efeitos de subjetivação	Deise Mancebo

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2010, 2016), organizado pela autora.

Todos os trabalhos pesquisados e apresentados no quadro anterior dedicaram-se a estudar o trabalho docente no ensino superior, analisando a precarização do trabalho do professor universitário relacionando a lógica mercantilista da Universidade.

Dentre os artigos apresentados, resalto o estudo de Bernardo (2014) que realizou uma pesquisa qualitativa com docentes de uma instituição de ensino superior pública. Nesse estudo a autora apresenta o sofrimento psíquico e o adoecimento dos professores como uma possibilidade da precarização subjetiva da atividade docente.

Outro artigo em destaque, foi da autora Mancebo (2010) que realizou uma pesquisa entre os professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro com intuito de compreender como a retração do Estado influenciou no cotidiano dos docentes.

Na base de dados da SciELO foram identificados um total de novecentos e cinquenta e nove arquivos, dos quais: a pesquisa com a palavra Adoecimento resultou em seiscentos e sessenta e sete artigos; vinte e três arquivos para o termo Mercantilização do Ensino; duzentos e vinte e dois ao pesquisar a palavra Precarização e quarenta e sete com a pesquisa do termo Reforma do Ensino Superior.

Procedeu-se uma resumida leitura desses resultados e consideramos o Tema, Palavras-Chave, Objetivo, Referencial Teórico e Metodologia para eleger os periódicos que possam contribuir com a pesquisa, essa nova análise resultou em somente três arquivos.

Quadro 4: Artigos selecionados da base de dados da Scielo

Revista	Ano	Tema	Autor
Caderno CRH	2011	Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições	Denise Lemos
Educação e Sociedade	2007	A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos	Antônio de Pádua Bosi
Educação e Sociedade	2004	Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento	Deise Mancebo

Fonte: Portal de Periódicos Scielo (2010, 2016), organizado pela autora.

Os três trabalhos apresentados no quadro anterior discutem a atuação do docente no ensino superior, com foco nas universidades públicas, esses três trabalhos pesquisaram sobre a mercantilização do ensino e a relação com a precarização do trabalho docente.

Além das bases de dados supracitadas, foram identificadas outras revistas durante o processo da pesquisa. Foram quatro periódicos que colaboraram com o aprofundamento teórico. Conforme quadro abaixo.

Quadro 5: Artigos selecionados em outras bases de dados

Revista	Ano	Tema	Autor
Acta Scientiarum. Education	2013	Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização	Altair Alberto Fávero; Gionara Tauchen
Argumentum	2011	Trabalho na contemporaneidade: uma reflexão sobre a atividade docente	Maria Augusta Tavares
Política de Educação Superior	2006	Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas	Denise Bessa
Psicologia & Sociedade	2013	Relações antagônicas entre sentido e significado do trabalho no capital: Uma análise na perspectiva ontológica	Ruth Maria de Paula Gonçalves; Suzana Vasconcelos Jimenez

Fonte: Organizado pela autora.

Esta pesquisa não pode ser dada como completa ou encerrada, este é um trabalho contínuo e é preciso estar sempre presente nas ações do pesquisador. Ela foi atualizada periodicamente durante todo o processo de construção da dissertação e certamente o estado do conhecimento terá mudanças com aumento de periódicos e bibliografias a cada atualização.

2.1. Estudos sobre a saúde do trabalhador

A saúde mental do trabalhador é reconhecida no Código Internacional de Doenças (CID 10). Entretanto, a lógica Positivista e o conceito pré-definido que este é um mal individual e não coletivo, dificultam o reconhecimento e ações públicas para reparar a saúde do trabalhador.

Desde os anos 1900, mais especificamente na década de 1920, tem-se registros históricos de pesquisas sobre a saúde do trabalhador, oriundos dos Estados Unidos da América.

São estudos com a denominação de Saúde Mental Ocupacional. Esses estudos buscavam compreender como a saúde do trabalhador poderia trazer melhor desempenho no trabalho e, conseqüentemente, aumentar a produtividade das linhas produtivas. No Brasil, a ciência do comportamento volta-se para preocupação com a saúde do trabalhador na década de 1940 (SATO; BERNARDO, 2005).

Nessa época, as ciências do comportamento e mesmo as pesquisas em Saúde Mental do Trabalhador, priorizavam somente a identificação do problema no indivíduo. A preocupação dos estudiosos era desenvolver pesquisas para aprimorar a função adaptativa do sujeito e nas possibilidades de melhorar o desempenho produtivo por vias de treinamento. Em momento algum, esses pesquisadores voltaram seus estudos sobre as relações de trabalho, pois o objetivo era somente melhoria da produtividade, como diz Sato e Bernardo (2005) a proposta era “culpabilizar a vítima” e manter o *status quo*.

Um dos principais teóricos que dedicam seus estudos para relação do homem e trabalho é o francês Cristophe Déjours⁸, crítico ao modo de produção Taylorista, pois defende que o modelo de organização do trabalho, caracterizado pela rigidez, desenvolve sérios sofrimentos psíquicos. O autor defende que a pessoa necessita da “liberdade de imaginação e expressão dos desejos inconscientes do trabalhador” (MENDES, 1995).

Para Déjours (CARDOSO, 2001), o indivíduo é composto de um lado de corpo biológico e do outro corpo erógeno, sendo que o erógeno é construído a partir do biológico. Sua tese versa sobre como este corpo é subentendido no desenvolvimento emocional e cognitivo das pessoas. O corpo biológico está presente no desenvolvimento do trabalho; é nele que se produz a energia mecânica, é ele que sofre o acidente físico do trabalho e as doenças ocasionadas pela profissão. Mas o corpo que está envolvido no conhecimento técnico, na inteligência e na formação subjetiva articulando todas as experiências é o erógeno. Quando esse corpo erógeno⁹ encontra obstáculos na sua manifestação acontecerão doenças somáticas.

Dessa forma, o corpo e a subjetividade encontram-se em sofrimento quando o trabalho não tem sentido, é mecanizado e, por essa razão, patologizante. O sujeito envolvido nesse processo acaba se desumanizando, perdendo o valor do simbólico e vive o mecânico, o

⁸ Jacques Christophe Dejours é médico, nascido na França (1949), doutor em medicina, especialista em medicina do trabalho e em psiquiatria e psicanalista. Professor do Conservatoire Nationale Dês Arts et Métiers (CNAM), uma instituição pública ligada ao Ministério da Educação francês. Professor titular da cátedra de Psychanalyse-Santé-Travail no Conservatoire National des Arts et Métiers, diretor do Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (LPTA), do CNAM e da revista Travailler. Suas principais obras são: Travail: usure mentale; A banalização da injustiça social; Christophe Dejours: Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho e O Fator Humano.

⁹ Corpo depositário dos afetos, desejos que invocam expressão de sua carga energética.

concreto, vazio, sem o sentido que se constitui no universo subjetivo, dimensão do simbólico. A subjetividade do indivíduo vai além do corpo físico e tem o poder de construir um sentido para o trabalho e vice-versa (CARDOSO, 2001).

O psicólogo brasileiro Wanderley Codo (1988), em seus estudos, apresenta que o que difere o humano de outros animais é o Trabalho, ou seja, o ser humano, sobrevive pelo trabalho e para conhecer ou compreender esse sujeito só é possível se considerarmos como esse homem vive. As ações de um indivíduo dependem da sociedade em que ele vive e como está inserido nela. Vivemos em uma sociedade capitalista e as relações sociais são determinadas pelas relações de trabalho, nessa sociedade o trabalho é a mercadoria e o objetivo dos detentores dos meios de produção é extrair a mais valia (CODO; LANE, 1989, p. 143).

Os estudos atuais sobre saúde mental no trabalho têm diversas correntes teórico-metodológicas, com vários objetivos de análise, desde bases metodológicas apoiadas no estresse, até estudos que usam a base da psicanálise vinculados às ciências biológicas e às ciências sociais. Mas, independentemente da linha teórica ou da metodologia do estudo todos têm como ponto de partida a vivência e consciência dos trabalhadores sobre o cotidiano de seu trabalho e a subjetividade dada pela particularidade de cada trabalhador.

As pesquisadoras Sato e Selligman-Silva em suas pesquisas sobre a saúde mental do trabalhador, definiram em cinco grupos as demandas que os profissionais do sistema público de saúde e dos sindicatos atendiam (SATO; BERNARDO, 2005):

1. Saúde mental relacionada à organização do processo de trabalho, com foco em organização dos trabalhos Taylorista-Fordista;
2. Consequências neurológicas decorridas da exposição do trabalhador a produtos nocivos como metais pesados, produtos químicos, entre outros;
3. Sequelas psicossociais resultantes das doenças do trabalho (como Lesões por esforços repetitivos);
4. Efeitos psíquicos, resultantes de exposição do trabalhador a rotinas que colocam risco à vida;
5. Desemprego prolongado que traz consequências psicossociais.

As mesmas pesquisadoras alertam para o risco do uso de uma “taxonomia”¹⁰, usaram esse critério com a proposta de apresentar os problemas que se deslocavam dos trabalhos para os postos de saúde especializados ou até mesmo via sindicato.

¹⁰ Ciência que classifica os seres vivos, ordena parâmetros para agrupar de acordo com suas especificidades fisiológicas.

Bernardo (2006, p. 208) realizou seus estudos junto aos usuários do Centro de Referência de Saúde do Trabalhador (CRST)¹¹. Sua proposta era compreender como o trabalho na atualidade ultrapassou os aspectos rígidos da era de Taylor tornando-o flexível, humanizado e participativo, conforme as áreas de Recursos Humanos das empresas apresentam nas mídias e em pesquisas especializadas em Administração de Empresas. Esses aspectos do trabalho não ecoavam nas falas dos trabalhadores atendidos no CRST.

Nesse estudo, a autora observa como estas novas formas de trabalho, ditas como flexíveis e humanizadas, não objetivam melhorar as condições de trabalho e, sim, adequar às necessidades do capitalismo globalizado. Consta-se que a inteligência e o conhecimento do trabalhador (denominado de “capital imaterial”) aprimoram o modelo Taylorista e Fordista, modelo esse que predominava na produção em massa, com a racionalização do processo produtivo, o forte combate ao desperdício, o tempo de produção reduzido, aumento no ritmo de trabalho e propende a intensificar a exploração do trabalho.

Ainda hoje, e com o contínuo avanço do desemprego, o medo do trabalhador de ser excluído do mercado de trabalho é um forte aliado na “dominação ideológica” ao funcionário, ampliado a novas formas de controle que se estendem pelas avaliações individuais e o mando entre os colegas, “de modo a obter dos trabalhadores flexíveis que coloquem sua inteligência e sua criatividade a disposição da família-empresa” (BERNARDO, 2006, p. 210).

A pesquisadora percebe nas falas de seus sujeitos a presença constante das palavras “ritmo alucinante”, “trabalho incessante”, “loucura”, “desespero”, “estresse” e “depressão” e compreende que nessa nova forma flexível de trabalho ao invés de superar o sofrimento que existia nas fábricas Tayloristas, esse sofrimento se amplia à pressão psicológica e a precarização das relações de trabalho.

2.2 Trabalho: Precarização e Adoecimento

A prática do trabalho na existência de seres humanos está associada, entre outros aspectos, à geração de insumos para a sobrevivência. Com o avanço tecnológico, é possível produzir um maior volume de produtos com um menor tempo e esforço empregado. Porém, na lógica capitalista, o trabalho continua orientado pela acumulação do capital e maximização do

¹¹ Centro de Referência de Saúde do Trabalhador são unidades ligadas ao Sistema Único de Saúde (SUS) oferecido em vários municípios e alguns estados desde 1980. Neles são oferecidos um sistema público de saúde com atendimento multiprofissional para atender doenças relacionadas ao trabalho.

lucro como era no século XIX, o que ocasiona a perda da razão social do trabalho e elimina esta categoria como meio de desenvolvimento humano.

Para compreender a flexibilização e precarização do trabalho partiremos do processo de formação do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) nos países da Europa Central e na formação capitalista. Desde o *Putting Out Systems*¹², raízes das primeiras fábricas, e na época da Revolução Industrial, os operários eram submetidos a situações análogas à escravidão.

Após a crise de 1929¹³, muitos países da Europa atuaram com o pacto fordista ou o Estado de Bem-Estar Social, um momento que silenciou o movimento operário em troca do aumento do consumo, a classe operária recebia melhorias de renda e dessa forma agradava aos operários, empresários e ao capital.

No final do século XX ocorre a predominância da lógica financeira global, na qual prevalece a especulação financeira e a crise do capitalismo, ou seja, acumulação de capital, transformação do lucro em juros sem passar pela esfera produtiva, nesse cenário a precarização do trabalho mostra a sua força.

Esse processo de financeirização da economia, com repercussões mundiais, teve maior ênfase a partir da realização da Conferência de Bretton Woods em 1944, foi a partir dessa conferência que foram criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), principais mecanismos de propagação e controle da economia mundial. São instituições que respondiam aos interesses econômicos dos países da Europa e Estados Unidos da América. A proposta é conceder ajuda financeira aos países membros e esses, por sua vez, tinham que conceder as orientações para implantar suas políticas nacionais (GIMENEZ, 2008).

Tais contrapartidas, na América Latina, por exemplo, se deram por meio de intervenção na gestão das políticas públicas com o intuito de assegurar o retorno dos investimentos dos países centrais (DINIZ, 2009), quando se deu início os golpes militares na região. Na década de 1970, a partir do Chile, com ascensão do General Augusto Pinochet; na Bolívia, com o General Hugo Banzer foram as primeiras experiências na região.

Entretanto, foi no final da década de 1980, em um ambiente de demasiado estrangulamento econômico externo, processo inflacionário ascendente e crises das dívidas que

¹² Putting Out Systems pode ser traduzido para o português como sistema de divisão parcelada do trabalho, esse sistema originou as primeiras fábricas, os comerciantes forneciam a matéria-prima para os trabalhadores que desenvolviam a produção dentro de suas casas, nesse processo produtivo todos os integrantes participavam do trabalho. Os trabalhadores tinham o domínio do processo produtivo, mas não tinham a posse da matéria-prima que dependia da concessão por um empreendedor.

¹³ A crise de 1929 teve início pelo sistema financeiro americano, até então, não havia registros de nenhuma crise financeira nessas proporções. Foi no dia 24 de outubro que ocorreu um pânico na bolsa de Nova Iorque, com repercussões mundiais o que acarretou na retração do comércio em todo mundo. A crise de 1929 ficou conhecida como a “grande depressão”.

ocorriam nos países da América do Sul, se concretizou politicamente a virada com a reabertura dos mercados financeiros internacionais para os países devedores, o que culminou com a eleição de gestores públicos que atendessem a esse desígnio do capital internacional, tais como: Salinas de Gortari no México, em 1988; Carlos Menem na Argentina, em 1989; Alberto Fujimori no Peru, em 1990, e a eleição de Fernando Collor de Melo no Brasil, em 1990 (GIMENEZ, 2008).

Tendo sido implementação à ação política, caberia a partir dessa ação, implementar as ações que possuíam como fundo a estabilização dessas economias por meio da retomada do crescimento, ante a implementação de um projeto reformador liberal, sendo:

1. Liberar financiamento para uma região com o histórico de insolvência;
2. Adequação da política cambial, transferindo para o mercado a determinação da taxa de câmbio;
3. Liberalização do comércio, retirando as restrições, liberalizando as importações e retirada de barreiras protecionistas para que as empresas internacionais obtivessem competitividade com as empresas nacionais;
4. Rigor na disciplina fiscal por meio de um superávit nas contas do governo;
5. Desregulamentação dos organismos que restringissem a competição e entrada de novas empresas no mercado;
6. Garantia do direito da propriedade, exigindo o bom funcionamento do poder judiciário, a fim de garantir tal direito.

No Brasil, a década de 1990, foi marcada pelos avanços do projeto neoliberal que desconsidera as lutas históricas da classe trabalhadora conquistadas em partes pela promulgação da Constituição de 88. Para Behring (2003) a contrarreforma do Estado é caracterizada pelo projeto neoliberal que prima atender a necessidades políticas e econômicas com a redução do Estado e com privatização dos bens públicos.

Essa “política neoliberal de desregulamentação” (ALVES, 2013, p. 30) abriu as possibilidades para transferir os investimentos em produção em investimentos nos mercados financeiros, o que permite um alcance de lucro muito mais atrativo com menos dispêndio de capital e energia.

A consequência das políticas neoliberais e da globalização se configura pela flexibilização das leis trabalhistas como ponto central da categoria trabalho; “mantém a relação capital/trabalho em sua essência, ao mesmo tempo em que transmuta as suas formas de existência” (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 02), descentraliza a força da classe trabalhadora e gera perda de consciência de classe, bem como deturpa a figura empregado *versus* empregador.

[...] fazer menção ao liberalismo, cuja concepção de desenvolvimento tem na sua base a divisão do trabalho. Assim, parte-se os homens e apartam-se os homens. Não nos esqueçamos de que quanto mais fragmentada e personalizada for a prestação de nossos serviços tanto mais a nossa força de trabalho será flexibilizada e precarizada, e de que quanto mais nos deixarmos levar pelas ínfimas vantagens do individualismo burguês, mais vulnerável será a organização autônoma dos trabalhadores (TAVARES, 2011, p. 250).

Dessa forma, compreende-se que a precarização confunde o fato de ser empregado em relação ao de ser desempregado: apartar o trabalhador não possibilita o reconhecimento de classe e enfraquecem os organismos de representações; conseqüentemente gera individualismo e dissemina o medo entre os trabalhadores como forma de dominação de classe.

Com as mudanças no capitalismo contemporâneo, que são respostas ao enfrentamento de sua crise cíclica de acumulação com consumismo desenfreado, a humanidade se afasta das suas raízes com sua natureza; a pessoa não se reconhece enquanto espécie. Esse distanciamento do ser de suas raízes permite uma devastação da natureza sem culpa e sem compreender as sequelas dessa ação. Com isso, faz o trabalhador ultrapassar os limites da existência pelo capital e ainda naturalizá-lo. A forma de produção e de trabalho ficam sustentadas na destruição, com o horizonte de dominar, controlar e se apropriar.

A precarização e a violência no trabalho são conseqüências e causas da perda do sentido do trabalho (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 04). Nesse ponto as autoras apontam os estudos de Freudenberg para falar sobre o esgotamento profissional, o qual, para o referido autor denomina-se como *Burnout*. Esse conceito surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos 1970, como forma de justificar as lesões causadas aos trabalhadores das organizações. Para Freudenberg esta síndrome é “resultado de esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade de trabalho que surge nas profissões que trabalham em contato direto com pessoas em prestação de serviço como conseqüência desse contato diário no trabalho” (SILVA, 2014, p. 01).

Nesse sentido, o adoecimento é conseqüência do ritmo de trabalho desenfreado e coloca trabalhadores uns contra os outros, por meio de pressões e constantes ameaças de rotatividade, por haver trabalhadores mais capacitados para substituir aqueles que não se enquadram nos fortes ritmos de trabalho.

É possível e necessário mudar o padrão dominante de sociabilidade fundado na competição e divisar um mundo pautado na razão social do trabalho, transitando para sociedades com horizontes dignos para seres humanos imersos não apenas em processos sociais/culturais, mas em ciclos da natureza

como todos os demais seres vivos. Seres integrantes de uma rede que precisa ser resgatada no imaginário e nas práticas sociais no sentido de preservar e defender a vida em todas as suas formas, diversidade e manifestações. Esta construção requer um novo padrão civilizatório, com diferentes padrões de produção e consumo, baseados em outras fontes de energia (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN SILVA, 2010, p. 12).

Nesse contexto, é preciso reencontrar o sentido e a função social do trabalho e, como resultado, a dignidade do trabalhador, por intermédio de ações que inibam a precarização e a flexibilização do trabalho. Outra fonte de enfrentamento da precarização é cultivar os ambientes de trabalho, espaços que não destruam a sociedade e favoreçam ambientes que perpetuem a vida e a natureza.

Antunes (1999) considera o trabalho como sentido humano de atividade vital, que traz um valor de uso¹⁴, um trabalho vivo¹⁵. Esse trabalho que traz sentido ao trabalhador precisa considerar prioritariamente as necessidades reais da sociedade, a produção deve ter como finalidade prover as necessidades de autorreprodução da humanidade e a forma de controle precisa ser de autonomia dos produtores.

Esse trabalho só pode ser considerado vivo quando traz condições para que a sociedade preencha as carências e as necessidades para sua reprodução, de uma forma que crie uma subjetividade capaz de trazer sentido tanto no trabalho quanto fora dele.

Por esta pesquisa eleger a precarização do trabalho docente como estudo, é necessário pensar como a estruturação do ensino superior no Brasil gera possibilidades dessa categoria profissional de reconhecer o sentido desse trabalho, manter a sua função para promoção do saber e formação do futuro profissional de nosso país. Para analisar a precarização do trabalho docente é preciso pensar em que contexto se insere o professor e as circunstâncias em que o ensino superior se enquadra atualmente.

2.3. Educação Superior no Brasil e Trabalho Docente

A universidade tem papel fundamental como instituição social, sua função de promover o saber é diretamente relacionada à propagação dos valores sociais e das crenças da cultura

¹⁴ Valor de Uso é denominado por Marx (2005) como uma atividade ou mercadoria tenha uma utilidade para satisfazer as necessidades humanas. Para Lessa (2012) essa necessidade e a utilidade dessa atividade ou mercadoria é resultado das relações sociais em que ele está inserido, o que difere das utilidades serem medidas pela propriedade da atividade ou mercadoria.

¹⁵ O trabalho vivo é aquele que traz sentido ao trabalhador, um trabalho autônomo e que prevalece a auto reprodução da humanidade. O trabalho morto é aquele que tem um valor de uso para sociedade, apresenta o sobre trabalho contido na mercadoria, estranhado ao trabalhador.

humana. O espaço universitário tende a transformar o indivíduo e, conseqüentemente, a sociedade, clarifica seus direitos e deveres, com intuito de que esse indivíduo seja um ator social e transmita os conhecimentos adquiridos para a sociedade. Entretanto, na realidade, esse importante papel da universidade mantém-se frequentemente no campo das ideias. Segundo Saviani:

(...) o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade (1.º passo) que, suscitando determinado problema (2.º passo), provocaria o levantamento dos dados (3.º passo) a partir dos quais seria(m) formulada(s) a(s) hipótese(s) (4.º passo) explicativa(s) do problema em questão, empreendendo, alunos e professores conjuntamente, a experimentação (5.º passo) que permitiria confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) formulada(s) (SAVIANI, 1987, p. 30).

Na história do Brasil o surgimento de educação superior aparece atrelado à chegada da Corte Portuguesa; foram criados os cursos de Medicina, Direito e Politécnico nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, com a proposta era de graduar servidores e burocratas para o Estado.

A constituição de uma Universidade no país só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro pelo Governo Federal, formada pela união daqueles três cursos. Em seguida, em 1927, foi também criada a Universidade de Minas Gerais a partir da união de poucos cursos superiores. Anteriormente havia sido constituída a Universidade do Paraná, em 1912, porém, a criação da Universidade estava em desacordo com o Decreto-lei nº 11.530 de 1915, que determinava que somente cidades com mais de 100.000 habitantes poderiam abrir escolas superiores e a cidade de Curitiba não atingia esta população (ROMANELLI, 1986, p. 132).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 pretendeu alicerçar a finalidade do papel da Universidade no país.

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da colectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931).

A partir desse decreto que se definiu a configuração de uma Universidade no país, configuração presente até os dias de hoje:

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras; II - dispor de capacidade didática, ali compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente; III - dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária; IV - submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto (BRASIL, 1931).

A primeira universidade criada com as normas do Estatuto foi a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, com o propósito de graduar professores para o magistério e o desenvolvimento de pesquisa e passa a ser exemplo do sistema.

A educação superior manteve as normas desse estatuto até a reforma militar em 1968. A inserção das Leis Orgânicas do Ensino, decretada na Era Vargas e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (LDB), não alterou essa estrutura, representa apenas um aumento quantitativo de universidades, avanços foram quantitativos e não qualitativos (CAPARROZ, 1992, p. 18).

Nos anos de 1950, com o avanço da industrialização no país e o recuo da população rural, setores da sociedade reivindicaram a modernização do ensino superior, associado ao debate sobre ensino público *versus* privado. Esse debate que se estendeu para além dos “muros” do ensino superior, obteve como resposta a Criação da Universidade de Brasília (UNB), instituída pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, (FAVERO, 2006, p. 29). Esse movimento teve intensa participação estudantil, teve a União Nacional dos Estudantes (UNE), como fator fundamental para a história da reforma universitária no Brasil.

No início dos anos 60, já no governo militar, significativas reformas são implantadas em relação a todo o sistema educacional do país, com vistas a promover “uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 166). O golpe acontece para dar seguimento ao modelo econômico, com aumento da industrialização, especialmente pelas indústrias internacionais, o país necessitava desenvolver uma classe média para consumo e para mão de obra. A universidade passa a ser a chance de ascensão dessa classe, com capacidade de formar profissionais especialistas para atender a demanda de profissionais das indústrias.

Durante o governo militar foram firmados acordos entre MEC e *United States Agency for International Development* (USAID), a proposta era “conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 173).

Tais convênios marcaram a educação brasileira de forma significativa e seus reflexos estão presentes até hoje na estrutura educacional das Universidades, visível nos currículos das Universidades do Brasil “USAID encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e esses como meios para aumento da produção industrial e da produção agrícola” (CUNHA, 1988, p. 167). Corrobora a esse pensamento Ghiraldelli “Sob o espírito do modelo de universidade empresa, explicito nos acordos MEC/USAID, que enfatizavam a “racionalidade, a eficiência e a produtividade” (1988, p. 176).

Em 1968 a demanda estudantil por melhorias educacionais e especificamente pelos problemas de excedentes de alunos para as poucas vagas nas Universidades, são marcadas por intensos debates e manifestações nas ruas. Como resposta a este movimento o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) foi acionado para desenvolver um estudo para a reforma das Universidades.

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. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal.

Quando ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois (FAVERO, 2006, p.34).

As reformas implantadas foram descaracterizando aos poucos o sentido do trabalho docente; a departamentalização da matrícula por disciplina, por exemplo, destituiu a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reunindo os professores por área do conhecimento e não por afinidades teóricas e ideológicas; criou uma mentalidade empresarial (conforme interesse dos técnicos da USAID) com o uso das teorias de Taylor na educação superior, a racionalidade, eficiência e produtividade passam a ser exigência das Universidades sem avaliar a

especificidade da educação e pesquisa. Conforme afirma Fávero (2006) ainda hoje, observa-se o departamento como um espaço burocrático-administrativo de professores, algo que restringe a produção de conhecimento coletivo.

No início dos anos 1980, a publicação da Lei da Anistia, resultou no retorno de intelectuais exilados, esses encontraram uma Universidade sucateada, com problemas além da administração, problemas acadêmicos e políticos.

Desde os anos 90, até os dias atuais, a educação superior é marcada por legislações que associam o ensino superior a princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação (SAVIANI, 2008, p.84).

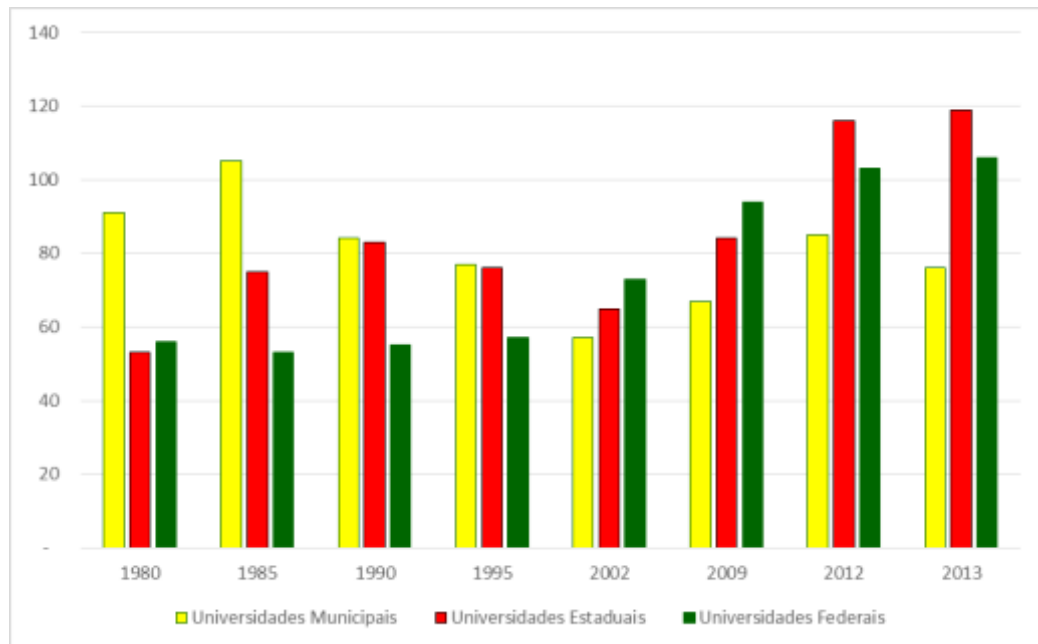
A LDB de 1996, guarda um capítulo para o ensino superior, Severino (2008, p. 79) explica que antes mesmo da aprovação, alguns artigos foram deliberados em forma de lei para agilizar alguns pontos que o governo tinha pressa em aprovar, a Lei 9131/96, exemplo disso, atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a sistemática dos exames de avaliação de desempenho para as Universidades públicas e privadas. No Decreto 2.306 de agosto de 1997 fica nítida a transferência da educação superior para o mercado, esse decreto delibera sobre as administrações das Universidades particulares por intermédio de mantenedora, condições para as entidades sem fins lucrativos.

Em 2007, o governo cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com duas metas para o a educação superior:

A ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento do ensino superior. As universidades federais que abrirem ou ampliarem cursos noturnos e reduzirem o custo/aluno vão ganhar mais verbas. A meta é dobrar o número de vagas (hoje são 580 mil). Outra meta é a articulação entre o Fies e o ProUni, que permitirá o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni e a quitação da dívida ativa consolidada das instituições de ensino superior (SEVERINO, 2008, p. 82).

A ampliação do acesso à educação superior teve maior expressão nas últimas duas décadas visto que, as Instituições de Educação Superior tiveram um salto de 1.637 instituições em 2002 para 2.416 em 2012 e uma queda para 2.391 em 2013. Já as instituições públicas ampliaram, no período de 2002 para 2013, de 73 para 106 federais, de 65 para 119 estaduais e 57 para 76 municipais. Já as instituições privadas, ampliaram de 1.442 em 2002 para 2.090 em 2013 (INEP, 2015). Conforme demonstram a figura abaixo:

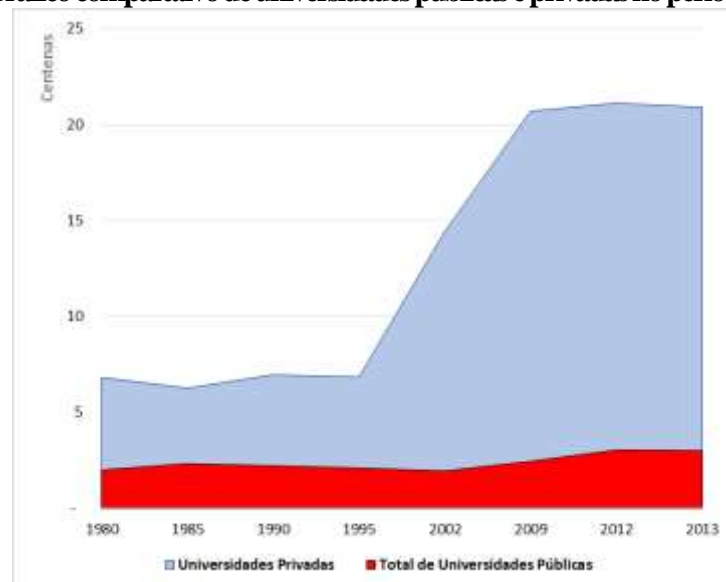
Figura 2: Gráfico de evolução dos números de universidades públicas no período 1980-2013



Fonte: INEP, 2015, elaborado pela autora.

A figura abaixo apresenta o comparativo de evolução dos números de universidades públicas e privadas:

Figura 3: Gráfico comparativo de universidades públicas e privadas no período de 1980-2013

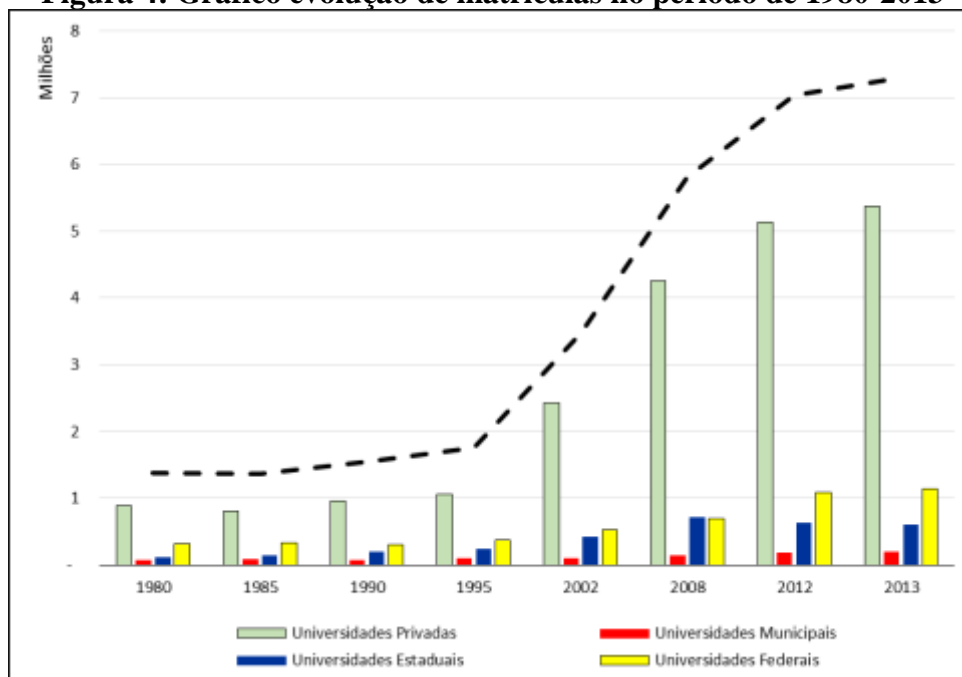


Fonte: INEP, 2015, elaborado pela autora.

Em relação à quantidade de alunos tem-se uma ampliação de 209,95% de alunos; em 2002 a quantidade de alunos matriculados nos cursos de graduação das IES brasileiras eram de 3.479.913; em 2013 passou para 7.305.977 alunos. No período de 2013, as 73,5% das

matrículas eram da rede privada, 15,6% em IES da rede federal, 8,3% em IES da rede estadual e 2,6% em IES da rede municipal (INEP, 2015). Conforme figura abaixo:

Figura 4: Gráfico evolução de matrículas no período de 1980-2013

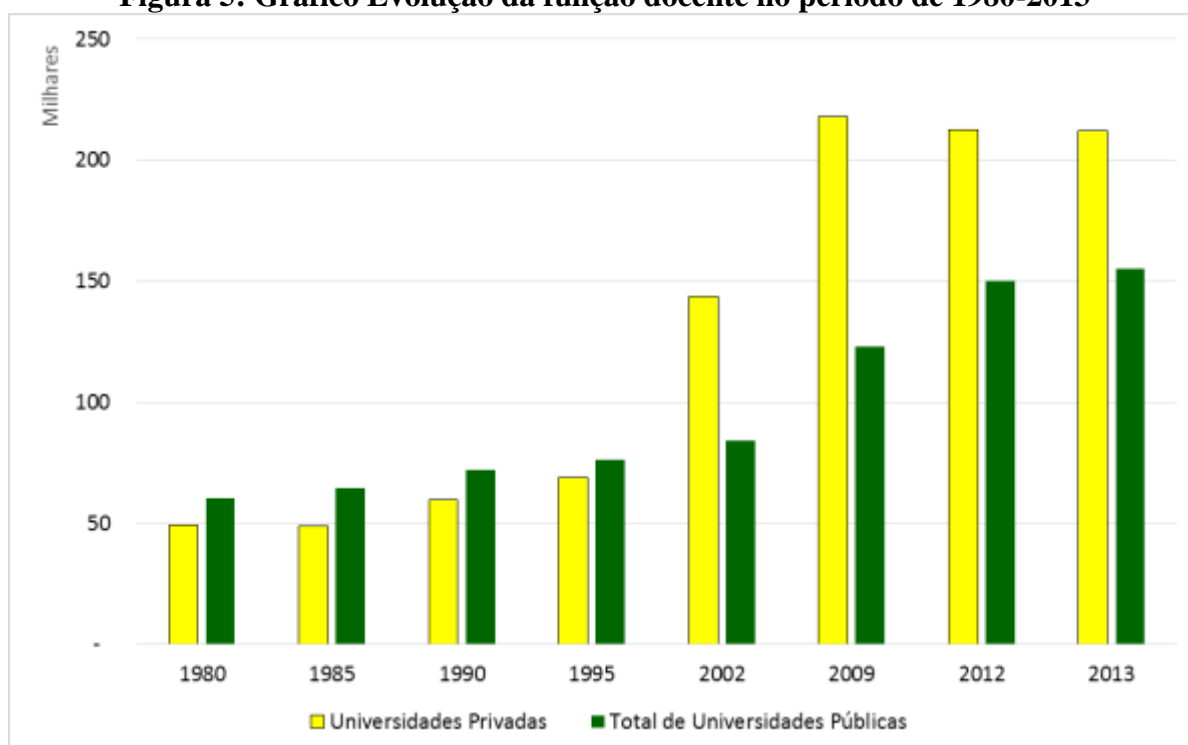


Fonte: INEP, 2015, elaborado pela autora.

As instituições de ensino superior tinham em 2002 o total de 242.475 docentes, desses 227.844 estavam em exercício, 14.631 estavam afastados. Do total de 227.844 docentes em exercício, 21% desses eram professores das Universidades Federais, 15% das estaduais, 2% das municipais e 62% docentes em instituições privadas.

Em 2013, a quantidade de professores ampliou para 367.282 funções docentes, revelando um aumento de 62% em relação a 2002. Desses, 42,3% estão em IES públicas e 57,74% em IES privadas.

Figura 5: Gráfico Evolução da função docente no período de 1980-2013



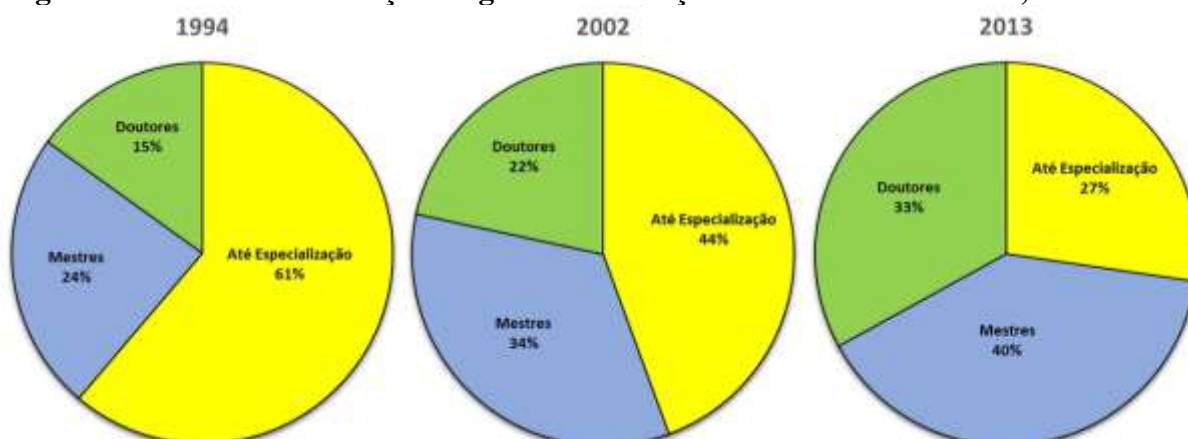
Fonte: INEP, 2015, elaborado pela autora.

Nesse período, ocorreu alteração na formação dos docentes, em 2002 dos 227.844 docentes em IES, 44,40% tinham formação no máximo de especialistas, 33,97% eram Mestres e 21,63% Doutores.

Em 2013, dos 367.282 docentes 33% eram Doutores, 39,7% desses docentes tinham a titulação de mestre e 27,3% tinham no máximo a formação de especialista.

Na figura abaixo podemos observar a evolução do grau de formação dos docentes no período de 1994, 2002 e 2013:

Figura 6: Gráficos da evolução do grau de formação dos docentes em 1994, 2002 e 2013.



Fonte: INEP, 2015, elaborado pela autora.

Outro ponto importante, é compreender como se deu o processo de inserção de professores universitários, em uma universidade tardia, considerando que a formação dos docentes também ocorreu tardiamente.

A primeira referência à pós-graduação se deu em 1931 com o decreto número 19.851 de abril de 1931 que oficializou cursos denominados de “aperfeiçoamento e especialização” como uma forma de incentivar a pesquisa. O programa, de autoria de Francisco Campos¹⁶, recomendava uma pós-graduação no modelo de educação europeu (SANTOS, 2003).

Os docentes dos cursos de graduação, aperfeiçoamento e especialização existentes no país durante esse período, era composto por professores vindos do exterior (especialmente europeus), alunos recém-formados que se destacavam na graduação e eram convidados pelos catedráticos a serem assistentes ou auxiliares de ensino, esses professores trabalhavam em período de formação e algumas vezes recebiam bolsas para estágio e cursar doutorado no exterior. Outros recebiam o título de doutor ao desenvolver uma tese que era avaliada por uma banca examinadora (SAVIANI, 2000).

Em 1951, durante o governo Dutra (1946-1951), foi criado pela lei de número 1.310/51 o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP atualmente conhecido como CNPq) seus objetivos são apresentados no 3º artigo dessa lei, conforme Cury:

- a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições no país ou no exterior;
- b) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
- c) manter-se em relação com instituições nacionais ou estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país ou no exterior, para estudo de temas de interesse comum (CURY, 2005, p. 8).

A CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) foi criada pelo decreto nº 29.741 em junho de 1951, sendo um projeto de Anísio Teixeira¹⁷ e seus objetivos foram especificados nos artigos 2º e 3º da lei:

¹⁶ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em 1891 em Minas Gerais (Dores do Indaiá). Bacharel em Direito. Foi Deputado Estadual (1917), Deputado Federal (1921), Secretário de Educação de Minas Gerais (1927), Ministro da Educação e Saúde (1931 e 1937-1942). Um dos representantes do pensamento político autoritário no Brasil e um dos reformadores da escola nova.

¹⁷ Anísio Spínola Teixeira nasceu em 1900 em Caetitê- BA. Bacharel em Direito, obteve o título de mestre pela Universidade de Columbia (Nova York). Foi Inspetor Geral do Ensino da Bahia (1924-1928), Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal (1931-1935), um dos criadores da Universidade do Distrito Federal (UDF), foi Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO (1946), Secretário de Educação e Saúde (1947-1951). Foi Diretor

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.

b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

Art. 3º Para a consecução desses objetivos a Comissão deverá:

a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;

b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;

c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;

d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;

e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;

f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos post-graduados (BRASIL, 1951).

Somente em 1965 é sistematizada a pós-graduação no Brasil, nesse ano foi instaurado o Parecer nº977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) relatado por Newton Sucupira¹⁸. Esse parecer estabelecia um modelo de pós-graduação com base norte-americana, para Sucupira esse modelo “era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos” (SANTOS, 2003, p. 629).

Nesse parecer objetivava que a pós-graduação deveria formar um corpo docente apto, bons pesquisadores e qualificar profissionais para quadros técnico-administrativos relevantes ao desenvolvimento do país. Os cursos deveriam existir dentro de Universidades e somente com autorização do CFE em institutos isolados (CURY, 2005).

É esse parecer que suscita os cursos *strictu sensu* no país, define que eles terão dois níveis, mestrado e doutorado, um independente do outro, a primeira parte seria para cumprir as disciplinas e o segundo momento para o desenvolvimento da pesquisa de conclusão, a dissertação ou a tese (CURY, 2005).

da Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que seria por ele transformada em órgão (CAPES). Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em parceria com Darcy Ribeiro foi um dos mentores da Universidade de Brasília em (1961).

¹⁸ Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em 1920 em Porto Calvo (AL), formado em Direito pela Faculdade de Recife e Filosofia e Educação pela atual Universidade Católica de Pernambuco. Compôs o Conselho Federal de Educação (CFE, atual CNE) por convite de Anísio Teixeira. Fez parte do grupo de trabalho que elaborou a Reforma Universitária no Brasil (1968). Conhecido como patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira.

Com base em Mancebo (2011) é possível sintetizar que a pós-graduação teve como critério inicial desenvolver professores para os cursos universitários. Foi a partir de 1982 que o foco da pós-graduação ampliou para além da formação de docentes era a busca de uma qualidade dos cursos de pós-graduação, como programas de avaliação. E em 1986 foi o desenvolvimento de pesquisas para o Brasil.

Para Saviani (2000) esse período (após 86) que marca a pós-graduação como período de ampliar as pesquisas nas universidades é marcado pela declinação do sistema:

A situação só fez se agravar. Com efeito, a política de diversificação do modelo IES acionada pelo MEC aprofundou a trajetória declinante do ensino superior público e, portanto, da pós-graduação *stricto sensu*. Indício dessa tendência é essa situação paradoxal que estamos vivendo na qual a Capes pública, com as comissões de pares constituídas a partir da inteligência de ponta das várias áreas do conhecimento, redefine de forma discutível tanto quanto traumática os critérios de avaliação dos programas alegando a busca da excelência acadêmica e, paralelamente, essa mesma Capes pública firma convênio com a Capes privada. Esta, absorvendo funções equivalentes às da Capes pública o faz, porém, não em função da excelência acadêmica mas tendo como critério as demandas do mercado. Diversifica-se, de fato, o modelo IES. E isto, na prática, significa o desmantelamento e a perda da rica e, de certo modo, original experiência da pós-graduação brasileira (SAVIANI, 2000, p. 18).

A educação apoiada ao ideal neoliberal, trouxe junto os problemas de precarização e flexibilização do trabalho para dentro da Universidade, os profissionais e os docentes são reféns desse ideal. Tavares (2011, p. 239) afirma que a educação superior não fugiu a lógica capitalista, as universidades privadas foram um nicho de mercado com altas possibilidades lucrativas, o ideal que a “educação trará o pleno emprego”, fazendo com que a demanda por esse serviço aumente a passos largos, “cresce, por um lado, a educação privada e, por outro, precariza-se a educação pública, em todos os níveis do ensino” (2011, p. 239).

Nas duas últimas décadas o Brasil desenvolveu reformas universitárias, e que o principal legado é a transformação da educação em mercadoria, conseqüentemente em mercado de acumulação de capital (MINTO, 2008, p. 2).

Um dos caminhos apresentados por essas reformas são as propostas de financiamento ao ensino superior: nas instituições públicas, é mantido um controle como espelho das grandes indústrias em busca de um modelo de eficiência com novas formas de avaliação externa e desenvolvimento de metas de vendas de serviço; e, nas instituições privadas de ensino, o repasse financeiro é favorecido por meio de isenção fiscal.

Se a tendência privatizante já se manifestava antes da instalação da ditadura civil-militar, é certo que ela se aprofundou e se consolidou no decorrer da

vigência desse regime. É precedente, pois, reconhecer que o favorecimento da iniciativa privada se constitui em mais um legado que nos foi deixado pelo regime militar e que vem se acentuando na última década. A tal ponto que, como assinala Fernando Rodrigues, em sua coluna na Folha de São Paulo de 09/05/2007, o governo Lula também vem aprofundando "sua aposta no ensino superior privado". Refere-se ele ao Projeto de Lei n. 920, enviado ao Congresso em 30 de abril, que "é uma mãe para esses estabelecimentos universitários". Com cerca de 2 mil escolas, o setor privado "deve mais de R\$ 1 bilhão em impostos atrasados" que, pelo projeto apresentado, poderão ser pagos em 120 parcelas mensais, com juros à taxa SELIC de 12,5%. Além disso, as "dívidas fiscais vencidas e já protestadas" poderão ser trocadas por "matrículas de estudantes vindos do sistema do crédito educativo", cuja "conta passa de R\$ 2,5 bilhões". E Rodrigues assim arremata sua coluna: "Não há na proposta uma exigência sobre o padrão educacional das faculdades privadas para receberem os benefícios. Ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo. Lula assim reforça esse curioso oxímoro da economia brasileira, o 'capitalismo sem risco' (SAVIANI, 2008).

Outro atalho é o enquadramento da educação superior para o mercado de trabalho "deslocado a produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata" (MANCEBO, 2004 p. 7), esse fato fica nítido pela criação dos cursos de curta duração, cursos tecnológicos e pesquisas aplicadas ao mercado, como reflexo de uma educação privatizada por empresas que visam somente lucro sem se preocupar com a qualidade dos serviços prestados.

Conforme Bosi (2012, p. 44), na última década, evidencia-se um "clamor" entre os docentes, expresso por diferentes meios acadêmicos, com queixas de imposição por produtividade; o "ser produtivo" repercute ao trabalhador industrial, a docência deixa de ser um trabalho intelectualizado e criativo para responder a lógica de mercado e iguala a função professor universitário como ao operário mecanizado e explorado.

Corroborando a este pensamento Silva e Carvalho (2011, p. 01) ao relatar que um novo modelo de avaliação das instituições, caracterizado por uma avaliação produtivista e pragmática que é desvinculada da prática cotidiana do trabalho docente. Tal modelo de avaliação, herdado então das reformas instituídas no governo militar, além do aumento de aulas obriga o docente a aumentar a quantidade de pesquisa e publicações. Bosi (2012, p. 44) relembra a forma do trabalho docente na década de 80, nas universidades públicas: os professores contabilizavam 8 horas de aula com turma de até 20 alunos, as pesquisas eram apoiadas e abrigadas pela própria instituição, os prazos não eram tão rígidos e não tinha a meta de participar de vários periódicos e eventos para publicação. Valorizava-se a função da instituição: formar novos profissionais.

Com esse cenário atual da educação superior e os rumos que tomam o caminho do trabalho docente, conforme os autores supracitados, esse trabalhador sofre o desencantamento

com a profissão, associada ao sofrimento bastante presente em seu cotidiano, fatores propícios ao desencadeamento de um possível adoecimento.

3. MÉTODO

Minayo (2003, p. 16) entende por “metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” para o desenvolvimento de um estudo científico.

Com o propósito de compreender as condições de trabalho dos docentes das Universidades, um caminho possível, e aqui escolhido, para encontrar as respostas a essa inquietação, propõe-se dar voz ao sujeito da pesquisa, compreender a percepção quanto à realidade de seu trabalho.

Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e as suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO, 2003, p.14).

Para esse fim, pretende-se utilizar a História Oral como metodologia de pesquisa.

Essa escolha justifica-se por “buscar o significado das vivências, experiências pessoais, familiares, profissionais, comunitárias e sociais dos indivíduos, sendo assim, é possível aprofundar o conhecimento da realidade a partir da concepção que o pesquisado lhe atribuiu” (BRISOLA; MARCONDES, 2011, p. 7).

3.1. Tipo de Pesquisa

Pretende-se fornecer conhecimentos renovados sobre a percepção do docente do ensino superior e suas condições de trabalho. Estudar as relações sociais não permite ao pesquisador medir por números, “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2003, p. 22), a intenção é de enraizar-se nos sentidos da relação de trabalho e adoecimento, algo que não é assimilado por estatísticas. Dessa forma, este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo com abordagem qualitativa.

3.2. População

Definir a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa, permite não nos preocuparmos com quantidade e números nos critérios de escolha dos sujeitos, conforme Alberti (2005, p. 31) “a escolha dos entrevistados não devem ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragem” esta mesma autora ainda nos orienta sobre a definição dos entrevistados “tais escolhas fazem parte da prática da história oral e devem ser objeto de reflexão [...] pode ser adequado realizar algumas entrevistas curtas, de cunho exploratório, que forneçam informações úteis para o processo de escolha” (ALBERTI, 2005, p. 32).

A pesquisa qualitativa tem como preocupação a representatividade desse sujeito para a conquista dos objetivos apresentados (ALBERTI, 2005, p. 31), o importante é definir os indivíduos que possam favorecer a pesquisa, nesse caso, identificar os docentes que tenham apresentado adoecimento.

Têm-se como sujeitos de pesquisa professores de uma Instituição de Ensino Superior. O município foi escolhido pela importância da região do Vale do Paraíba no cenário nacional e pela facilidade de acesso do pesquisador. No total de professores, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa junto ao departamento médico da universidade pesquisada. Lá, com o auxílio da Enfermeira responsável, os docentes foram identificados que passaram pelo serviço médico da instituição, no período de 2011 a 2014.

O banco de dados do departamento médico tinha as informações sobre os funcionários afastados, não apresentava a especificação de cargo, para encontrar somente os Professores, a Enfermeira fez uso de uma lista impressa que continha o nome de todos os funcionários e seus respectivos cargos. Dessa forma, foi importante o uso da memória da funcionária para auxiliar no filtro dos professores.

Essa planilha com os dados dos funcionários afastados por motivo de saúde era separada por ano, então iniciamos olhando o ano de 2014 e verificamos nesse ano os funcionários que mais tiveram afastamento, filtrando a pesquisa com a finalidade de identificar o maior período.

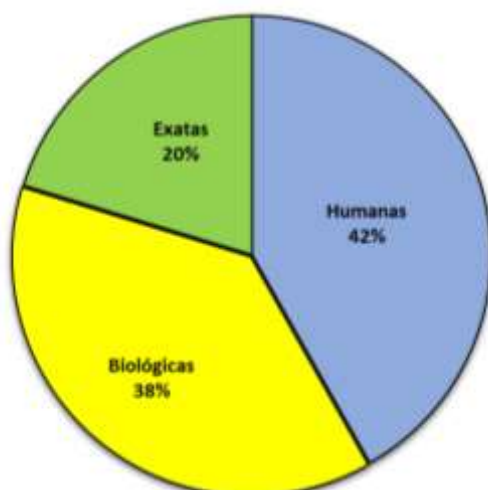
Do resultado da pesquisa foram selecionados doze professores com maior tempo de afastamento, sem considerar causas como acidentes e licença gestante, conforme quadro 6:

Quadro 6: Funcionários afastados no período de 2011 a 2014

Nº	Área	Depto	Período de afastamento	Dias de afastamento
1	Biológicas	Biociências	2014	60 dias
2	Biológicas	Biologia	2012	60 dias
3	Biológicas	Biologia	2014	180 dias
4	Biológicas	Enfermagem	2013	30 dias
5	Biológicas	Odontologia	2011	180 dias
6	Exatas	Engenharia Civil	2011	44 dias
7	Exatas	Engenharia Elétrica	2011	60 dias
8	Exatas	Engenharia Mecânica	2011	60 dias
9	Humanas	Comunicação	2011	180 dias
10	Humanas	Direito	2011	90 dias
11	Humanas	Direito	2014	150 dias
12	Humanas	Letras	2011	30 dias

Fonte: elaborado pela autora

A figura 7 apresenta o afastamento dos funcionários da Universidade no período de 2011 a 2014 por área do conhecimento.

Figura 7: Gráfico de afastamento por área.

Fonte: elaborado pela autora.

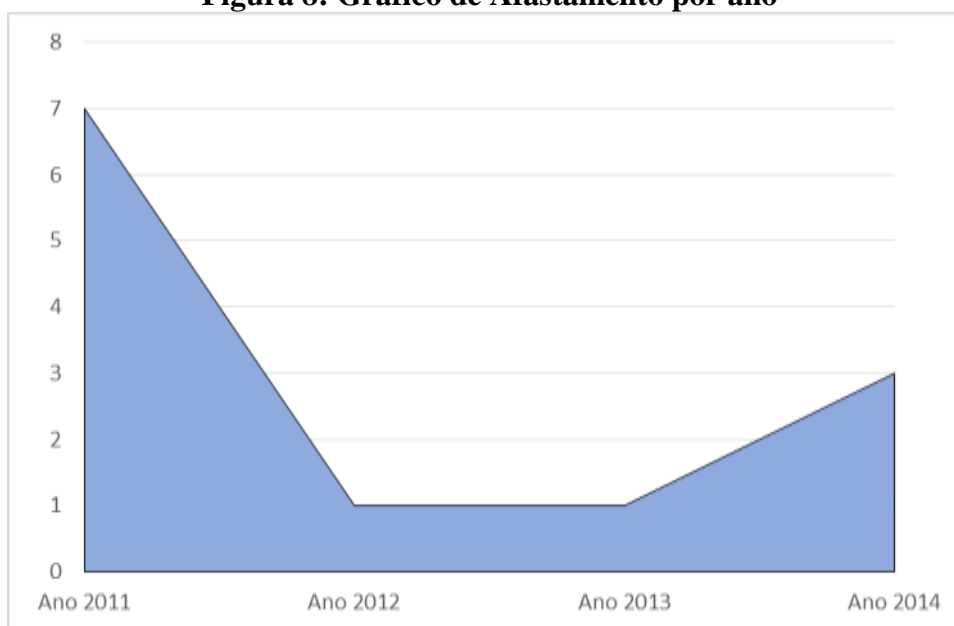
Com o auxílio da figura 6, pode-se analisar que de acordo com os levantamentos realizados no Departamento Médico da universidade selecionada, foram identificados cinco docentes da área de Biológicas, sendo um do departamento de Biociência, dois do departamento

de Biologia, um do departamento de enfermagem e um de Odontologia. A área de humanas teve quatro docentes afastados no período de 2010 a 2014, sendo que, tinham dois professores são do departamento de Direito, um do Departamento de Comunicação e o outro do Departamento de Letras. Da área de Exatas, foram identificados somente três docentes, essa foi a área com menor identificação de professores afastados, sendo todos da Engenharia Ambiental, Civil e Elétrica.

A ideia inicial era identificar dois professores em cada área do conhecimento (exatas, humanas e biológicas) mas pelo receio de que alguns docentes não quisessem ou não pudessem participar da pesquisa, assim, foi definido identificar mais seis docentes para garantir que o total de seis docentes fossem entrevistados.

Na figura 8, pode-se observar, como se deu a licença médica desses professores durante os anos de 2011 a 2014.

Figura 8: Gráfico de Afastamento por ano

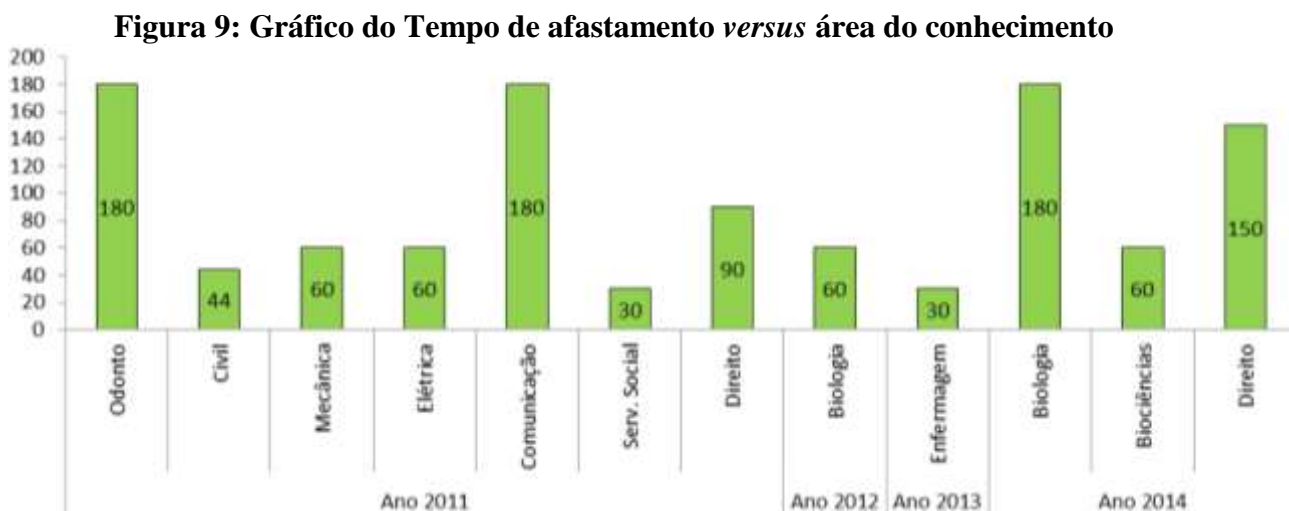


Fonte: elaborado pela autora

A figura 7 facilitou a visualização dessa amostra de doze professores da Universidade: três tiveram afastamento no ano de 2014, sendo dois da área de Biológicas e um da área de Humanas. No ano de 2013, identificamos somente um docente, sendo este professor da área de Enfermagem. Em 2012, também foi identificado somente um docente com afastamento de maior período, conforme previa a metodologia da pesquisa, este professor fazia parte do Departamento de Biologia. O ano de 2011 foi o período com maior quantidade de docentes afastados por doença, foram ao todo sete docentes, sendo um da área de Biológicas, o professor

da Odontologia. Os três professores de Exatas tiveram afastamento nesse ano e na área de Humanas o afastamento dos professores de Comunicação, Direito e Letras.

A próxima figura (9) facilita a visualização do tempo de afastamento relacionado à área e departamento.



Fonte: elaborado pela autora

Com relação ao tempo de afastamento a maior quantidade de dias identificados no banco de dados do departamento de serviço médico da Universidade foi de cento e oitenta dias. Tivemos três docentes com esse maior período de dispensa médica. Somente um docente teve afastamento por cento e cinquenta dias, um com distanciamento de noventa dias. Licença médica de noventa dias foram quatro professores; um docente que se afastou por quarenta e quatro dias e por fim dois professores que tiveram licença de trinta dias.

Foi possível realizar entrevista com três docentes, sendo um da área de Saúde e dois da área de humanas. A dificuldade de contato, que inicialmente era vista como vantagem, aqui foi detectada como obstáculo. Os docentes não responderam aos contatos e os que responderam não se interessaram em participar da pesquisa. Esse aspecto pode ser analisado como uma das causas do adoecimento dos docentes, ou seja, a ausência de liberdade para expressar seus pensamentos.

3.3. Instrumentos

A fim de se alcançar os objetivos da pesquisa, utilizou-se como instrumento a entrevista temática. Como explica Alberti (2005, p. 38), a “escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que tem como estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos

depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos”.

Nesse sentido, considerando-se que os docentes entrevistados serão aqueles que viveram o adoecimento em um momento de sua trajetória profissional, a entrevista temática se constitui em instrumento privilegiado.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

O projeto de pesquisa foi inicialmente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Esse comitê tem como objetivo, preservar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade, mantêm os padrões éticos para o desenvolvimento de pesquisa. Após o recebimento da aprovação (APÊNDICE IV) foi solicitado a aprovação junto aos responsáveis da Instituição com a apresentação do Ofício (APÊNDICE III).

Após o consentimento da instituição para a realização da pesquisa e a aprovação do Projeto no Comitê de Ética, fizemos o levantamento dos dados junto ao Serviço Médico, e realizou-se a pesquisa do perfil com uso do Instrumento de Identificação (APÊNDICE I).

Com o levantamento do perfil foram identificados doze docentes que apresentaram o maior período de licença médica no período de 2010-2014 e, em seguida, iniciamos a pesquisa dos dados de contatos desse docente.

Por intermédio da internet com pesquisa no banco de dados online do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), identificamos o telefone e e-mail desses docentes, não encontramos o contato de alguns, então utilizamos os artigos publicados em revistas científicas redigidos por esses professores para identificar os e-mails deles.

Enviamos a todos os professores um e-mail com o convite para participação da pesquisa. Nesse e-mail, nossa preocupação foi de nos apresentarmos como pesquisadores, entretanto, não foi informado o título nem objeto da pesquisa com o intuito de não contaminar as futuras narrativas, a proposta era que o docente narrasse sem focar no fato do adoecimento.

Dos doze docentes, somente dois professores responderam imediatamente ao convite. Com o Docente 1, que logo se prontificou a participar da pesquisa, agendamos e realizamos de pronto a primeira entrevista. Com o outro docente que respondeu, foram realizadas algumas trocas de e-mail, porém, não se prontificou em participar.

Os outros funcionários selecionados não responderam aos e-mails, o pesquisador então utilizou-se de seus contatos para auxiliar na apresentação entre o pesquisador e os professores selecionados.

O Docente 2 veio por intermédio de uma dessas apresentações e logo se prontificou em participar.

O último docente (3) o contato foi intermediado pelo docente 1, que fez as devidas apresentações, sendo assim, aceitou o convite e agendamos a entrevista.

Quadro 7: Docentes participantes da pesquisa

	Departamento	Tempo de Universidade	Carga Horária
Docente 1	Comunicação Social	18 anos	40 horas
Docente 2	Enfermagem	21 anos	40 horas
Docente 3	Ciências Sociais e Letras	29 anos	40 horas

Fonte: elaborado pela autora

Aos docentes que participaram da pesquisa, foi apresentado e entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) assinado por ambos.

Nesse processo, utilizamos a entrevista temática com eixos norteadores (conforme APÊNDICE II). Segundo Portelli (2011, p. 10) as entrevistas temáticas devem ser utilizadas “para entender a relação entre o individual e o social” (PORTELLI, 2011, p. 10) e são apropriadas para estudos constituídos dentro da trajetória de vida do sujeito. Por serem eixos norteadores para a entrevista temática, entende-se que, como orienta a metodologia, esses foram apresentados um a um, conforme caminha o relato oral do sujeito pesquisado, entendendo suas omissões, pausas e silêncios. Gravamos as entrevistas com um gravador digital e posteriormente realizamos a transcrição para a análise. Nesse sentido, as entrevistas foram gravadas em mídia digital, posteriormente transcritas e analisadas. Todas as informações serão conservadas pelo pesquisador pelo período de 05 anos e posteriormente serão deletadas.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Para procedermos com a análise das narrativas, primeiramente realizamos a transcrição das entrevistas considerando as características paralinguísticas, peculiares na história oral as

quais permitem capturar a subjetividade. Nesse processo trabalhamos com códigos para garantir o anonimato dos entrevistados identificados com números 1 e 2, sequência definida pela ordem das entrevistas.

Durante o processo de leitura das transcrições de entrevistas, utilizamos as ferramentas disponíveis nos programas de edição de texto, para registrar as reflexões relevantes desse primeiro momento.

Após a transcrição das entrevistas, trabalhamos a partir dos eixos estruturadores da pesquisa e buscamos articulá-las ao contexto no qual foram produzidas, dialogando com diferentes autores que estudam a temática do adoecimento docente decorrente da precarização das condições de trabalho. Por se tratar de um estudo social, diferentemente das Ciências Exatas, que estuda um objeto mudo, nas Ciências Sociais o estudo é de um sujeito sobre outro sujeito, existe uma interação social “perspectiva dialógica”; esse processo de interação transforma o sujeito pesquisado e o sujeito realizador da pesquisa (FREITAS, 2002).

Nessa etapa “torna-se às narrativas orais para serem trabalhadas no sentido de refletir, contextualizar, exemplificar e elucidar as diversas dimensões do estudo que se quer realizar” (BRISOLA; MARCONDES, 2011, p. 13).

A última etapa prevista na técnica da triangulação foi a interpretação das narrativas obtidas, em um contínuo processo dialético.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Trajetória dos docentes

A proposta deste estudo foi de investigar as condições de trabalho dos docentes de Ensino Superior, compreender se o professor universitário está consciente de que o processo histórico das Universidades brasileiras precarizou esse trabalho e se a condição atual trouxe danos à sua saúde.

Para desenvolver este estudo, como já descrito na metodologia, foram realizadas três entrevistas com docentes de uma Universidade pública, localizada na região do Vale do Paraíba. A pesquisa utilizou a metodologia da história oral.

O primeiro eixo compreendeu a trajetória profissional das docentes entrevistadas: todas cursaram a graduação na Universidade que hoje lecionam, e por mais que seja uma Universidade municipal em que seu estatuto solicite o concurso para ingresso, não é relatado na fala das docentes o ingresso por concurso, formalizado somente após quatro anos de trabalho.

Para Koike (2004), na lógica da valorização do capital e da lucratividade, a sociedade desenvolve estratégias para que tudo que possa ser uma obstrução a acumulação capitalista, tudo que é público vai dando espaço para o privado, em nome das altas taxas de lucro.

A ingresso do docente sem o concurso é uma forma de desenvolver mecanismos para obtenção do lucro, obstruindo o direito do trabalhador pelos direitos trabalhistas. Observamos na pesquisa que somente a docente1 relata ter iniciado na instituição pela via formal. As demais relataram que o ingresso se deu por meio de profissionais da instituição, ou seja, a rede de contatos. Conforme relato da docente 1:

Prestei o concurso para professora de língua portuguesa e continuei mesmo trabalhando na educação superior, muitos anos ainda, com a educação infantil, e tal. Eu só tive que deixar a educação infantil quando realmente eu me vi obrigada escolher pela carreira acadêmica. Saí daqui, fui fazer o doutorado. E, em São Paulo ainda não dava para conciliar tudo. Mesmo assim, fiquei com medo de sair, pedi aquele afastamento sem remuneração que a gente fica dois anos. Aí, os dois anos passaram, e eu tive que decidir: “volto ou peço exoneração”? Tive que pedir exoneração. Mas aí, resolvi me dedicar à formação de professores de alguma forma. Pela linha de pesquisa minha no mestrado terminei o doutorado. Fui convidada para dar aula no mestrado e não fiquei tolamente distante da educação fundamental, que comecei a trabalhar com formação de professores no programa de linguística aplicada. Formação de professores de língua (Docente1).

Já a Docente 3, ao narrar o ingresso na instituição, relembra da falta de profissionais qualificados para a docência, a quantidade de mestres e doutores era restrita, fato esse que agravava por ser uma instituição no interior de São Paulo. Na época, cursar o mestrado já era suficiente para ingresso.

Antigamente não tinha praticamente ninguém com mestrado. Quando eu fiz, então... ‘terra de cego quem tem um olho é rei’. Então, como eu tinha feito duas disciplinas os meus próprios professores me indicaram para substituir uma professora que estava saindo para o doutorado e eu entrei como colaboradora para dar aula de redação técnica no curso de redação técnica da informática. E, eu nunca tinha dado aula de português, eu sempre dei aula de inglês. Então, eu me lembro que foi um choque, a hora que eu cheguei na pró-reitora. [...]. Eu tinha passado também em um concurso do Estado, já estava dando aula no Estado. **E foi assim que eu entrei, que eu já tinha esses dois créditos já, duas disciplinas, e porque eu tinha passado em concurso público.** E mais de dois anos de experiência, porque desde o primeiro ano de faculdade eu dava aula. Daí, depois começou a carreira (Docente 3).

Vale aqui recuperar a formação de professores de ensino superior no Brasil (conforme detalhado na seção 2.3), os cursos de pós-graduação foram sistematizados somente em 1965 (com o parecer 977/65), anteriormente a isso, os professores eram integrados pelos catedráticos ou eram alunos dos cursos de graduação que se destacavam e recebiam o convite para ministrar aulas na Universidade. Outra maneira de formar os docentes era via bolsas de estudos de doutorado realizados fora do país e professores estrangeiros que eram contratados para trabalhar no país, como ocorreu na USP em 1934 (SAVIANI, 2000).

A preocupação em formar professores universitários se manteve, e em 1976 a CAPES implantou o PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes). Esse programa tinha como proposta conceder bolsas de estudos com salário integral aos professores universitários para realizarem mestrado e doutorado em universidades no exterior (SAVIANI, 2000).

Para Mancebo (2011) os programas de pós-graduação tinham como preocupação inicial a formação de docentes. Em 1982, o foco passou a ser a análise sobre a qualidade e avaliação do sistema. Em 1986, o ponto central era desenvolver pesquisa na Universidade.

A partir do Quinto Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (V PNPG), nesse sentido fica evidente a inclinação para os interesses de mercado:

O Plano cita explicitamente a necessidade de uma tríplice qualificação na pós-graduação: do sistema de ensino do país, com a formação de docentes para todos os níveis de ensino; do sistema de ciência, tecnologia e de inovação e do setor empresarial; e com a formação de quadros para mercados não acadêmicos. Aparecem ainda metas, que têm por intenção vincular a pesquisa desenvolvida na universidade ao “desenvolvimento” do país, no que ele é deficiente, tanto em termos do próprio progresso do conhecimento, quanto em

termos da resolução dos grandes problemas nacionais ou regionais. Por trás das belas palavras, esse “novo” intento visa o fortalecimento de vínculos mais fortes da pós-graduação com as necessidades das empresas e do setor industrial brasileiro e internacional (MANCEBO, 2011, p. 79).

Na narrativa da Docente 2 também não é relatado o ingresso por concurso; em sua fala demonstra o convite de outros professores para ingresso na universidade, efetivada formalmente anos depois após aprovação em concurso:

É, o meu ano de ingresso aqui na Universidade foi em 1989. Eu sou formada aqui mesmo em 1987. É, na minha época, a graduação era em três anos período integral. Aí, eu fui pra São Paulo, fui tentar buscar capacitação, que na época, aqui tinha muito pouca. E daí eu fui convidada para dar aula em 89 saí 91. E, voltei (problemas particulares) em 95. Quando eu voltei em 95, já tinha uma pós em saúde de enfermagem do trabalho, e tinha... O ano passado o meu título foi reconhecido aqui, pela universidade. Eu passei a Assistente Um, porque até então, eu não tinha, ainda, meu mestrado defendido. Em 2014 depois de três anos que eles acabaram reconhecendo meu título, né. Porque tem um plano de carreira, uma progressão a ser respeitada aqui dentro, né (Docente 2).

Nessa direção, observamos nos relatos das docentes sobre o ingresso na Universidade, uma instituição que se organiza por meio de decisões personalistas e não pelas determinações regimentais. Dessa maneira, sua administração atende ao jogo político vigente e não propriamente a princípios educativos, tendo em vista que esses últimos são preteridos em função de decisões imediatas dos dirigentes.

No período anterior aos anos 2000, os professores na Universidade estudada, eram contratados por regime CLT, não requerendo, portanto, concurso público e, aqui se destaca uma contradição da Universidade, na medida em que desde sua criação tem sua natureza pública, fato que exige a contratação por concurso.

Lucchesi (2010) relembra que a educação está sob a administração do governo, no caso dessa Universidade do governo municipal, e a condução não deve ser tendenciada aos interesses partidários ou corporativos “cabe ao Estado Educador propiciar a educação, mas sem apropriar-se dela” (LUCCHESI, 2010, p. 4). A educação deve ser considerada como um “bem público” primar pelo envolvimento da sociedade, o pensamento crítico, inclusão e equidade, sem esses fins, a educação perde sua função como bem público.

Isso pode ser melhor compreendido se analisarmos o processo sócio histórico das IES no Brasil, conforme veremos a seguir.

O papel da educação é levar o conhecimento de todo o patrimônio construído pela humanidade para que as próximas gerações tenham os melhores recursos para criar os modos

de existência necessários em seu tempo. Para Martins (1998) a educação é um processo sócio histórico e é por meio dos sistemas educacionais que a sociedade se reproduz, toda ação humana é acompanhada de um conhecimento e aprendizado que é repassado, seja formalmente (pela educação escolar) ou informalmente (em uma relação de troca de conhecimento sem intermédio de instituições educacionais), as outras pessoas pertencentes ao grupo social:

O fenômeno educacional liga-se à produção e reprodução da sociedade humana. Os homens não produzem apenas sua vida material, mas ao produzi-la elaboram também um conjunto de ideias, de representações que estão diretamente entrelaçadas com sua atividade material (MARTINS, 1998, p. 23).

O autor recorre às contribuições de Poulantzas, que entende a escola na ordem do capital como um aparelho ideológico¹⁹. O pesquisador concorda com o autor quando este afirma que nessa educação o trabalho manual é separado do trabalho intelectual, essa separação mantém as distinções de classes, pois, para a classe operária é permitida somente uma educação tecnicista que vem acompanhada de uma moral pelo respeito às autoridades, à disciplina e a moral do trabalho. E não acompanha nesse ensino o saber, o aprofundamento intelectual, isto é, reservado para as classes dominantes.

Durante a história do Brasil tivemos (conforme descrevemos com maior detalhamento na seção 2.3) pontos importantes que marcaram o rumo da educação no país de maneira geral e a educação superior de modo particular, conforme assinalamos, esteve inserida nesse contexto maior.

Florestan Fernandes ao introduzir o livro de Carlos Benedito Martins de Título “O Ensino Superior no Brasil: Um retrato sem retoques” (1998) ressalta a posição de país dependente e assinala o acordo MEC-USAID como ponto importante para os rumos da nossa educação.

Esse acordo realizado durante o governo militar em um período de industrialização com as transnacionais, trouxe as unidades fabris para nosso território e, conseqüentemente, o crescimento de uma sociedade que almejava educação e via na universidade uma possibilidade para ascensão social; Seus gritos ecoavam uma reforma da educação somados ao acordo MEC-USAID, a educação brasileira fica marcada com o teor de dominação, colocando o país como

¹⁹ Aparelhos ideológicos são instituições geridas pelo poder público, nas quais o Estado possui condições de reproduzir seus axiomas. Pode-se exemplificar, por intermédio da instituição educacional, pela qual o Estado pode reproduzir as relações de produção capitalista. Os demais aparelhos ideológicos (religioso, jurídico, familiar, político e de informação) visam assegurar o “status quo” da classe dominante (LINHARES, 2007).

um quintal industrial que deve sempre se submeter ao predomínio dos países desenvolvidos, sem autonomia e liberdade criativa da pesquisa intelectual. Com as palavras de Florestan:

Os acordos MEC-USAID foram impiedosos. Eles traçaram uma rota a um tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam no Brasil. E impunham uma especialização “dentro do mundo global” da indústria da cultura: o capitalismo monopolista da era atual não deixa muitos espaços às nações dependentes e periféricas quanto ao uso de suas potencialidades criativas. Elas são nações capitalistas secundárias e devem cumprir o seu papel em harmonia com o pioneirismo, a hegemonia e o esplendor do núcleo imperial. (...) o que se pretendia com aqueles acordos que não levavam em conta os “valores democráticos da educação e da pesquisa científica” imperantes nos centros imperiais. O objetivo dos acordos não era promover uma transferência de dinamismo culturais autônomos. Era o de gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede de ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder, particularmente em termos das exigências mais nítidas e avançadas da superpotência. Esta ditou as regras do jogo, pelas quais o ensino superior completou sua transformação em mercadoria no sistema de circulação capitalista mundial e de um dos esteios da internacionalização do modo de produção capitalista (FERNANDES, 1975 p. 14).

Para os autores (GASPAR e FERNANDES, 2015) a educação brasileira é fruto do modo de produção capitalista brasileiro, decorrentes de uma industrialização atrasada, de dependência financeira e tecnológicas dos países centrais a “superexploração da força de trabalho” (2015, p. 82) e instituições políticas autoritárias. Esse atraso deve-se a formação da sociedade com uma burguesia que não assumiu as lutas que referenciasse a melhoria de vida da população, não lutou pela real independência do país perante aos interesses dos países desenvolvidos. Os autores ressaltam que essas realidades das IES brasileiras são pertinentes a países subdesenvolvidos para reprodução dos interesses do capital

O aumento das empresas de educação, principalmente do setor privado, sendo estas instituições pautadas no capitalismo, faz prevalecer a relação mercantil da educação. Vale destacar a visão dos autores Gaspar e Fernandes sobre as indicações que a palavra mercantilização apresenta:

Para efeito de esclarecimento, convém lembrar que, longe de ser unívoco, o termo mercantilização indica múltiplos processos: 1) expansão absoluta e proporcional das matrículas das IES privadas em relação ao total de matrículas no ensino superior e, no interior destas, das IES com fins lucrativos em detrimento das sem fins lucrativos; 2) transformação de muitas mantenedoras em holdings que atuam no mercado financeiro, e que, portanto, orientam as atividades de suas mantidas de acordo com a lógica e a temporalidade deste capital volátil – de origem nacional e internacional –, resultando em oligopolização e desnacionalização do setor; 3) infiltração de interesses mercantis nas IES públicas, promovendo a privatização tácita de patrimônio e

funcionários; 4) avanço substancial do uso de recursos públicos para o financiamento das IES do ensino superior privado (FIES, PROUNI); 5) utilização crescente de critérios mercadológicos (em detrimento dos acadêmicos) para a modificação das estruturas dos cursos ofertados pelas IES privadas, resultando em sobreposição das metas de lucratividade às de qualidade educacional; 6) sujeição dos conteúdos educacionais às demandas do mercado (GASPAR; FERNANDES, 2015, p. 82).

Na lógica contemporânea, segundo análise de Koike (2009, p. 208), a educação superior “reedita a lógica fordista [...], emitindo certificados genéricos e com mérito duvidoso, descaracterizando as profissões”.

Ao contrário da lógica imperante o docente precisa ter um papel formador, “formador de homens” conforme Saviani (1996 p. 70) orientador de seres humanos, mas no processo da escola se transformar em instituição e na ampliação de unidades escolares, ela diferencia educação de instrução e o professor deixa de ser um educador para ser somente um instrutor.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI APUD SAVIANI, 1996, p. 82).

Florestan Fernandes (1975, p. 51), ao analisar a Universidade brasileira, aponta para uma estrutura que expressa o “padrão brasileiro de escola superior” no contexto histórico do regime militar brasileiro (1964-1984). “Sob a égide desse sistema político, irá associar a estrutura institucional da universidade brasileira no percurso da ordem social competitiva, naquele momento, fortemente vinculada às forças de organização do capitalismo dependente” (PROTO, 2012, p. 2).

Enquanto não existir vias para atuação revolucionária, a universidade permanecerá sob o arbítrio de iniciativas institucionais, seja por governo, seja por professores e estudantes, ou por todos eles em conjunto, que falham tanto no plano técnico, quanto no político, pelo fato de reduzirem a universidade à racionalidade instrumental – a universidade é vista, tão somente, como fator de desenvolvimento e de mudança dos padrões de dependência nos limites do capital (SILVEIRA, 2009, p. 7).

Conforme Fernandes (1975) a educação naquele contexto é superficial, sem profundidade de reflexões críticas. Esse modelo de educação é caracterizado por ser uma

educação mecânica, de repasse de teorias e técnicas e sua consequência são profissionais habilitados para reproduzir técnicas, mas incapazes de elaborar novas estratégias e desenvolver novas teorias e formas de trabalho. Serão profissionais “informados” e não “formados”.

4.2 Condições de trabalho

No mundo capitalista a razão válida é a razão objetiva, que tem um fim. Dentro dessa sociedade, a “razão instrumentada”, razão mecânica não é transformadora da sociedade, mas funciona como mero reproduzidor cultural. A educação Positivista²⁰ adota a razão mecânica, que é essencial para o desenvolvimento industrial, por meio da automatização dos processos industriais e de “reprodução de esquemas preestabelecidos que não precisam ser expostos ao diligente exercício mental” (RAMOS, 2007, p. 42).

A docente 2 aponta para a quantidade de horas em sala de aula, fato que transforma seu trabalho de formação do saber em trabalho repetitivo, a qual exclui o potencial criativo imprescindível para ação de um formador.

Assim é, com relação à capacitação, assim, a gente sempre está buscando é, ir para congresso, trabalhar com a parte de periódicos, publicação. Mesmo que, às vezes, a gente tem certa dificuldade, porque, também, não é fácil. A gente trabalha assim, quarenta horas com dedicação exclusiva aqui dentro. **Então, a gente acaba ficando muito em sala de aula.** É, há dois anos atrás, eu fiz parte do corpo docente do grupo de mestrado aqui. Aí, fiquei lá um ano e meio. O ano passado eu pedi para me ausentar. Eu tive também um problema particular e esse ano eu estou na coordenação pedagógica aqui. Assumi sala de aula e, por enquanto, é, só assim (Docente 2).

Esta automatização do pensamento, reprodução de esquemas, contradiz o ideal Universitário. Nas falas das docentes passa a ser um questionamento sobre o seu papel de educador e o papel da universidade nesse contexto, o professor fica confuso sobre suas responsabilidades e como agir diante dessa universidade.

Aquela responsabilidade que a universidade quer que o aluno tenha de ser o pensador naquilo que ele faz, refletir ser consciente responsável. Eu não sei se essas coisas estão sendo priorizadas mais, né. A universidade está virando um curso técnico (Docente1).

Como dito acima, a universidade fica presa à razão mecânica na medida em que o conhecimento valorizado é aquele que é possível medir pela sua aplicabilidade. A Docente 2

²⁰ Positivismo é uma corrente filosófica com origem na França no século XIX, tem como um de seus idealizadores Augusto Comte (1798-1857). Os positivistas defendem que o conhecimento válido é adquirido pela comprovação científica com descrição e análise objetiva dos fatos e fenômenos.

apresenta em sua fala como professor e aluno separam prática de teoria, e o que ambos acreditam ser interessante à ação prática em detrimento de seus fundamentos teóricos, e ainda apontam que esta prática não faz parte do conteúdo programático.

Então, assim, eu já tenho uma trajetória de hospital que sempre foi a minha área de atuação, né. Atenção primária, não. Mas, assim, atenção hospitalar e, ele (o aluno) gosta das experiências vivenciadas pelo docente. Acho, que ele consegue assimilar muito mais do que você só ficar falando ali de uma coisa que ele imagina que seja, né. Uma sonda vesical, um exemplo, imagina, ali tem o que é, para que serve, mas o que isso vai trazer para o paciente, o que isso traz de malefício e benefícios, os riscos para ele. Então, acho que isso ele gosta muito. O aluno parece que você aprende e ele também, apreende muito mais nesse conhecimento nesse sentido (Docente2).

Para Pimenta (1995) o trabalho docente se faz na atividade teórica e prática - na práxis. Para a autora o conhecimento e a intenção constituem a teoria e a intervenção e a transformação a prática, mas são indissociáveis “para produzir tal transformação não é suficiente à atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (Pimenta, 1995, p. 63)

Segundo o pensamento marxista, a história da humanidade é de luta de classes e com ela se identifica a Práxis, tomada numa acepção onde ela não é mais a Práxis que se modifica, mas práxis que modifica (BOBBIO, 2002). Conforme Houaiss, a Práxis, segundo a filosofia marxista, é o conjunto de atividades que visam a transformar o mundo e, particularmente, os meios e as realizações de produção sobre a qual repousam as estruturas sociais. A partir do conceito de Práxis, como ação refletida, precisamos impor uma forma de atuação onde os trabalhadores sejam sujeitos reais da história e não instrumentos passivos de determinações materiais ou espirituais. Uma prática que se ocupa das transformações da realidade por meio de uma consciência nunca separada dos condicionamentos sociais e dos conflitos de classe (MACHADO, 2006, p. 17).

Para melhor compreender esse conceito emprestado de Aristóteles por Marx, utilizamos a explicação de Braz e Netto (2006) sobre Práxis: para os autores o trabalho sempre foi categoria fundante dos seres humanos, na medida em que pela transformação da natureza os homens buscavam sua sobrevivência e, com isso, construíam a si mesmos. As experiências adquiridas pela ação laboral promovem na humanidade formas de agir e intervir na realidade e modificam a forma de existir dos humanos e de suas descendências. O trabalho diferencia assim o espaço natural que o humano se encontra; diferencia também de outros seres pela maneira de construir suas formas de existência. É no trabalho que o ser humano cria sua organização social e cultura. Conforme Marx:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim

do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX apud Braz e Netto, 2006, p.149).

A ação humana sobre as coisas são modos de constituição de consciência, o fazer é também a forma de despertar percepções, sensações e conseqüentemente consciência do mundo e de si mesmo. A práxis vai além da projeção da ideia de construir uma ferramenta, por exemplo, ela ocorre na ação da construção e como o resultado dessa ação transforma o ser e o todo em seu entorno. Os autores ressaltam a necessidade de diferenciar as formas de práxis, quando o humano é sujeito e a natureza objeto e a que o humano atua sobre ele mesmo, como ocorre na práxis educativa (Braz e Netto, 2006).

O trabalho fragmentado não permite o reconhecimento do próprio trabalhador e deles com seu entorno e, assim, ele perde as possíveis articulações e interesses, pois não compreende a real necessidade das tarefas que executa. Observamos assim, que a natural motivação do humano se dá pelas atividades que lhe fazem sentido (ANDERY, 1988).

Na fala da docente ²¹ nota-se que o professor separa a prática da teoria, dessa forma a práxis é inexistente e conseqüentemente o trabalho fica vazio de sentido tanto para o docente quanto para o discente.

Esta Universidade quando transformada em mercado e administrada como empresa perde a premissa de instituição da gênese humana e cultivo do conhecimento. Os professores, por sua vez, são transformados em mero operários do saber. Conforme Leher e Lopes (2008) esta perda dos princípios da Universidade acarretou em uma educação que prevalece a lógica positivista, ou seja, o conhecimento subjetivo, abstrato é menos valorizado que o conhecimento prático.

A concepção do que vem a ser conhecimento [...] tem sido modificada quando o labor acadêmico naturaliza a subordinação do que é dado a pensar ao capital. Prevalece uma concepção pragmática de conhecimento, adequada às competências e às habilidades práticas (LEHER; LOPES, 2008, p. 20).

Nessa perspectiva, a Universidade não favorece a autonomia, na medida em que se mantém subordinada aos interesses dominantes e ainda hoje é explorada pelo mercado capitalista como fonte de lucro e pela lógica de acumulação de capital.

Desde o período militar, as universidades particulares vêm crescendo fortemente em números de unidades. Contudo, nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016) esses números são maiores em vagas no ensino superior com implementação de

²¹ Relatada na página 60.

políticas educacionais como Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A privatização e mercantilização das verbas do ensino público adensa a caracterização da Universidade como empresa e as relações comerciais são prevaletidas em detrimento das relações pedagógicas e educacionais.

Do ponto de vista das classes dominantes é necessário que se mantenha a educação em um patamar meramente instrumental, que dificulte o acesso à formação crítica, que permita o desvelamento da realidade produzida na e pelo modo de produção capitalista. Porém, conforme afirma Freire (1996, p. 39) é uma “imoralidade” que os interesses do mercado sejam prioritários aos interesses humanos. As inovações tecnológicas e da ciência não podem ser justificativas para que somente uma minoria tenha benefícios, enquanto a maioria da população fique submetida a uma educação de má qualidade e avessa aos valores emancipatórios.

Wilhelm Von Humboldt (22 de junho de 1767, Potsdam - 8 de abril de 1835, Berlim) foi Diretor da Universidade de Berlim. Sua gestão durou somente um ano, porém esse curto período permitiu que Humboldt marcasse a história da Universidade de Berlim e ocupasse um lugar de destaque na educação de ensino superior; cujas praticas objetivam o ensino e a pesquisa, propondo formar alunos com visão humanista.

Humboldt defendia que o ensino é decorrente da pesquisa e não o contrário. Para ele, colocar a pesquisa como condutora do ensino permite que a relação professor e aluno exista em função da ciência. Assim, deixa de ser um ensino meramente transmissor de conhecimento.

A pesquisa e a Universidade, para o autor, precisam seguir princípios de autonomia, liberdade acadêmica, cooperação e de colaboração. E, nesse sentido, cabe ao Estado garantir o desenvolvimento científico e que a intenção da pesquisa e da educação seja destinada à “formação intelectual e moral” e não uma intenção externa (ARAÚJO, 2009, 76).

Nesse caminho de pensamento, utiliza-se a compressão de Sguissardi (2006) que define o modelo da Universidade brasileira como um modelo neoprofissional, o qual contribui para a decadência de um modelo de Instituição de Ensino *humboldtiano*. O que contradiz o conceito de uma Universidade autônoma que tem como expectativa produzir um saber autônomo, capaz de formar indivíduos críticos teórica e politicamente, que cultuem a liberdade, priorize o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse espaço é ocupado por uma Universidade heterônoma, na qual a IES é influenciada diretamente por interesses externos (principalmente interesses da Indústria e do Estado) para definir as produções dessa Universidade.

O modelo heterônomo de Universidade tem em seu cotidiano uma prática de ação que responde a submissão à lógica de mercado, com interferências diretas na prioridade da instituição, na organização interna, nas atividades desenvolvidas, nos prêmios, entre outros.

Nessa direção, observamos na fala dos docentes, que a educação superior no Brasil não condiz com o modelo de Universidade *Humboldtiano*. Dentro das possibilidades que a IES oferece, os docentes encontram dificuldades em desenvolver uma formação crítica capaz de cultivar seres pensantes e o trabalho passa a ser dependente da lógica do mercado e permite somente uma transmissão de conhecimento.

Mas, eu fico me perguntando, assim, esse desenvolvimento, integral mesmo, que nós desejamos para esse aluno, principalmente na relação da formação do profissional. Que ele vai sair com diploma de médico, ele vai sair com diploma de professor, vai sair com diploma de engenheiro. Entendeu? Essa formação integral, eu não sei, em que sentido, realmente, ela está acontecendo, se nós não estamos transformando a sala de aula somente em um ambiente mesmo de socialização (Docente 1).

A docente 2 também expressa angústia acerca do fato de seu trabalho voltar-se apenas à transferência de conhecimentos e como isso pode gerar a riscos à formação do aluno como futuro profissional.

Vou tornar a dizer, o domínio da sala de aula, às vezes, é mais difícil do que você ter o conhecimento para estar ali na frente, para estar ministrando para ele. Eu acho que isso é fácil. Você está ali, você fica olhando para cara deles assim, e eles, tem uns que são complicados. Como eu já disse, eles ficam olhando para você. Nossa, você fala assim, é minha responsabilidade. Vou ter que passar e passar muito bem o conteúdo porque é a minha profissão, requer atitudes que podem levar riscos aos pacientes (Docente 2).

A Docente 3, representa em sua fala, o conhecimento como imposição, como algo que vem de cima para baixo e não uma construção junto com o aluno.

Antes o foco era: professor deu aula o aluno aprendeu, por isso que a aula tinha que ser impecável, porque não podia ter dúvida. Ou, tinha que ser assim é, menos de dez por cento da sala sair com dúvida (...). Enfim, é, uma espécie, eu acho, que de uma quebrada assim para uma diagonal, para enxergar a sala de aula, mas ainda exige do professor, que o professor dê uma aula certinha, entendeu? (Docente 3).

A educação mercantilizada corrompe os ideais da universidade e a possibilidade de ser produtora de um conhecimento crítico e reflexivo. Resulta em uma universidade que responde perfeitamente aos interesses do mercado, produz mão de obra de baixo custo e uma universidade com inferior desenvolvimento intelectual e cultural. (SILVA, 2010). Isso pode ser notado na fala de uma das docentes pesquisadas.

A própria sociedade ela, ela reconstruiu a representação de uma universidade com este monte de propaganda que se faz de faculdade de universidades na televisão (Docente1).

Acerca dessa discussão a Docente 3 relata o momento em que discute o tempo para formação de um curso, e aqui avançamos no questionamento, pois não se trata apenas de diminuir a carga horária do curso, mas entender que educação não é necessariamente fechada em tempo determinado e sim, na qualidade do ensino proposto.

Eu estava pensando em propor para gente ter cinco anos em letras para poder fazer um trabalho bonito. Aí não, tem que cortar para três, isso eu não engoli até hoje, eu não engoli! Eu acho que é um desrespeito com a formação, sabe. E os alunos acham que eles vêm falando, “professora a faculdade não precisa disso”, eles falaram para mim essa semana passada, “a faculdade não precisa disso, professora”. “Vocês podem ficar com quatro anos vocês vão ter aluno”. Mas os nossos administradores juram que não. E eu não entendo nada de mercado, então eu não sei. Mas eu sinto muito porque são pessoas que não sabem estudar, que não sabem ler, que vão dar aula para os seus filhos. Entendeu? (Docente 3).

A docente 1, nesse mesmo caminho, questiona qual a função da docência dentro dessa Universidade mercantilizada, se o professor não tem mais espaço para ser formador, qual seu papel?

Cada dia nos é atribuída mais uma tarefa; nos é prescrita mais uma tarefa que nos faz pensar: “afinal de contas o que é ser professor do ensino superior”? (Docente 1).

O processo de formação precisa ultrapassar o instruir e repassar conhecimentos. Hoje a proposta da escola está muito voltada para o desenvolvimento de mão de obra para o mercado de trabalho do que propiciar ao aluno o desenvolvimento crítico e transformador do mundo. A educação formadora necessita ser um processo transformador que mude a forma de agir, de pensar do educando.

A essência da educação, isto é, um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente, mas, que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Constituem, pois, um *habitus*, ou seja, uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos. Trata-se, conseqüentemente, de uma segunda natureza construída pela educação sobre a base da primeira natureza transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea (SAVIANI, 1996, p. 73).

Os autores Willem Halffman e Hans Radder fazem uma crítica ao modelo de educação com gestão gerencial e usam como referência as universidades holandesas. Entretanto, essa forma de gestão gerencial já ultrapassou as fronteiras da Holanda, se globalizou, e está presente em quase todas as universidades do mundo. Com o uso do termo “*management*” (HALFFMAN e RADDER, apud WOOD JR., 2015), que em português pode ser traduzido para “modelos de gestão gerencial”, essa forma de administrar objetiva resultado a todo custo, para o alcance das metas determinadas utilizam de medições, controles, competitividade, eficiência e, obviamente, no ideal financeiro de lucratividade.

Esse modelo de gestão valoriza o *ranking* internacional de universidades²², uma forma de classificar as melhores instituições, cursos e departamentos. Estar listado nesse *ranking* é a nova forma de qualificar a educação. E para isso vale tudo: a produção de artigos é seriada, em que a quantidade sobrepõe à qualidade da pesquisa, o número de publicações e escritores se multiplicam para uma minoria de leitores, que muitas vezes se resumem aos validadores das revistas científicas.

A Universidade na qual prevalecem os interesses de mercado ingressa no mundo competitivo da lucratividade e opera na busca pela melhoria da produtividade e do desempenho dos funcionários como uma estratégia de competitividade em um mercado globalizado e cada vez mais complexo.

Responder aos interesses de mercado e colocar a lógica da competitividade e produtividade dentro da Universidade é um risco para a qualidade da função do professor, mesmo como docente ou como pesquisador. A docente 1 questiona sobre esse produtivismo, para ela, desenvolver pesquisa “a toque de caixa”, não faz sentido.

É uma cobrança enorme pela quantidade. Sabe que para gente produzir uma pesquisa, não é você sentar em frente a um computador e começar a digitar um texto. Você tem que ter realmente uma pesquisa, você tem que ter resultados, você tem que ter algo para realizar e você não pode também ficar fazendo plágio de si mesmo. Ficar repetindo a mesma pesquisa que um dia você fez *ad eternum*. Quer dizer, que contribuição você vai trazer para própria ciência? Ficar plagiando a si mesmo, não é assim, “a toque de caixa”. Você chega e um texto sai e você entrega 15 laudas (Docente 1).

²² “Em termos globais, também é possível visualizar uma estrutura bastante complexa, patrocinada e tutelada pelas grandes agências multilaterais, que gira em torno da regulamentação e organização de critérios e mecanismos voltados à formação de rankings” (LOURENÇO; CALDERÓN, 215, p. 188). No Brasil há atualmente dois sistemas de ranqueamento oriundos da iniciativa privada: a) o Guia do Estudante da Editora Abril e o Ranking Universitário Folha, do Jornal Folha de São Paulo; b) os referentes às políticas públicas, como o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Cursos, ambos ligados ao Ministério da Educação (MEC).

A Universidade tem sido pautada nas diretrizes da Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial que pretendem minimizar custos com foco na eficiência e na produtividade. Essas normas estão sendo mais relevantes do que a da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO órgão representativo da educação mundial, que coloca como valor à Universidade a universalidade do saber, autonomia e liberdade. Esse caminho que as Universidades têm traçado, gera preocupação para diversos intelectuais em todo mundo, os quais demonstram que o trabalho dentro das Universidades está marcado pela competição e produtividade exagerada (BERNARDO, 2014, p. 125).

Bernardo (2014, p. 131) afirma que o cientista perdeu a imagem de “gênio romântico”, que com seu conhecimento realiza análises e com ela possibilidades de ações para decifrar os mistérios da humanidade. Nessa lógica, os cientistas são transformados em empregados de empresas que cumprem rotinas empresariais em troca de financiamento científicos, que se finalizam em textos sem leitores e uma repetição de textos com alterações. O exagero de publicações passa a ter como objetivo a melhoria no currículo acadêmico e não a real contribuição da ciência para humanidade.

Conforme Bosi (2007) e Bernardo (2014) na década de 1990, quando a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou-se fundação pública, a pós-graduação e a pesquisa passam a ser o principal ponto de avaliação do trabalho docente na universidade, com base na quantidade de publicações feitas por esses docentes, o número de orientações, horas-aulas, e os prazos de conclusões de mestrado e doutorado.

Eu ter no momento que eu estava vivendo na minha vida a incapacidade de produzir nesse ritmo e essa cobrança louca e uma cobrança explícita. Porque, é, vem desde o ministério da educação, pela CAPES. Você está entendendo? Não é assim a cobrança daqui. Primeiro, que a CAPES que estipula o que faz com que as universidades corram nesse ritmo. E, depois para que os programas se sustentem você tem a cobrança de seu pró-reitor. Do chefe imediato aqui. Então, isso é uma coisa que realmente nos deixa muito estressados, é a quantidade (Docente1).

Observa-se que a cobrança por publicações e o ritmo acelerado do trabalho torna inviável a qualidade da produção, como observamos na fala da docente 1 (acima).

4.3 Fatores que motivaram o adoecimento na concepção dos professores

A prática docente quanto mais rígida, mais fragmentada e mais sem sentido, produz sofrimento ao profissional que a realiza. Quanto menor a possibilidade de intervenção do trabalhador em sua realidade, o sofrimento se amplia (DEJOURS 2005).

A Universidade ao ser igualada a uma organização com processos administrativos de modelo gerencial avalia e valoriza seus funcionários somente pela *performance* de produtividade.

Com as práticas empresariais, o Lobo do Management impõe uma nova cultura. A busca da excelência, que flagelou empresas nos anos 80 e 90, chega décadas depois à universidade. É preciso ser “de topo”, publicar artigos em um seletivo grupo de periódicos, ter os coautores certos, conseguir proeminência nos círculos mais prestigiosos, ser um hábil captador de recursos e gerenciar uma dócil equipe de pesquisadores juniores. Para se manter na ribalta, os tais pesquisadores “de topo” terceirizam o ensino para doutorandos e coagem orientandos a lhes conceder coautorias (WOOD JR, 2015, p. 2).

Essa angústia é expressa na narrativa da docente 3²³, quando a mesma descreve sobre a diminuição do curso, pois ao tempo em que luta para imprimir mais qualidade ao seu trabalho, com a ampliação da carga horária total do curso, se depara com a decisão da administração da universidade exatamente ao contrário, com a redução do curso para três anos.

O mesmo sentimento de angústia é relatado pela Docente 1²⁴, ao expressar sobre a cobrança de produção em ritmo acelerado, essa produção de pesquisas em grande escala deixa o docente estressado.

Para Marilena Chauí (1999) a Universidade foi primeiramente funcional, a qual cumpria o objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho, o que difere a proposição de Universidade como formadora de conhecimento. A autora defende que a Universidade hoje não é mais funcional e muito menos carrega sua proposta, é uma Universidade Operacional baseada em gestão de contratos.

Adotando os conceitos da Escola de Frankfurt, citados pela mesma autora, qualquer organização inserida no modo de produção capitalista, universaliza as administrações e todas as organizações tornam-se equivalentes, não havendo distinção entre uma Universidade/Escola e uma indústria de automóveis. Assim, essa administração transforma a Universidade em Organização.

Nessa perspectiva prevalecem os valores administrativos, planejamento, previsões, controles, êxito. Nessa lógica, não faz parte desenvolver discussões e questionamentos sobre a Universidade, ao contrário, ela induz e estimula a competitividade dentro do mercado.

Relatada na página 65.

Relatada na página 63.

Ainda nas palavras de Chauí, a Universidade é “operacional, produtiva e flexível” (1999, p. 5), e nesse formato, o papel do professor é transmitir esse conhecimento de forma rápida por meio da “transmissão e adestramento”.

Na Universidade como organização a pesquisa perde o espaço, deixa de ser conhecimento passa a ser um instrumento de competitividade, feita em um processo de fragmentação realizada com menor custo possível e com alta produtividade:

(...) se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; No cenário da mercantilização do ensino superior passa-se transmitir conhecimentos e técnicas, ou seja, existe uma relação entre professor e aluno de um que transmite algumas técnicas e o outro que recebe a informação e consegue realizar uma programação de atividades e com isso adquire seu diploma, para com este se inserir ao mercado de trabalho. Se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na Universidade operacional. Essa Universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí, 1999, p. 7).

A reflexão de Chauí evidencia o processo pelo qual a Universidade torna-se um instrumento do mercado, adotando a mesma lógica e objetivos. Tal perspectiva, em última instância, gera no docente, um sentimento de impotência e frustração, na medida em que não consegue implementar os valores e princípios da formação tal como a ele foi ensinado. Nessa direção, pode-se inferir que os docentes sofram pressões e alguns até adoecem por serem constrangidos a seguir a nova “agenda” da Universidade operacional.

Para o docente, a Universidade como organização significa desvalorizar seu trabalho, e essa dificuldade adoce e minimiza sua ação em mero transmissor de conhecimento, não permite que o trabalho de formador seja completo:

A gente ainda tem uma metodologia de ensino que teve que ser revista. Porque o aluno não aguenta mais só ficar olhando para um *data show* e, a gente fica colocando conteúdo, de uma forma que ele pode pegar o celular e buscar muito mais rapidamente do que a gente está falando ali. E, às vezes, ainda questiona o que o professor fala. Isto não aconteceu comigo não, mas, eu já vi, eu já ouvi comentários com relação a isso (...) vou tornar a dizer o domínio da sala de aula às vezes é mais difícil do que você ter o conhecimento para estar ali na frente para estar ministrando para ele eu acho que isso é fácil... Você está ali, você fica olhando para cara deles assim, e eles. Tem uns que são complicados, como eu já disse para você; eles ficam olhando para você. “Nossa!” Você

fala assim: “é minha responsabilidade. Vou te que passar e passar muito bem o conteúdo” (Docente 2).

Na fala da docente 2 relatada acima, ou mesmo quando abordou a experiência hospitalar, observa-se a exaltação da experiência vivida no hospital que poderia ser mais rica no processo da aprendizagem, diferente de aulas expositivas que para o aluno, dificultam a aprendizagem. Por meio da experiência concreta, o aluno desenvolve caminhos de compreensão pela vivência. Com essa possibilidade de aprendizagem, a Universidade cumpre seu papel e oferece uma possibilidade de apreensão muito mais rica, sem desconsiderar a teoria, numa perspectiva de que uma não existe sem a outra.

A docente 1 ressalta como esse tipo de gestão da Universidade traz uma sobrecarga ao professor, que perde a função de formador, ou seja, seu trabalho de docência fica preso ao conteúdo rápido, desinteressante ao docente e ao discente, o aprendizado se torna maçante, cansativo, sem criatividade:

Então, você olha só quantas preocupações (pré-ocupações) que você tem: é o ensino propriamente dito, o contato seu com o aluno em sala de aula. Sala de aula, mais uma vez eu falo não é mais esse ambiente físico é um ambiente simbólico. Aula não é só momento que você está aqui na faculdade, no departamento, dentro daquelas quatro paredes (...). Mas você tem esse contato com o aluno, nesse ambiente didático você é responsável por atingir aqueles objetivos que são esperados pela disciplina. Você é responsável por ser um pesquisador (Docente 1).

Na fala da Docente 3, a impossibilidade de o aluno desenvolver um pensamento, inviabiliza a curiosidade e a vontade da descoberta, fica preso à reprodução de manuais para estudos.

Mas eu sabendo como é que está a escola, a gente até entende. Então eu vou devagar com ele. E ele tinha uma pesquisa para fazer, eu falei preciso ensinar esse menino a pesquisar. Aí eu desenvolvi um jeitinho de fazer pesquisa, na internet com ele, e ele que é moleque que não para quieto para nada, parou quieto e entendeu e aprendeu. Descobri! Aí, eu falei: Será que eu levo para faculdade, às vezes eu fico pensando, com medo de estar menosprezando, né. Mas que não, não é. Trouxe a técnica para cá, claro dei uma elaborada, né. Um upgrade os alunos amaram! (...). Porque tem que deixar para essa turma um guia, porque eles vão, vão ter que reinventar a roda (...) Mas, aí eu lembro do Vygotsky falando, não tem importância, se ele não sabe você ensina. Mas não dá tempo, Vygotsky, não dá (Docente 3).

Nas palavras de Paulo Freire:

O saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas

criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (...) é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 21).

Nesse sentido, os ideais de formação na educação não cabem na escola que implementa a lógica do capital na medida em que nessa escola prevalece a relação de consumo, na qual o docente é intimidado pela instituição a transmitir seu conhecimento, as técnicas devem ser transmitidas de forma racional, fácil e rápida (MARTINS, 1998 p. 133).

Bosi (2012, p. 44) também alerta sobre o fato de a docência deixar de ser um trabalho intelectualizado e criativo para responder a lógica de mercado e igualar-se à função do trabalho mecanizado e explorado. Esta forma de educação voltada para o mercado é esvaziada de sentido tanto para o docente como para o discente, e isso ficou evidente nas narrativas dos docentes sujeitos deste estudo, diante da impossibilidade de serem formadores para responderem às imposições de uma Universidade transformada em “indústria”, fato que causa grandes angústias.

E o que nos cansa vou dizer para você (...) **não é nem tudo isso que a gente tem que fazer, mas, são as inúmeras coisas das quais nós somos impedidos de fazer! Quando você tem coisas assim muito burocráticas** (mesmo) que lhe tomam tempo, o que te cansa é **aquilo que você não pode fazer e que você sente que é mais necessário fazer!** Você sente que a prioridade para que seja feito não só para sua própria, seu próprio desenvolvimento e realização, mas para o próprio desenvolvimento e realização do aluno e tal. Então, **a gente vive em conflitos, assim, muitas vezes intransponíveis!** É uma **lacuna enorme (...)** entre o que eu tenho que fazer, o que eu faço e o que eu realmente gostaria de fazer. Porque, eu acho, que deveria ser feito. Isso cansa demais a gente. Demais! (Docente1).

A narrativa da Docente 1 explicita de maneira clara o cansaço, a frustração e o sofrimento gerado em seu trabalho pelo fato de não fazer “**aquilo que precisa ser feito**”. Explicita que a condição de trabalho imposta pela instituição provoca “**conflitos [...] muitas vezes intransponíveis**”.

Na narrativa seguinte, a Docente 2 demonstra as dificuldades de ser somente um instrutor, um transmissor de conhecimento. O uso das tecnologias nesse modelo educacional passa a ser um concorrente do professor. Nesse modelo, a aula é algo monótono, não permite que o aluno se aproxime da “intimidade do movimento do pensamento” do professor. Os alunos se entediam, pois não acompanham as “idas e vindas do pensamento do professor, não há

surpresas das pausas, das dúvidas, e das incertezas” do docente (FREIRE, 1996, p. 33), é algo mecanizado que facilmente pode ser substituído por uma máquina.

Na fala relatada acima e relatada na página 68, observamos o trabalho do docente sendo mecanizado, quando a tarefa é transformada em algo robotizado ocorrendo o esvaziamento do sentido da função laboral, acompanhado de um sentimento de desonra ao professor. A impossibilidade de imprimir ao trabalho a sua subjetividade e não poder exercer a função de formador produz no docente uma sensação de indignidade, conforme Dejours:

A vergonha de ser robotizado, de não ser mais que um apêndice da máquina, às vezes de ser sujo, de não ter mais imaginação ou inteligência, de estar despersonalizado etc. É do contato forçado com uma tarefa desinteressante que nasce uma imagem de indignidade. A falta de significação, a frustração narcísica, a inutilidade dos gestos, formam, ciclo por ciclo, uma imagem narcísica pálida, feia, miserável. Outra vivência, não menos presente do que a da indignidade, o sentimento de inutilidade remete, primeiramente, à falta de qualificação e de finalidade do seu trabalho. (...) sua tarefa não tem significação humana (...) correlativamente, elevam-se queixas sobre a desqualificação. Desqualificação cujo sentido não se esgota nos índices e nos salários. Trata-se mais da imagem de si que repercute do trabalho, tanto mais honroso se a tarefa é complexa, tanto mais admirada pelos outros, se ela exige um know-how, responsabilidades, riscos. A Vivência depressiva condensa de alguma maneira os sentimentos de indignidade, de inutilidade e de desqualificação, ampliando-os (DEJOURS, 2005, p. 49).

Para o educador Paulo Freire (1996) a educação é fruto da curiosidade, essa necessita estar presente tanto no docente quando no discente. O saber está preso na curiosidade e é essa curiosidade que faz o aluno questionar, compreender, desenvolver novos questionamentos até apreender. E a tecnologia pode ser um estímulo a essa curiosidade. Mas a forma como ela é utilizada necessita de revisão.

Como apontado por Dejours (2005) toda vivência pulsiona o corpo físico a ação e, da mesma forma, pulsiona o corpo somático a elaboração da experiência vivida pela perspectiva simbólica. Na medida em que a experiência é induzida a uma redução mecânica, a energia pulsionada é canalizada para a retenção e neurotização do aspecto, gerando doenças psicossomáticas ou mesmo adoecimentos emocionais como frustração não elaborada. Desmotivação a novas experiências, apatia, podendo chegar a desenvolver um quadro depressivo, o que geralmente é causa de afastamentos profissionais.

Kueznar (2004) defende que na medida em que o trabalho é transformado em mercadoria, limita a possibilidade subjetiva e criadora do trabalhador, pois as ações do trabalho são sistematizadas e elimina-se a relação sujeito-objeto. As infinitas possibilidades de intervenção do trabalhador sob seu trabalho são limitadas e as normas institucionais são

definidas pelo mercado, e ao final o trabalhador não se reconhece no seu trabalho, o que origina o sofrimento e frustração.

O trabalho docente caracterizado por ser um trabalho imaterial (que não se finaliza em um produto) associado às condições precárias de trabalho, geram diversos sofrimentos ao trabalhador e podem ser materializados em um esgotamento emocional, na desistência da profissão ou o não envolvimento com o trabalho:

A dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno de limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria (CODD apud KUEZNER, 2004, p. 5).

A ação laboral que limita a relação homem-trabalho desencadeia o sofrimento no trabalhador, a impossibilidade de adequar as atividades às necessidades fisiológicas e os desejos psicológicos do trabalhador estimula a frustração e a angústia (DEJOURS, 2005).

O trabalho, como afirmado por Antunes (1999), traz um sentido humano de atividade vital. Para Dejours (2005) o trabalho traz uma relação favorável à saúde mental do trabalhador, quando a operação laboral respeita as condições intelectuais, motoras e psicossensoriais e/ou, quando a substância do trabalho é origem de uma “satisfação sublimatória”. Para o autor, essas formas de trabalho só são encontradas nas atividades do artesanato. No trabalho pautado pela lógica produtivista e Taylorista perde o sentido e causa sofrimento, frustração e angústia.

A organização do trabalho e, em particular, suas caricaturas no sistema taylorista e na produção por peças é capaz de neutralizar completamente a vida mental durante o trabalho. Nesse sentido o trabalhador encontra-se, de certo modo, lesado em suas potencialidades neuróticas e obrigado a funcionar como uma estrutura caracterial ou comportamental. Efetiva-se assim, artificialmente, pelo choque com a organização do trabalho, o primeiro passo para uma desorganização psicossomática experimental. Em nossa opinião, uma das maiores causas da doença somática é o bloqueio contínuo que a organização do trabalho, em especial o sistema taylorista – pode provocar no funcionamento mental (DEJOURS, 2005, p. 129).

Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta que uma educação completa e de qualidade perpassa pelas lutas de direitos dos educadores, pelo respeito e pela dignidade. Essa luta não deve ser à parte do trabalho do professor, é integrante da função docente, lutar. Não cabe no processo educativo a neutralidade, pois desenvolver uma educação imparcial é legitimar os interesses da classe dominante, já que não se faz possível estar presente no mundo de uma forma apolítica.

Pelo processo histórico da educação no Brasil e, com a sua recente mercantilização, a indiferença dos governantes pelo direito da educação de qualidade, é comum observarmos pessoas, inclusive professores, com um discurso fatalista, como se a falta de qualidade da educação, o desrespeito ao professor, a má remuneração e o excesso de jornada de trabalho fossem algo natural, sem possibilidade de mudança.

Como ser educador, sobretudo, numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (FREIRE, 1996, p. 27).

Outro aspecto a ser destacado nas narrativas dos docentes, refere-se ao fato de estes analisarem as condições de seu trabalho apenas do ponto de vista individual, sem levar em conta a dimensão coletiva desse trabalho, ou seja, os docentes entrevistados não apontam relação entre o seu trabalho e o trabalho dos demais professores. Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho realizado pelos docentes é o trabalho estranhado, na medida em que “o trabalho, vivido a partir da lógica do capital, modificou-se e se configurou um trabalho alienado, alheio à própria vontade do sujeito social, que já não tem mais domínio sequer sobre o seu próprio tempo e muito menos do outro trabalhador como um igual” (CUNHA e CARDÔZO, 2015, p. 533)

Nessa direção, entende-se que o trabalho docente passa pelo processo de alienação, subtraindo do trabalhador o trabalho enquanto “sempre qualificador, propiciando o exercício da criação, da reflexão e da auto realização” (KUENZER, 2004, p. 240).

Na sociedade capitalista as classes são divididas entre os detentores do meio de produção e os que vendem sua força de trabalho. É nessa relação de exploração de uma classe sob a outra, que a manipulação vai além da dominação material, ocorrendo a dominação ideológica e política, como foi dito por Marx e Engels no texto ideologia alemã (1974). As tramas dessa dominação são muito mais complexas e vão além dos vários aparelhos do estado que mantém o *status quo*. A própria sociedade, por sua vez, influenciada pela ideologia dominante, conserva essa legitimação mesmo que intuitivamente.

Para Santos e Lenardão (2009) as formas de coerção utilizadas para se manter a ordem vigente vão além do uso da força física, elas existem na relação de consentimento e coerção, pois a classe dominada aceita as imposições colocadas pelos interesses das classes dominantes

como sendo algo para seu bem, o que está tão internalizado que não percebem o processo de dominação ocorrido nessas relações. Os autores afirmam que além das forças coercitivas o que prevalece com maior ímpeto são os mecanismos simbólicos que fazem valer a crença de que outra forma de vida e de sistema não seja possível. Esses mecanismos simbólicos têm em sua ação uma força intuitiva de que a crença da sua necessidade vai além da classe trabalhadora, e faz o próprio dominador legitimar a necessidade de dominar.

É essa ideologia que naturaliza e legitima as ações de dominações, designado por Marx e Engels como “superestrutura”, por meio da qual são definidas as ideologias:

A Ideologia enquanto consciência falsa, equivocada da realidade. Porém consciência necessária aos homens em sua convivência e em sua atividade social. Consciência falsa que não resulta de manipulação calculista, de propagandismo deliberado, mas da necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de suas posições e funções, das suas relações com as demais classes etc. Manipulação e propagandismo têm sua matriz na ideologia, como traduções a níveis culturais inferiores e para enfrentamentos de injunções imediatistas (GORENDER, 1974, p. XXII)

Althusser (1970) afirma que as relações de trabalho e de produção ocorrem pela via da exploração de uma classe sob a outra, mas ao mesmo tempo isso ocorre pelas relações ideológicas existentes nesse processo. O Estado, sob o domínio da burguesia, garante que os interesses dominantes sejam reproduzidos pela sociedade como algo natural, e, utilizam-se desses aparelhos para proliferar seus ideais. É via Estado que se estabelecem as regras de convivência, o que é certo e o que é errado, com o objetivo de assegurar que as relações de produção e as relações de exploração de classe sejam mantidas.

Althusser, assim como todos os teóricos reprodutivistas, baseados no pensamento marxista, compreendem a relação homem e natureza e as relações de dominação delas decorrentes, não só materiais, mas também ideológicas, postulam que o poder de dominação se impõem sobre a subjetividade dos dominados. Considera que as relações de poder se dão no espaço próprio das relações entre as pessoas, por meio da complementaridade das ações que cada parte da relação carrega e desenvolve.

A partir de um ponto de vista sócio interacionista Dejours, considera a construção subjetiva nas relações; concebe as condutas (corporais ou não) desenvolvidas dentro de estruturas socialmente construídas, que constituem os modos de ser social dessas pessoas.

O discurso dominante está presente nas narrativas dos docentes, quando observamos o medo, a competição, a manutenção da ordem e a reprodução das forças produtivas como pode-se observar abaixo:

Ninguém conseguia externalizar o problema. Como eu disse para você, com medo daquilo trazer alguma consequência, do tipo, você vai ser demitido. Ninguém externalizava nada. Ninguém apontava nenhum problema. Isso não quer dizer que o problema esteja sempre no outro. Às vezes, o problema está no próprio trabalhador. Mas, qualquer que seja o problema não conseguia externalizar (Docente 1).

Na fala da Docente 2 fica nítido como a ideologia dominante está internalizada, pois refere-se ao medo de perder o emprego ao fato de ninguém questionar e nem demonstrar a relação de exploração e dominação existente.

E dificuldades, assim, é, digamos assim, falar bem a verdade, assim, para você, eu não acho que eu tenha grandes dificuldades, porque eu prezo muito meu emprego aqui dentro, não me queixo. **Acho que a Universidade faz, dentro das possibilidades, o que ela pode estar fazendo para gente mesmo** (Docente 2).

Para a burguesia sustentar o Estado em seu poder utiliza-se dos aparelhos ideológicos deste, dentre os quais a escola.

A Igreja, enquanto aparelho ideológico do Estado do sistema feudal era constituída como funcionária pública do Estado, portanto servia aos interesses do Estado. A partir do momento em que ocorre a separação entre a Igreja e o Estado, surge a necessidade do Estado elaborar um novo aparelho ideológico que atue diretamente na formação do sujeito de maneira disfarçada, porém decisiva. Esse aparelho será a escola (LINHARES, 2007, p. 1502-1503).

A escola é uma ferramenta na mão da classe dominante que insere seus princípios de valores, moral, civismo desde os anos iniciais da vida da criança e os acompanham até ingressarem ao mercado de trabalho. Em conjunto com as escolas os outros aparelhos ideológicos do estado (igreja, família, jurídico, político, cultural) continuam legitimando esses valores.

Os professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põe todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás (ALTHUSSER, 1985, p. 80-81)

Na fala da Docente 1 é possível observar como o professor trabalha com um ideal e essas ideologias se distanciam da formação. A escola (e aqui no caso dessa pesquisa a Universidade) está presa nessa instituição que responde aos interesses dominantes:

É o reconstruir da atividade, né. **Existe um modelo de atividade** que nos chega, **parte da qual, que a gente chama de gênero da atividade, mas não é algo engessado, estanque, definitivo. O próprio trabalhador contribui para este modelo, para transformar esse modelo.** Então, hoje, também, a Universidade e tal coisa não é só porque estas prescrições mudaram, porque o mundo mudou o próprio agir do professor, foi contribuindo para que essas representações fossem transformando e o que é ensinar no ensino superior foi se transformando a participação de todos, né (...) nunca pensei em desistir, assim, da minha atividade docente. Eu não me vejo fazendo outra coisa, **mas eu já pensei em desistir de certos ideais, sabe?** (Docente 1).

A palavra “medo” também aparece na fala da Docente 3, o medo, a competitividade entre os professores e funcionários da Universidade legitimam os interesses dominantes, separam os trabalhadores e esses perdem a consciência de classe.

Conforme Dejours (apud MACHADO, 2006, p. 30), “o medo de não satisfazer, não estar à altura das imposições da organização do trabalho, não conseguir manter o ritmo e os objetivos, de não estar à altura da situação, de não se manter empregado ou de não conseguir emprego”.

Quem me deu valor foram aqueles professores que eu falei para você. A Universidade de forma alguma. Pelo contrário! Eu acho que, quando eles veem que a gente tem um pouco de potencial, as pessoas que estão nos cargos administrativos ficam com medo da gente pegar o cargo deles, acho que eles acham que cargo é tudo! Eu entendo o cargo como consequência de um grande trabalho, né. Eu já quis mesmo ser chefe de departamento uma época (Docente 3).

Dentro das instituições escolares a relação docente e aluno é específica da área escolar, pois a correlação entre o dominado e o dominador está sempre em movimento, elas se alteram e se agravam na Universidade mercado, pois o docente é autoridade em sala, o aluno é o cliente.

Também, ando percebendo que é o aluno, ele tem um nível de educação que eu considero meio complicado de estar lidando hoje em dia. Não existe mais um respeito. Você tem que tomar às vezes muito cuidado, ser muito sutil com as suas colocações para que o aluno não interprete de uma outra maneira e ainda ofenda você. Ou então, se queixe de você, né. Porque a gente também tem essa preocupação aqui dentro, a gente não sofre risco, não sofre nada, mas, é uma coisa. Mas, graças a Deus, desde que estou aqui, eu nunca tive reclamação com relação a minha pessoa (Docente 2).

Guillermo Garcia ressalta que a ideologia dominante dentro do ambiente escolar não vem só pelas temáticas abordadas no conteúdo das disciplinas, essa ideologia é repassada, e

para o autor é especialmente marcada na relação aluno e professor. Essa relação de dependência presente na educação entre o docente e discente, sendo, o primeiro, o detentor do saber e transmissor do conhecimento, é a forma que melhor impregna o ideal dominante, bem como de maior interesse para uma educação que mantém o *status quo* (1983).

A ideologia dominante imposta, que prevalece os ideais neoliberais e a crença de produtividade, competitividade e flexibilidade, determina aos trabalhadores (e, especificamente, os docentes como sujeito dessa pesquisa) a necessidade da reconstrução da subjetividade e da individualidade. A impossibilidade de exprimir sua subjetividade pode acarretar o adoecimento ao trabalhador.

Os trabalhadores não são máquinas e sim pessoas e por isso carregam suas individualidades, sua forma singular de viver, de ver e se posicionar no mundo. Pessoas são diferentes umas das outras, não é possível pensá-las e analisá-las como seres iguais, nem unificar suas motivações ao trabalho e suas formas de subjetivação de suas atividades e de trabalho como iguais (CODÓ; LANE, 1989).

É na junção da experiência vivida socialmente com o vivido no âmbito biológico do ser que se concretiza a experiência do trabalho, o trabalho aqui considerado em sua dimensão subjetiva, a subjetividade do ser como a pulsão de vida, a energia que move os seres humanos. Nessa relação, trabalhador e trabalho que modifica o objeto e transforma a si mesmo é que reconhecemos a subjetividade de cada um. Porém, essa transformação só ocorre quando o trabalho não é reduzido minimamente ao ato de produzir. Essa forma de trabalho contemporâneo, presente na sociedade hierarquizada em classes sociais com os ideais impostos pelo neoliberalismo, compromete o futuro da humanidade. Conforme Dejours:

Porque, via de regra, trabalha-se para alguém: para um patrão, para um chefe ou um superior hierárquico, para seus subordinados, para seus colegas, para um cliente, etc. O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social (DEJOURS, 2005, p. 31)

Dejours (2005), afirma ainda, que os procedimentos e ideais naturalizados nessa forma de trabalho, como por exemplo, avaliação dos trabalhadores, individualização, flexibilidade nas

relações trabalhistas, e todas as formas de dominação na relação patrão versus empregado, permite somente afastar a subjetividade da ação do trabalho, o que pode resultar no adoecimento do trabalhador.

Se no plano sociológico é feita a análise da relação de dominação entre as classes sociais, definidas pelas relações de produção da vida material da sociedade, esta relação se reproduz através da mediação superestrutural, via instituições que prescrevem os papéis sociais e que determinam as relações sociais de cada indivíduo (LANE, 1989, p. 41)

Silva (2000) complementa ao afirmar que os processos burocráticos, o patrimonialismo, e as formas de gestão encontrados na educação não permitem a superação dos limites da negação e da subjetividade. Concordamos com o autor em relação a importância dos determinantes macrossociais e as dimensões sociais na formação da mente, impossibilitando a dicotomia do indivíduo-sociedade na formulação da subjetividade.

É na forma como a sociedade se reproduz que também se reproduzem as contradições que minimizam os indivíduos a meros integrantes de uma classe social.

Duarte (1999) complementa o pensamento de Silva ao refletir essas contradições no âmbito educacional:

O trabalho educativo está voltado, portanto, diretamente para a formação do indivíduo, no sentido de efetivar as máximas possibilidades dessa formação, transformando-se numa constante luta contra a reprodução limitada à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho. Indiretamente o trabalho educativo está voltado para a reprodução da sociedade, mas também aqui transformando-se numa luta para que nessa reprodução sejam fortalecidas as tendências, já existentes, que apontam para a superação do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, não se trata de considerar a reprodução enquanto mera manutenção da ordem social vigente, mas sim de um processo contraditório no qual a produção do novo nasce das contradições presentes na reprodução do já existente (DUARTE, 1999, p. 8)

O trabalho, diferentemente do que os docentes entrevistados experimentam, “é humanizador e libertador, além de ter conotação educativa. Entretanto, essa atividade, que é de essencial importância para a humanidade, mudou com o advento do capitalismo e suas determinações objetivas” (CUNHA e CARDÔZO, 2015, p. 533).

A perda do sentido do trabalho tem levado docentes a abandonar sua profissão como uma forma de responder à desvalorização de seu trabalho, ou o transformam em uma atividade extra, não considerado como projeto, ou ainda adoecem.

Na fala da docente 3 percebemos a dificuldade em se manter na profissão. Muitos docentes acabam tendo a função de professor como uma atividade extra, complementar à sua

profissão. Já o professor com dedicação exclusiva a essa atividade sofre com a baixa remuneração.

Eu falei e o salário não vai aumentar? Imagina olha a conversa que eu tive com ele, eu tinha 25 anos. Ele falou não, mas universidade paga muito bem, eu falei não paga, eu estava lá na PUC com o currículo de duas doutorandas, mas assim daquelas mulheres, assim com a cabeça colossal e elas, e quando eu falei o quanto eu ganhava as duas falaram “a professora, dá licença”, as duas tiraram o currículo da minha mão (risos), entendeu. Mas é um absurdo, que onde eu dou aula tem fila de aluno querendo vir dar aula, porque é bico-professor, para vocês é bico, para mim não, é o meu emprego, é a minha carreira. Nossa senhora, o homem quase me defenestrou pela janela. Ele ficou tão bravo, mas ele ficou tão bravo. Eu falei “olha professor e tem mais uma coisa, os livros também que eu compro, que eu peço para comprar o senhor não compra também” (Docente 3).

Quando os docentes enfrentam esse descaso pela sua atuação profissional acabam desistindo da carreira profissional, nem sempre conseguem abandonar a profissão, como muitos ainda fazem, mas o abandono vem no comprometimento, perde o interesse e o estímulo de desenvolvê-la com a postura exigente que a profissão demanda, prevalece à desmotivação. É nesse resultado que identificamos uma não formação crítica dos educadores.

Eu nesse momento, assim eu estou priorizando outro lado, não que eu tenha deixado meu lado, da minha carreira de lado, mas assim, estou mais assim do lado dos meus filhos. Porque eles estão estudando fora, então, assim, as despesas para gente é alta. E então, assim no momento eu não estou podendo investir profissionalmente em muitas coisas não (Docente 2).

Antunes busca em Marx suas referências - e não tinha como ser diferente, na medida em que não se tem na literatura autor que tenha refletido e analisado tão profundamente a ideia de alienação no trabalho. Antunes aponta que “Devemos a Marx a mais decisiva reflexão acerca do complexo social da alienação” (ANTUNES, 2011, p.1). Ambos compreendem que na sociedade capitalista, o trabalho é transformado em mercadoria e quanto mais riqueza produz mais pobre se torna o trabalhador e seu trabalho (MARX apud ANTUNES, 2011, p.1). Nesse texto, Antunes busca os questionamentos do pensador sobre a “exteriorização” do trabalho, o trabalho é externo ao trabalhador, não pertence a ele nem o trabalho, nem o produto dele construído, ambos pertencem a um terceiro.

Trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, juto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando não trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório (MARX apud ANTUNES, 2011, p. 3).

Conforme exposto acima, o autor citado apresenta três importantes situações que precisam ser analisadas. Cabe ressaltar que no período em que Marx escrevia, o trabalhador tinha uma carga horária muito maior que atual. No Brasil essa jornada é inadmissível, conforme reza a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) como está presente no Decreto Lei número 5452 de Primeiro de Maio de 1943, mais especificamente em seu artigo 7º (BRASIL, 2003).

A primeira situação relatada por Marx, apresenta como o trabalhador, que no objeto desta pesquisa se trata do docente universitário, reconhece sua importância ao estar na convivência de seus familiares e em suas relações sociais. Nessas relações a pessoa identifica seu valor e a necessidade de sua existência, seja no consumo ou nas possibilidades de prover seus familiares.

Por outro lado, quando Marx afirma “fora de si” [quando] no trabalho” remete ao momento no qual o docente está no pleno exercício de sua função, momento este em que se esquece de seu âmbito social e familiar; bem como um ser alienado, pois operacionaliza tão somente uma parte de todo o processo de produção do saber, considerando-se que outros pares realizarão o mesmo trabalho, para daí então formar o todo do processo. Isso caracteriza, por sua vez, a divisão social do trabalho, na qual se identifica a alienação do trabalhador no processo produtivo.

Dessa forma, tal como descrito por Marx, na segunda metade da citação acima, o trabalhador desenvolve sua atividade de forma mecanizada, logo não é voluntária, mas sim elaborada de forma a obter a contrapartida que é o salário, nisto se vê.

As análises acima são perceptíveis quando confrontadas com a narrativa da Docente1, a qual demonstra a falta de sentido social e no trabalho, admitindo, ainda para si, uma relativa culpabilidade, conforme se vê em seu relato:

Eu quando eu estava trabalhando a sensação de que estava abandonando a família e, quando eu estava com a família, a sensação de que eu estava abandonando o trabalho. **Uma culpa terrível. Uma sensação muito ruim que eu não soube administrar, me desestabilizou e eu cheguei numa estafa muito grande! Muito grande que trouxe sequelas** (Docente1).

Conforme Gonçalves e Jimenez (2013, p. 689) a possibilidade da troca da força de trabalho, nesse caso a intelectual, pelo salário, faz-se como uma das situações mais “perversas” do capitalismo, na medida em que as relações entre as pessoas se caracterizem como uma relação comercial, em detrimento da relação humana.

Nos primórdios do desenvolvimento humano, a caça, como atividade - trabalho humano objetivava suprir a necessidade da fome, ou seja, o produto do trabalho volta-se ao atendimento

da necessidade do trabalhador. No capitalismo, por seu turno, com o advento da divisão social do trabalho, a produção não se volta para o trabalhador, pois o que ele produz é trocado por salário. Dessa forma, o dinheiro como primordial na vida dos humanos transforma todas as relações em coisas, tudo se resume a mercadoria.

O estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho, ou a falta de sentido do trabalho, está presente em todos os processos de trabalho na ordem burguesa. Esse estranhamento chega, inclusive, ao Docente, conforme observamos na narrativa da Docente 1²⁵ visto que a profissional não se sente pertencente nem ao mundo particular e nem ao mundo do trabalho.

A divisão social do trabalho fragmenta o processo produtivo de todos os tipos de atividade. Essa divisão prejudica a percepção consciente da subjetividade, pois o trabalhador não consegue passar sua essência para “o produto”, o trabalhador não se vê refletido no que foi produzido por ele, não se reconhece pertencente àquele trabalho, tampouco ao produto. Nesse processo produtivo o indivíduo não coloca o sentido simbólico na produção, simbologia essa que depende da vida interior desse indivíduo. Nos primórdios do desenvolvimento humano, em todo trabalho existia sentido social para uma determinada comunidade, igualmente ao sentido subjetivo para cada indivíduo pertencente àquele grupo (GONÇALVES; JIMENEZ, 2013, p. 688).

O desenvolvimento do trabalho fragmentado priva o trabalhador de cravar seu saber na tarefa desenvolvida, além de não permitir uma liberdade inventiva durante a ação. Para Dejours (2005) a liberdade de invenção durante a ação profissional permite uma adaptação da tarefa à necessidade fisiológica do trabalhador. Por outro lado, o trabalho taylorizado e fragmentado coíbe a atividade intelectual conjunta.

Marx chama de trabalho desumanizado o estranhamento que ocorre nessa relação social do trabalho “o homem que perdeu a si mesmo”, essa forma de trabalho que ludibria as relações capitalistas do trabalho e minimiza as relações sociais às relações entre coisas, passa a ser uma “relação coisificada” (ANTUNES, 2011, p. 4). A alienação, nesse sentido, define a formação do homem e o caráter de sua existência, dessa forma o homem perde sua capacidade de ter atividades livres e conscientes (GONÇALVES E JIMENEZ, 2013, p. 688).

A desumanização do trabalho acarreta em significativas mudanças negativas na consciência do indivíduo, já que no ofício fragmentado ou não refletido, o sentido aparece somente nas atividades fora da ocupação. Como já descrevemos nos parágrafos acima, a falta

²⁵ Relatado na página 59.

de sentido do trabalho consiste na não participação do trabalhador na riqueza social do trabalho (formação cultural), tal riqueza social é tudo aquilo que um trabalhador tem condições de agregar por intermédio do seu processo histórico estrutural para o bem-estar comum. Diante disso, a ausência do sentido do trabalho pode decorrer pela divisão social do trabalho, com intuito de aprimorar o processo produtivo, e isso faz com que o indivíduo desenvolva somente uma parcela do conjunto de ações, simultaneamente corrobora para o processo de alienação e esse consiste na ausência do conhecimento do processo em que está envolvido (ANTUNES, 2011, p. 5).

Pode ser verificar a ausência de sentido na narrativa da docente 1 quando diz que “acha que não vai dar conta” Nesse caso, observamos a frustração de seu trabalho voltado para um processo produtivo desumanizado: a função docente perde seu sentido quando as imposições da Universidade e do sistema educacional é voltado para atender o mercado.

Na prescrição do que o professor tem que fazer, qual é a sua tarefa? Então, a gente não presta contas ao reitor. A gente presta conta a esse sistema que é esse sistema de ensino, é esse sistema educacional; a esse contexto sócio-histórico. **Então, acho que o que me fez um dia pensar “eu não vou dar conta (eu particularmente) foi essa questão de que você tem que produzir em quantidade”. E é difícil o professor universitário não ter as grandes preocupações externas por que... pela carreira, porque ele não é mais um mocinho... e por não ser mais um mocinho ele já tem família ele já tem um monte de coisas (Docente1).**

Dessa forma, a alienação não permite que o indivíduo perceba a importância do seu trabalho, que não é valorizado e por isso esse indivíduo identifica-se a essa insignificância, ficando subserviente ao sistema pelos dominadores. Conforme Leontiev:

Na sociedade capitalista uma vez mais o trabalhador só tem esta alternativa: aceitar a sua sorte, tornar-se um “bom operário”, servir “fielmente” aos interesses da burguesia – e, neste caso, cai de certo ao nível animal – ou então resistir, lutar quanto possa pela sua dignidade de homem, e isto só lhe é possível lutando contra a burguesia (LEONTIEV, 1978, p. 126).

Isto fica claro ao observamos a narrativa do Docente 2, a qual reproduz a lógica acima citada e segue fielmente aos interesses dominantes. Aqui como “bom professor” que em paralelo a uma indústria seria um “bom operário”, e tem somente na remuneração ou na troca pelo salário a possibilidade de sobrevivência.

De dificuldades, assim, é, digamos assim, falar bem a verdade, assim, para você, eu não acho que eu tenha grandes dificuldades, **porque eu prezo muito meu emprego aqui dentro, não me queixo. Acho que a Universidade faz, dentro das possibilidades, o que ela pode estar fazendo para gente mesmo.**

É questão está... não existe muito incentivo com relação ao financeiro, com relação a participação em congresso (Docente2).

Na narrativa apresentada acima, realizada pela docente 2, observa-se a menção que pode ser caracterizada como um ato de subserviência, quando a mesma profere “a Universidade faz, dentro das possibilidades”, ou seja, a entrevistada abdica da condição de trabalhadora e de ter uma postura crítica, reflexiva e propositiva como diz Coelho (2011, p. 113) e somente reproduz a fala dominante.

Outro aspecto que se pode destacar na narrativa do Docente 2, trata-se da alienação ou estranhamento. Conforme descreve Marx (MARX apud ANTUNES, 2011, p. 5) o trabalhador se rende ao trabalho forçado devido à determinação da necessidade externa, logo o trabalho se torna tão somente um meio para atender as demandas sociais. Tal afirmação pode ser percebida quando o docente 2 diz “**eu prezo muito meu emprego aqui dentro**”. Nessa expressão, percebe-se que o trabalho não é mais o meio pelo qual se reproduz a riqueza social. Mas sim, se torna um trabalho forçado, não voluntário.

Com a Revolução Industrial e a invasão das fábricas, os processos e inteligências fabris são crescentes. As teorias *Taylorianas* e *Fordistas* ampliaram as formas de estranhamento do trabalho, primeiramente nas indústrias e seguiu para todos os ofícios, marcas que ficaram na subjetividade do trabalho produtivo. Durante todo o século XX essa lógica produtiva foi ampliada para todas as camadas da sociedade e toda forma de trabalho desde o industrial até o serviço.

Na crise estrutural do capitalismo, iniciada na década 70, surgiu a empresa flexível e enxuta, composta por “colaboradores”, “parceiros” no local dos operários, funcionários. Essa forma “participativa” de atuação dos funcionários, oculta a dominação do capital, mas não a elimina, na verdade ganha força pois, mantém um número menor de funcionários com maiores qualificações que precisam responder como indivíduos polivalentes e com maior número de tarefas e responsabilidades. Por outro lado, aumenta o número de trabalhadores terceirizados, precarizados.

Na forma de produção Taylorista e Fordista era desconsiderado a inteligência e o conhecimento do trabalhador. Nessas fábricas e em todo tipo de ofício dessa época o trabalho físico sobrepunha ao intelectual, era necessário gerar algo palpável, um produto final.

Durante a Revolução Industrial, era predominante um ambiente sombrio, quente, úmido e com pouca iluminação. Com jornadas extensas de trabalho, máquinas em grande velocidade, sem pausas para o descanso. Com o sucesso da fábrica de automóveis do Henry Ford, esta passa a ser exemplo para indústrias em todo o mundo. Naquele modelo de produção, cada operário

desenvolvia uma única atividade durante toda a sua jornada com o objetivo de alcançar a maior produtividade. O modelo de produção de Taylor ficou conhecido como sistema de gestão científica, com princípio de controle do trabalho, seus estudos sobre o tempo, os movimentos do homem e da máquina desenvolveram técnicas de produção que aperfeiçoavam e racionalizavam as funções dos operários; tinha como lema ‘a eficiência aumenta com a especialização’ (DEJOURS, 2005, p. 141).

A produção baseada nas teorias de Ford e Taylor alastrou-se por todo o mundo e, na segunda metade do século XX todas as fábricas já estavam mecanizadas e com automação em todos os departamentos das indústrias, por meio de uma remuneração baseada na produção de cada operário, o que facilitava o controle e adesão dos funcionários na forma de produção.

Já nas empresas modernas a disposição das fábricas e das empresas mudou na medida que se desenvolveram novos “*lay-out*” que permitiram a comunicação entre os funcionários. Nesse sentido, a relação entre os trabalhadores deixa de existir, apropriam-se do conhecimento dele para agregar mais valor para a produção. Toda essa nova forma de trabalho nada mais é do que novas formas de controle e de exploração desse trabalhador. Cedendo carros, novas tecnologias de comunicação (como celulares, computadores corporativos) que permitem ao trabalhador tomar decisões rápidas e ágeis, onde ele estiver e no horário que for demandando. Esse indivíduo fica vinte e quatro horas ligado e à disposição de seu serviço, além da sua jornada. Ou seja, as empresas na modernidade não mudaram a forma de trabalho, somente aprimoraram suas metodologias para maior apropriação da força produtiva de seus funcionários. Conforme Antunes:

Em síntese: a fábrica tayloriana fordista foi bastante alterada em seu desenho espacial, temporal, em sua organização sócio-técnica, em seus mecanismos de controle do trabalho. Basta mencionar suas manifestações mais fenomênicas: as divisórias desaparecer, o trabalho é organizado em células combinando multifuncionalidade, polivalência, competição, metas, competência, assumindo uma aparência mais participativa”, mais envolvente e menos despótica, quando comparada à da fábrica taylorista. Em contrapartida, entretanto, o trabalho tornou-se mais desregulamentado, mais informalizado, mais intensificado, gerando uma dissociabilidade destrutiva no espaço de trabalho que procura dilapidar todos os laços de solidariedade e de ação coletiva, individualizando as relações de trabalho em todos os espaços onde essa pragmática for possível (ANTUNES, 2011, p. 6).

Este modelo de trabalhador “polivalente” exigido pelo mercado, que demanda um ritmo acelerado de trabalho, com prazos e processos mais ágeis, o trabalhador deve ser quase uma máquina. Esse modelo empresarial está presente em todos os ramos do trabalho, o industrial, o de serviços e o trabalho imaterial.

Na sociedade pós-industrial prevalece o setor de serviços (terciário) e predomina o trabalho imaterial. O trabalho material é aquele que se resulta em um produto tangível, palpável. Já o trabalho imaterial não é possível mensurar, não se finaliza em um produto, visto que o dispêndio intelectual e físico não será palpável em sua conclusão (POCHMANN, 2010, p. 32).

O trabalho docente enquadra-se na perspectiva imaterial, denominado pelo ramo empresarial como a sociedade do conhecimento, que se apresenta como as atuais formas de valor. Ou seja, o trabalho imaterial articulado ao trabalho material. A “nova morfologia do trabalho” é mais ampla do que a que existe nos anos seguintes da revolução industrial, hoje ela é composta por todos os assalariados que vivem da venda da sua força de trabalho, seja ele produtivo ou improdutivo (ANTUNES, 2007, p. 14).

Ao transpor a análise de Antunes para o âmbito da Universidade, pode-se observar que o trabalho docente dentro dessa realidade pode ser comparado ao trabalhador de Taylor. O trabalho docente nessa perspectiva tem como objetivo principal reproduzir movimentos repetitivos no menor tempo possível, empreender em rotinas intelectuais de forma ágil, seja na produção de “*papers*” seja em sala de aula com a reprodução do conhecimento (LEMOS, 2011).

Nesse sentido, observa-se na narrativa dos docentes um sentimento semelhante ao trabalhador das fábricas fragmentadas que valorizam a rotina, a especialização da tarefa igualmente aos operários das fábricas automatizadas pelas técnicas de produção de Taylor e Ford.

Na fala da docente 1²⁶ quando fala sobre a cobrança de produção de artigos e de pesquisas “a toque de caixa”, percebe-se que o processo criativo de um autor é estabelecido, pela forma de trabalho do docente na atualidade, como algo mecânico, robotizado, fragmentado.

A docente 2 em sua fala relatada na página 57, ao dizer “Então, a gente acaba ficando muito em sala de aula” aponta para mesma dificuldade do trabalho mecânico. Nesse caso, sua fala sobre a quantidade de horas em sala de aula exemplifica a impossibilidade de o professor desenvolver uma prática criativa na formação de seus discentes.

Chauí em seu texto sobre a Universidade Operacional (1999) relembra sobre a crise do capital²⁷, que se desenvolve desde a década de 1970. Segundo a autora, esse período é marcado pela retração do crescimento econômico e pelos aumentos do índice de inflação. Para conter a estagnação do crescimento, implementa-se um modelo econômico que difundia o projeto liberal que alcançou todos os países capitalistas, essas metas propunham:

²⁶ Relatada na página 73.

²⁷ Crise do Capital está detalhada na página 31.

1. Um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia;
2. Um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurados a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos;
3. Um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos provados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho o consumo e comércio;
4. Um Estado que afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização (CHAUÍ, 1999, p.1).

Esse modelo denominado neoliberal estimulou a uma especulação financeira muito mais rentável do que os investimentos em produção, sendo assim, o trabalho “perde sua condição de mercadoria padrão que media o valor das outras mercadorias e da mercadoria principal, o dinheiro” (CHAUÍ, 1999, p. 2), ou seja, entra na luta capital versus trabalho, surge uma nova variável: o monetarismo. É uma nova forma de acumulação de capital, a “acumulação flexível” (1999, p.2).

No Brasil, as políticas neoliberais têm um caráter tardio, ocorrendo mais fortemente na década de 1990. A Constituição de 1988 foi resposta às pressões dos movimentos sociais e marcou a conquista parcial de direitos sociais à população brasileira. Mas, logo em seguida, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e com continuidade nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), predominaram a redução do Estado e privatização dos bens públicos. Behring (2003) denomina essas ações de rompimento dos direitos sociais como “contrarreforma do Estado”²⁸.

Para Alves (2013) a política neoliberal mantém a força de trabalho submissa à acumulação flexível, o que torna as relações de trabalho também flexíveis, como a única forma de sobrevivência do trabalhador no mercado monetarizado.

Essa forma de trabalho flexível é semelhante ao modelo *Toyotista* de trabalho, o qual demanda um trabalhador extremamente hábil que esteja apto a desenvolver multitarefas, operar máquinas funcionais, comandar vários processos ao mesmo tempo, com habilidades que ultrapassam a barreira da sua formação ou especialidade, precisa saber ser líder e se autogerenciar. Dentro das empresas de gestão japonesa a denominação de funcionário é

²⁸ Contrarreforma do Estado foi detalhada na página 32.

substituída pela de colaborador, sendo responsável por esvaziar a luta de classes e tornar todos como uma equipe.

Alves (2013, p. 94) denomina como um processo de “*dessubjetivação de classe*”. Para o autor, as políticas e metas neoliberais implantadas vêm acompanhadas de uma ideologia individualista, apoiada pela mídia e ideais de consumo. Nessa perspectiva, os valores coletivos que são disseminados pelos movimentos sociais e sindicatos são substituídos pelo bem-estar individual, sucesso e dinheiro. Junto a isso ocorre a retração de uma consciência de classe, nas relações sociais e nas relações de trabalho.

Na empresa *Toyotista* a valorização profissional e remunerações são baseadas em sistemas de avaliação, que valorizam o individualismo, produtivismo e metas pessoais.

A lógica da “redução de custos”, que atinge principalmente os recursos da força de trabalho, é, na verdade, uma forma de produção artificial da escassez que possui um significado simbólico: constranger (e emular) a força de trabalho. Com a adoção da remuneração flexível ligada ao plano de metas, o trabalhador assalariado torna-se “carrasco de si mesmo”. A quebra da autoestima como pessoa humana e a “administração pelo medo” estilhaçam a “personalidade autônoma” do trabalho vivo, “reconstruindo-se” uma individualidade pessoal mais susceptível às demandas sistêmicas do capital. A corrosão da “personalidade pessoal” leva à construção de “personalidades-simulacro”, tipos de personalidades mais particulares, imersas no particularismo estranhado de mercado (ALVES, 2013, p. 96).

Nessa direção, observamos nas falas dos docentes entrevistados, como a ideologia individualista é presente nas relações de trabalho entre os professores e funcionários da instituição. Nesses espaços, a competitividade é bastante presente no cotidiano do professor:

Eu acho que, quando eles veem que a gente tem um pouco de potencial as pessoas que estão nos cargos administrativos ficam com medo da gente pegar o cargo deles, acho que eles acham que, né, cargo é tudo! Eu entendo o cargo como consequência de um grande trabalho (Docente 3).

A empresa moderna é marcada pelos termos de flexibilidade, mobilidade e agilidade, com a máscara de trazer melhoras ao trabalhador que em tese perde a rotina e o controle fordista, mas além de desenvolver novos controles rigorosos perde também os horários regulares de trabalho. O trabalhador, dentro da organização flexível, sofre com o aumento do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Essa forma de trabalho traz grandes prejuízos à classe trabalhadora como a perda de direitos e a insegurança no emprego. Todas essas situações acarretam uma individualização do trabalhador e coloca uns contra os outros na luta pela garantia do emprego (MANCEBO, 2007, p. 75).

Nesse sentido, fazendo um paralelo com a indústria na contemporaneidade, pode-se afirmar que a Universidade é uma ferramenta de legitimação do capital e dentro da política neoliberal de diminuição do Estado, as instituições de ensino são além de uma ferramenta para consolidar o capitalismo, são também empresas fornecedoras de mercadorias. Na sociedade de urgência, a aquisição do conhecimento entra em uma dinâmica produtivista e consumista, uma vez que, o objetivo da atividade final do docente é a formação de uma nova sociedade pensante, passa a entrar em um ritmo acelerado.

Uma boa parte dos resultados alcançados pelos docentes, possivelmente, resvala para o terreno do mero produtivismo, terreno onde prima à ausência de pensamento e de criação. Para o pensamento é preciso um tempo de ressonâncias, de elaboração que o termo “experiência” bem expressa, de modo que o imediatismo ditado pelo mercado e a exigência do aspecto “aplicado” para o saber caminha em sentido contrário ao processo de criação e de respeito ao tempo de maturação intelectual (...) para o trabalho de criação faz-se necessária uma certa utopia, propósitos mais gerais, pois mesmo que se saiba sobre sua impossibilidade, justamente por serem inatingíveis, permitem a ampliação dos horizontes do pensamento e a depuração de ideias radicais. Com horizontes reduzidos torna-se difícil ensaiar um voo intelectual de maior amplitude e acaba-se sucumbindo, pragmaticamente, ao produtivismo (MANCEBO, 2007, p. 78).

Na fala da docente 1 observamos a frustração do papel do professor por perder sua função como formador. Quando a Universidade é transformada em mercadoria, a educação passa a atender essa urgência da formação, da conquista do diploma para conseguir um espaço no mercado de trabalho. A educação deixa de ser formadora, e para o docente isso fica contraditório com as perspectivas de sua função profissional.

Então, aquela responsabilidade que a universidade quer que o aluno tenha, de ser o pensador daquilo que ele faz, refletir, ser consciente, responsável, **eu não sei se essas coisas estão sendo priorizadas mais. A universidade está virando um curso técnico.** Daí, mais uma crise de identidade do professor: gente foi educada... a gente tem uma representação que aqui (a universidade) é um espaço, que aqui não forma apenas o profissional, mas, como disse, o pesquisador na área do conhecimento que ele está estudando. Certo? **E aí, a gente se sente frustrado, é aquela coisa dos impedimentos, sabe?** Eu, no seu princípio, você gostaria de fazer, você faz, mas muitas vezes, **você é impedido de fazer** (Docente 1).

Mancebo (2007) vai buscar o conceito de Implicação e Sobreimplicação definido por Rene Lourau²⁹. Esses estudos traçam um bom paralelo do trabalhador contemporâneo com o conceito elencado na teoria do sociólogo, na medida em que ambos compreendem implicação

²⁹ René Lourau (1933-2000) nascido na França foi professor e sociólogo. Escreveu vários livros e artigos e fundou (em conjunto com George Lapassade) a Análise Institucional.

como uma não neutralidade que ocorre nas relações de afeto dentro de uma instituição, traz uma confusão ideológica dos termos de compromisso, participação, investimento afetivo e a sobreimplicação “cooptação e exploração da própria subjetividade” e se prende na ideologia do sobretrabalho. Ainda faz um paralelo interessante e apropriado ao trabalho docente a sobreimplicação.

É um conceito que permitiria compreender o sentido de prazer que os professores encontram em seu trabalho, sua “sobrevivência” enquanto sujeito, ao mesmo tempo em que se transformam em trabalhadores “full-time”, trabalhadores com 24 horas de trabalho diário, ainda que espacialmente fora dele. Trabalho, subjetividade e sobre-exploração apresentar-se-iam organicamente imbricados na sobreimplicação e o encanto que paira sobre a vida universitária poderia, sob este prisma de análise, estar-se voltando contra o próprio professor (MANCEBO, 2007, p. 79).

Nessa direção, ressalta-se novamente a narrativa da docente 1³⁰, visto que ela relata nesta fala a insatisfação em razão do produtivismo, o que para ele gera frustração, já que a mera produção perde a possibilidade de desenvolver análises científicas mais profundas e questiona sobre a qualidade dessa produção em quantidade.

Mesmo antes da LDB, já havia uma portaria, implantada pelo MEC, que regulamentava a carga horária do professor, tanto da educação básica quanto educação superior. A LDB, implantada em 1996, vem com um título específico para a valorização docente, inclusive determina que o docente tenha uma carga horária para destinar aos seus estudos, planejamento e avaliações, mas não determina a quantidade de horas.

Porém, Prado e Prado (2013) destacam uma característica da LDB e apresentam uma possibilidade de descentralização das normatizações da educação, o que atribui uma autonomia aos Estados, municípios que compromete a valorização docente, inclusive aos docentes contratados sob o regime CLT, que na LDB não há nenhuma determinação.

Na fala da Docente 2 observa-se a frustração de não conseguir levar as atividades de pesquisadora com a qualidade necessária, já que a quantidade de horas em sala de aula é grande, e não se pode esquecer que docentes ao trabalhar quarenta horas necessitam ter um tempo de preparação daquela aula, avaliações, entre outros, o que faz de sua carga muito maior do que ele trabalha e ganha.

Com relação à capacitação, assim, a gente sempre está buscando é, ir para congressos trabalhar com a parte de periódicos, publicação. Mesmo que, às vezes, a gente tem certa dificuldade, porque a gente trabalha quarenta horas

³⁰ Relatada na página 51.

com dedicação exclusiva aqui dentro. Então, a gente acaba ficando muito em sala de aula (Docente2).

A Docente 3 também comenta sobre a elevada carga horária de professores:

Porque até então eu era horista eu ganhava na medida do que eu trabalhava, **daí comecei a ganhar por 40 horas, mas eu trabalhava 50, 60** (risos). Então, **eu estou nesse pique desde então**. Eu tenho carga horária completa desde que eu fui trabalhar com a professora Y. Mas sempre aquele sufoco. **No começo do ano você nunca sabe se você vai ter a aula. E você acaba pegando serviços extras. Porque você tem que ter, eu tenho que ter 40 horas**, meu marido é advogado honesto. Então, ele ganha quando termina a ação. Não é aquele negócio que o cliente fica sustentando o filho desde que entra no primário até a faculdade. Então quem sustenta a casa com as contas semanais/mensais sou eu. Aí eu acabei indo para a Pró reitoria de novo. Porque eu tinha que pegar mais serviço para ter as 40 horas. **Mesmo sendo pesquisadora, eu tinha que pegar** (Docente 3).

Para os autores Prado e Prado (2013) a ausência de normas sobre a carga horária docente e a autonomia permitida aos contratantes, seja ele público ou privado, possibilita uma precarização do trabalho docente. Para o autor, a única possibilidade de transformação desse cenário é o posicionamento da categoria, mas por se tratar de profissionais, que em sua maioria, possuem pequena consciência de classe, é difícil ocorrer uma ação coletiva perante os contratantes.

Os sindicatos da categoria não são considerados fortes o suficiente para alteração desse cenário. A Universidade pesquisada teve seu sindicato criado somente em 2104. No que se refere à filiação, dos 550 professores, somente 100 filiaram até julho de 2016.

Isso retrata o cenário atual dos educadores sem uma consciência social e política que reflete automaticamente no ensino atual, influenciados para uma educação mercantilizada, que não é transformadora da sociedade, entretanto realiza a reprodução cultural.

Freire (1996) indica aos órgãos de classe a necessidade de manter uma formação constante dos professores, como uma via política do docente se reconhecer como classe, de forma que os professores reconheçam sua força política perante a conjuntura, e possam buscar na luta pelos seus direitos, uma possibilidade de transformação da realidade imposta e não desistam da educação como projeto ético, político e profissional.

A força do educador pode ser encontrada quando perceberem que juntos formam uma maioria esmagadora, e não uma minoria composta de maioria que desunidas perdem a possibilidade de desenvolver ações transformadoras do mundo.

A narrativa da docente 3³¹ expressa a sua angústia, pois ao tempo em que luta para imprimir mais qualidade, se depara com a decisão da administração da Universidade exatamente ao contrário, com a redução do curso para três anos.

4.4. Visão do docente sobre o adoecimento

As três docentes pesquisadas tiveram depressão e estafa, razão pela qual necessitaram se afastar de suas atividades profissionais. Entretanto, observamos que as três tiveram dificuldades de associar o adoecimento ao trabalho, sendo que somente uma delas afirma que o adoecimento foi motivado pelo trabalho:

Eu fiquei doente, parece que é para pagar a língua! **Eu sempre achava que depressão era doença de quem não tinha nada o que fazer**, e quando eu fiquei deprimida, primeiro eu não conseguia descobrir o que era quem me deu a dica foi aqui no estacionamento uma amiga, ela falou: “você está com depressão, procura um médico”. E eu fiquei com aquela... **“Como eu vou ter depressão, eu faço um monte de coisa”**. Ela falou “não, não tem nada a ver, vai no médico”. E ele falou quando a gente começou a conversar e tudo, ele falou **“você está com depressão por acúmulo de serviço”** (risos), vou pagar a língua (risos) (Docente 3).

Sato e Bernardo (2005) em seus estudos, verificam a pouca frequência de casos de saúde mental decorrentes do trabalho nos postos de saúde. As autoras ressaltam que a baixa quantidade de notificações não significa a ausência desse diagnóstico, mas que os pacientes, os médicos e todos os envolvidos não costumam associar esses males como decorrentes da atividade profissional. Conforme docente 3:

O médico da faculdade nunca deu amparo nenhum. Ele achava que era bobagem, o que eu tinha. Nossa! Eu ia nele e voltava chorando. E, o que. Não amparo nenhum. **Eu só tive as licenças, mas nunca ninguém veio perguntar nada, como é que eu estava me sentindo, nada.** Até eu sentia, e **algumas pessoas me falaram que eu era um estorvo**, porque eu faltava muito (Docente 3).

Na fala acima nota-se a falta de reconhecimento dos médicos da área do trabalho. A entrevistada confirma que não teve amparo pela instituição e como nas pesquisas realizadas por Sato e Bernardo (2005) as doenças relacionadas à saúde mental do trabalhador, mesmo reconhecidas pelo CID, não passam de teoria, pois prevalece a lógica positivista e a concepção da individualização da doença.

³¹ Relatada na página 61.

Além dos médicos, os próprios trabalhadores não associam o adoecimento como decorrência do trabalho, como dito pela docente 1:

Afastei por 30 dias, motivo de uma estafa. Mas aí, no meu caso, foi uma coletânea de coisas eu tive filhos. Aí, juntou as preocupações particulares, mãe de primeira viagem, crianças que ficaram em UTI durante três meses, que nasceram pré-maturas, passaram por todas aquelas, é, intercorrências que uma criança pode passar numa UTI neonatal. **Aí eu volto àquela cobrança de publicação, publicação, publicação.** E, é, mas, isso é muito particular, isso sou eu (Docente 1).

A docente 2 também não atrela o adoecimento com suas atividades laborais:

Não foi a profissão de docência, não. Eu tive a perda da minha mãe aí, eu entrei em depressão mesmo. Porque a situação foi muito complicada na época e, também estava associada a isso. Foi uma ex-aluna que estava no processo, uma ex-colega que estava no processo e, foi tudo inverso daquilo. Quando eu me vi passando por um problema, eu achei que comigo seria diferente. Mas por ter formado uma pessoa e por estar formada com a outra né, que eu poderia passar um processo diferente foi totalmente o inverso. **Erraram e não trataram bem.** Então, eu fiquei muito desacreditada nessa época do que eu ensinava do que eu era do que eu queria ser. Foi só por isso, mas por outra coisa não (Docente 2).

Um grande desafio para o campo da Saúde Mental do Trabalho é desprender a origem do adoecimento individualizado ao trabalhador (SATO e BERNARDO, 2005). Esse consenso de adoecimento individual que “culpabiliza a vítima”, dificulta a contextualização da saúde mental como um problema de saúde social, devido a um trabalho desumanizado que responde a uma ordem capitalista.

O adoecimento como um problema individual está presente na narrativa da Docente 1, que por mais que ela perceba o adoecimento decorrente da atividade profissional de outros professores, o adoecimento dela é individualizado, como se a gênese de sua depressão e estafa fosse somente suas atividades pessoais. Na narrativa pode-se verificar como a docente se responsabiliza por seu adoecimento, descaracterizando a responsabilidade da Universidade nesse processo.

Eu cheguei numa estafa muito grande. Muito grande que trouxe sequelas, do tipo, gastrite, insônia, não conseguia dormir de ansiedade, obesidade, um monte de coisa que você possa imaginar que até hoje me afeta, mas agora em menor proporção. Mas, eu cheguei “eu não, eu não sei se eu sou exemplo”, porque outros fatores externos contribuíram. Quer dizer, eu tive muitos, muitos problemas pesados, estava acontecendo na minha vida particular. **Mas, vi casos de colegas que realmente se desestruturaram com essa cobrança.** E, e com essa. **Não sei o que tanto eu tenho que fazer, e a sensação que eu nunca estou fazendo direito, que eu nunca estou fazendo**

o suficiente, não é? Adoeceram mesmo, interessante para sua área, ver isso (Docente 1).

Para Seligman-Silva (1992) a gestão sobre a lógica da produtividade e competitividade, desenvolvida nos interiores das organizações, gera dependência entre trabalhador e trabalho. É na atividade profissional que o trabalhador constrói sua imagem como pessoa, por intermédio do labor que ele reconhece seu papel social na sociedade.

A docente 2 demonstra em sua fala essa dependência descrita pela autora, para ela estar distante de seu trabalho é motivo de vergonha.

Eu lembro que na época eu estava assim, eu falava assim: “mas eu não posso ir para rua” Uma vez encontrei com o pró-reitor e eu tinha ido em um clube que eu faço ginástica que ele também faz. Eu tinha ido com meu filho, meu filho estava aqui comigo. Eu encontrei com ele (pró-reitor), ele falou assim: “professora a hora que você precisar, fica o tempo que a senhora precisa”. E aquilo para mim, eu falei assim: “**Meu Deus! Ele está vendo que eu estou aqui na academia**”. “**Como é que uma mulher que está com uma depressão veio para uma academia**”. **Então até você trabalhar você se julga e você se cobra também, né. Como de licença médica vou para rua, anda para rua e vou ser julgada.** Você já faz isso. Não que eu faça isso das pessoas, mas eu me sentia mal em estar num shopping comendo alguma coisa. Entendeu? (Docente 2).

Observa-se na fala da docente 2 (acima) igualmente à Docente 1, que ambas individualizam o adoecimento como de sua inteira responsabilidade e, ao mesmo tempo, isentam a Universidade da responsabilidade dela.

O trabalho docente minimizado a um trabalho mecânico, taylorizado, esvaziado de sentido gera ansiedade e insegurança ao professor, esse sofrimento fica presente tanto na vida pessoal como na vida profissional. Por mais que existam terapias e atendimentos para esse adoecimento, dificilmente conseguirá neutralizar o adoecimento gerado pelas contradições do capital (SELIGMAN-SILVA, 1992).

O trabalho flexível subtrai do trabalhador, a força de trabalho e intensifica a exploração que tem como aliada o comprometimento do trabalhador. Dessa forma, não ocorre a superação do sofrimento existente no modo de produção Fordista e Taylorista, na medida em que no modelo contemporâneo este processo vai além, visto que é agravado pela pressão psicológica e com relações de trabalho precarizado. Conforme demonstra a docente 3:

Eu liguei para o meu chefe e falei ó, eu não vou dar aula hoje porque eu não estou bem. Eu vou dar aula amanhã só, no mestrado a tarde. Daí eu dei a aula, eu preparei a aula, comecei a ficar nervosa, porque nada me vinha **cabeça. Daí eu não vim** ao mestrado, fui para a médica. Cheguei para a médica o maior chororeiro e eu não sabia o que era e a médica também não sabia o que fazer comigo (Docente 3).

Bernardo (2006)³² demonstra que as novas formas de trabalho estão moldadas a serviço do capitalismo globalizado e nessa perspectiva uma nova forma de controle é exercida pelo domínio ideológico com as avaliações individuais e até pela competitividade entre colegas.

Na narrativa da docente 3 percebe-se o receio do que os outros pensam, como uma forma de controle coercitivo:

Eu sentia, e algumas pessoas me falaram que eu era um estorvo, porque eu faltava muito. Que eu faltava, porque eu tirava licença, né. Foi recorrente, eu tirava um mês, dois. Depois eu tinha, eu voltava depois, depois eu tinha que tirar de novo. **Então, que eu era aquela professora que dava trabalho porque eu faltava muito. Nessa fiquei com tanta raiva.** “Falei Meu Deus”! **Tudo o que eu fiz a vida inteira não valeu nada, né.** Não conta nada, né (risos) né. A vida é assim (Docente 3).

Codo, Soratto e Vasquez Menezes (2004) elucidam que a flexibilização das relações de trabalho como consequência da ampliação do setor terciário foi responsável para o nascimento dos estudos sobre Burnout. Para os autores, os profissionais da saúde e educação são os que mais apresentam a síndrome, o impedimento de exercer suas atividades e “as contradições sociais empurrando a educação para impasses que parecem insolúveis” (2004, p. 6), a quantidade excessiva de problemas sem soluções faz o professor se esgotar, perder o sentido de seu trabalho. Conforme a fala da Docente 3:

Mudou muito o perfil e fiquei muito frustrada, foi quando eu terminei meu doutorado, porque daí começaram a chegar os alunos daquela progressão automática do governo, pelo amor de Deus! **Foram os piores anos de docência, eu entrei em depressão. Mesmo! De ficar afastada, sabe porque eu não conseguia lidar com aqueles alunos, que gente mais sem objetivo na vida.** (Docente 3).

A síndrome de Burnout constitui-se na exaustão emocional; na despersonalização da relação do trabalho, quando o trabalhador se coisifica e perde a relação a quem usufrui do serviço; e o não envolvimento no trabalho, certa decadência na qualidade da execução das atividades (CODO, SORATTO e VASQUEZ-MENEZES 2004). Nas docentes entrevistadas foi possível perceber pelo menos um desses componentes:

A narrativa da Docente 3 demonstra que além da exaustão emocional, teve afetada também a habilidade em desenvolver a atividade profissional:

Eu ainda trabalho bastante, trabalho muito, mas eu não tenho mais aquela vivacidade de memória. Eu estou com uma perda cognitiva. Eu percebo que eu estou é, com uma deficiência cognitiva. O médico já identificou, mas ele identificou mesmo porque eu falei, porque às vezes

³² Apresentado na página 29.

quando eu comecei a dar aula depois da depressão, **eu vinha dar aula, eu estava no meio da frase, esquecia a frase que eu ia falar, não vinha nome dos teóricos que eu sabia de cor.** O primeiro dia que eu passei mal foi quando eu estava, eu dei um texto de X para os meus alunos no mestrado lerem eu fui estudar um dia antes o texto. Comecei a ler eu não entendia nada, sabe quando *blrblsrblsr sabe?* **As palavras não faziam sentido na minha cabeça.** Daí eu achei que não, que eu tinha dado o capítulo errado. Daí eu fui ver era o capítulo certo, e **eu não conseguia entender nada, me deu nossa um susto, um desespero.** Aí eu liguei para o meu chefe e falei **“eu não vou dar aula hoje porque eu não estou bem. É eu vou dar aula amanhã só, no mestrado à tarde”.** **Daí eu dei a aula, eu preparei a aula comecei a ficar nervosa, porque nada me vinha cabeça** (Docente 3).

A exaustão emocional e a coisificação das relações ficam claro na fala da Docente 2, ela se sente frustrada em suas atividades, o empenho parece ser infrutífero.

E aí, eu acho que eu já me questionei várias vezes. Nossa, eu acho que assim não dá para ser mais. Assim, outro dia ainda comentei isso aqui na sala dos professores, né, que quem nunca saiu de uma sala de aula que não se sentiu frustrado naquela proposta, no objetivo que você... a partir do momento que você pisou lá dentro falou: “meu objetivo hoje é tal coisa.” Entendeu? E eu peguei e falei assim “quem que nunca daqui do grupo aconteceu isso?” Não é possível, porque assim é demais, né (Docente 2).

A Docente 2 demonstra que já se dedicou demais aos alunos e agora se sente esgotada. Para CODO, SORATTO e VASQUEZ-MENEZES (2004, p. 06) quando se esgotam as possibilidades e a esperanças “entra-se em Burnout”.

Tem dias que os próprios alunos também, né, são difíceis, né. Então, assim, hoje em dia, está muito difícil você dar aula. Eu penso assim. E, no sentido de que se você dá aula as sete meia é por que sua aula é sete meia, se for segunda-feira é pior, se for sexta-feira meio dia é pior, por que é sexta feira meio dia. Então, assim, é complicado você mostrar para o aluno que em qualquer momento é dia, que qualquer momento é hora e que ele está pagando para ter um conhecimento aqui, né, para uma formação, que acredito eu, que foi escolha dele, né, e que ele tem uns princípios éticos que ele vai ver, lá pra frente, o quanto isso vai fazer falta pra ele, né. Mas aí, também tem maturidade dele, né, o nível da sala de aula, né. A gente, às vezes, pega, também, alunos despreparados que não tiveram uma formação adequada. Alunos que trabalham, que vem do plantão cansados (Docente 2).

A Docente 1 relata que não desistiu da atividade, mas de ideais. O professor quando não suporta mais os impedimentos de exercer sua função desiste, sem abrir mão de seu trabalho. Conforme os autores: “o trabalhador arma, inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar no posto” (CODO, SORATTO e VASQUEZ-MENEZES, 2004, p.31).

Nunca pensei em desistir, assim, da minha atividade docente. Eu não me vejo fazendo outra coisa, mas eu já pensei em desistir de certos ideais, sabe?

Sabe aquele professor que chega para você e fala assim: “Ai, não esquentar mais com isso”. Você já ouviu “Deixa rolar?” Então, eu já pensei em deixar rolar, né. **Mas, eu ainda não consegui deixar rolar, o conflito é muito grande, porque eu realmente gostaria de fazer.** Então, eu nunca deixei, nunca consegui deixar rolar, assim, totalmente, mas, já pensei muitas vezes: **“aí, eu acho que vou entrar no esquema e, eu não vou esquentar a cabeça”, mas não, é difícil** (Docente 1).

As narrativas das docentes explicitam as frustrações causadas pelo excesso de aulas, em detrimento de outras atividades como a pesquisa ou extensão. Entretanto, não relacionam esses aspectos às mudanças no ensino superior promovidas nas últimas décadas e que impactaram substantivamente o trabalho docente, dentre outros aspectos.

É interessante observar que no contexto contemporâneo a Educação como um todo, e o ensino superior de modo particular passaram por mudanças profundas discutidas ao longo desse trabalho.

No Brasil, a atual configuração pedagógica e socio-institucional da formação profissional toma forma na reestruturação do sistema nacional de educação, cujos contornos são dados pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, de 20/12/1996, ao estabelecerem os dispositivos jurídico-institucionais das alterações que viriam ocorrer no quadro geral da educação, e, em particular, na de nível superior (KOIKE, 2009, p. 205).

Entretanto, nas narrativas analisadas não há, de forma específica, menção a esse conjunto de mudanças e os impactos deletérios aos docentes.

Essa questão pode levar-nos a entender que a formação profissional desde os anos de 1990, vem sendo despolitizada, fato que empobrece a visão dos profissionais no que tange à leitura da realidade, da conjuntura e estrutura social. Tal despolitização se deu também aos demais trabalhadores, os quais sofreram igualmente os impactos dos processos de reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo, contrarreforma do Estado, processos que estão na base da crise do capital, melhor dizendo, processos que foram implementados com vistas ao enfrentamento da crise de acumulação do capital desencadeada desde os anos 70 do século XX e ainda em curso.

A crise contemporânea do capital, segundo Antunes (1999), se expressa de forma aguda e destrói a força humana que trabalha, destroça direitos sociais, brutaliza enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho e transforma em predatória a relação produção/natureza. Essa crise tem sua gênese nos anos de 1970 do século XX motivada pela baixa nas taxas de lucros, diminuição do consumo, baixa produtividade do trabalho e outros

determinantes que compõem a lógica interna do capital (BRISOLA, 2012, p.131).

Nesse sentido, de posse da compreensão dos efeitos da crise do capital sobre o trabalho e os trabalhadores, entendemos, no que tange aos docentes, a necessidade premente da organização destes junto ao sindicato, de forma que possam encontrar **estratégias coletivas** (DEJOURS, 2005) de enfrentamento dos processos em curso, sob pena de aprofundar o adoecimento entre os professores, como também comprometer o futuro das novas gerações no que se refere à sua capacidade crítica de ler a realidade.

Conforme Barros e Mendes (2003, p. 65):

Dejours (1987) salienta que, para os trabalhadores darem conta do prescrito, corresponderem às expectativas da organização e não adoecerem, eles utilizam estratégias de enfrentamento contra o sofrimento, tais como conformismo, individualismo, negação de perigo, agressividade, passividade, entre outras. De acordo com o autor, a utilização dessas estratégias de defesa propicia proteção do sofrimento e a manutenção do equilíbrio psíquico por possibilitar o enfrentamento e a eufemização das situações causadoras do sofrimento (2003, p. 65).

Segundo Barros e Mendes, (grifos nossos) autores como Dejours, Abdoucheli e Jayet consideram:

[...] as estratégias defensivas, na sua maioria, coletivas. Esses autores definem as estratégias como mecanismos pelos quais o trabalhador busca **modificar, transformar e minimizar a percepção da realidade que o faz sofrer**. Os autores apontam que a diferença entre um mecanismo de defesa individual e um coletivo está no fato de que o primeiro permanece sem a presença física do objeto, que se encontra interiorizado. Ao passo que o segundo depende da presença de condições externas e se sustenta no consenso de um grupo específico de trabalhadores (2003, p. 65).

Na contemporaneidade, sobretudo no Brasil, assiste-se além dos processos acima elencados, a um neo-conversadorismo³³ o qual afeta também a Educação e os docentes. Nos

³³ “O conservadorismo reproduz um modo de ser fundado em valores historicamente preservados pela tradição e pelos costumes - no caso brasileiro -, um modo de ser mantido pelas nossas elites, com seu racismo, seu preconceito de classe, seu horror ao comunismo. Sua difusão é facilitada pela *reificação*, que, no capitalismo tardio, invade todas as esferas e dimensões da vida social, obscurecendo suas determinações, e pelo *irracionalismo*, que dissemina o pessimismo, o anti-humanismo, o individualismo e desvaloriza a verdade objetiva, dissimulando as contradições sociais e naturalizando suas consequências. O irracionalismo e o conservadorismo encontram condições favoráveis para se desenvolver em momentos de crise social, exercendo a função de enfrentamento das tensões e contradições sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para a apologia do capitalismo (LUKÁCS, 1972 e BARROCO, 2013). Para enfrentar ideologicamente as tensões sociais decorrentes da ofensiva neoliberal, no contexto da crise mundial do capitalismo dos anos 1970, o conservadorismo se reatualizou, incorporando princípios econômicos do neoliberalismo, sem abrir mão do seu ideário e do seu modo específico de compreender a realidade. O neoconservadorismo apresenta-se, então, como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à

referimos, por exemplo, ao “Escola sem Partido”³⁴ Projeto Lei nº 193, de 2016 que tramita no Senado, cujo objetivo expresso no Artigo. 3º. “é vedar, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (PROJETO DE LEI, 2016).

O contexto contemporâneo, como se pode observar, não é favorável aos professores, porque de um lado são explorados até o adoecimento, de outro são despolitizados por uma lógica que os fragmenta e os coloca em competição. E agora se aprovado o projeto Educação sem Partido, os professores estarão à mercê do julgamento dos pais acerca do que ensinam, pensam ou falam. Tempos difíceis!

ordem social e aos costumes tradicionais. A moral desempenha uma função de destaque no ideário conservador, sendo concebida como base fundante da sociabilidade e da política. Essa visão conduz ao entendimento de que as crises sociais e as expressões da *questão social* são consequências de uma desagregação moral. As críticas dos neoconservadores ao *Welfare State* são justificadas em termos morais, ou seja, remetidas à desestruturação da família e dos valores tradicionais. Portanto, o apelo à ordem é duplamente conservador: primeiro, por evidenciar um dos valores fundamentais do (neo) conservadorismo; segundo, porque sua forma de objetivação é moralista, ou seja, moraliza as expressões da *questão social*, ao tratá-las como resultantes de "problemas" de ordem moral. Esse apelo moralista é facilitado pela reificação das relações sociais e pelo irracionalismo, contribuindo para o ocultamento de suas determinações socioeconômicas e para sua naturalização” (BARROCO, 2015, p. 624-625).

³⁴ “O movimento Escola sem Partido nasceu em 2003, a partir de uma iniciativa do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Durante anos, suas propostas não encontraram eco até que, em 2014, um encontro com a família Bolsonaro mudou essa realidade. Nesse ano, o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PSC), pediu para que Miguel escrevesse um anteprojeto de lei. O texto foi, então, apresentado pelo filho do deputado federal Jair Bolsonaro na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro. O líder do movimento fez uma versão municipal que foi apresentada pelo outro irmão da família, Carlos Bolsonaro, na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro. Nagib disponibilizou em seu site os dois anteprojetos e desde então deputados e vereadores, em sua grande maioria ligados a bancadas religiosas, começaram a propor leis em suas respectivas casas legislativas. O projeto já foi aprovado em ao menos três cidades, no estado de Alagoas e tramita em ao menos outros cinco estados e oito capitais. Diante desse histórico, o debate sobre o Escola sem Partido tem ganhado cada vez mais repercussão. Especialistas em educação consideram as propostas do movimento como absurdas do ponto de vista educativo, inconstitucional do ponto de vista jurídico, e uma forma de censurar professores que seriam proibidos de expressarem seus pontos de vista ou interpretações em sala de aula.” (Disponível em: educacaointegral.org.br/.../especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-esc.. Acesso em 06 de Agosto de 2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação refletiu sobre as consequências da precarização, como a frustração e o adoecimento dos docentes do ensino superior. Nesse sentido, fez-se necessário analisar o contexto social, econômico e político, bem como resgatar os aspectos históricos dos processos ocorridos na sociedade capitalista, justamente nas transformações operadas no mundo do trabalho a partir dos anos 80/90 do século XX, bem como no âmbito do Estado e da sociedade.

Dessa forma, dada a sua complexidade, a discussão não pode ser dada por encerrada, ao contrário, aponta para a necessidade de ampliação dos questionamentos aqui apresentados, bem como novas indagações sobre a prática docente no ensino superior que possibilitem melhoria do exercício profissional do professor universitário e a minimização das frustrações, sofrimento e doenças ocupacionais.

Nesse estudo, pretendeu-se verificar quais as condições de trabalho dos docentes de Ensino Superior no Vale do Paraíba. A proposta da pesquisa foi verificar se essas condições de trabalho perpassam por precarização e provocam o adoecimento dos docentes da Universidade estudada. Almejou-se averiguar se nessas condições de exercício profissional os docentes são conscientes dos processos de precarização do trabalho e as consequências em sua saúde.

Do ponto de vista dos fundamentos teóricos, elegeu-se a categoria trabalho, entendendo-a como categoria central da atividade humana segundo Marx, o qual entende o trabalho como eterna condição humana que dá sentido à existência do ser social.

No que se refere ao processo histórico percorrido pela educação superior no Brasil, entende-se que resultou em uma Universidade que responde à lógica capitalista e perde sua função primordial que é a promoção do saber, a difusão de valores e crenças construídas pela humanidade.

Na presente pesquisa encontramos a Universidade que não cumpre seu papel social, que não supera a lógica capitalista dominante e não promove ações de transformação da sociedade, fato que corrobora para a ausência de sentido à atividade profissional do formador.

Pode observar que a Universidade pesquisada não foge à lógica das demais Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas, identificadas em outras pesquisas realizadas por diferentes autores e regiões do Brasil. Trata-se de uma ampla adesão à lógica mercantilista, como parte de um projeto de enfrentamento da crise do capital, com foco na lucratividade com a estratégia de competitividade entre funcionários e professores da universidade.

Dentro dessa lógica, observou-se nas narrativas das docentes entrevistadas a insatisfação pela forma como está colocado o trabalho, a necessidade de ficar quarenta horas em sala de aula, em detrimento das outras atividades precípuas da Universidade - a extensão e a pesquisa. As entrevistadas também apontam o produtivismo como elemento que pressiona e frustra os docentes.

Assim, uma das conclusões a que se pode chegar neste estudo é que a ideologia neoliberal impregnou corações e mentes, afetou processos de trabalho e o Estado, e, “como ensinaram Marx e Engels, o desenvolvimento das ideias, sejam religiosas, morais, jurídicas, políticas, possui base material e se sistematizaram como ideologias por meio das quais os homens concebem e interpretam sua própria realidade” (GUERRA, 2010 apud ORTIZ, 2010, p. 10).

Nessa perspectiva, explicam-se os fenômenos nos quais os docentes estão imbricados, os quais os levam à frustração e ao adoecimento, porém, não há por parte deles a compreensão dos determinantes desse processo.

A pesquisa revelou a valorização da aplicabilidade/instrumentalidade do conhecimento, o que pode representar o fim da Universidade em seu sentido amplo, que passa a desenvolver mão de obra de baixa qualificação para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, o papel do docente é minimizado a transmissor de conhecimento, subtraindo-se a possibilidade criativa do trabalho docente, impossibilitando que de fato ele seja um formador, transformador da realidade, que permita ao educando conhecer novas formas e agir e pensar.

Dessa maneira, as condições do trabalho docente são equiparadas a um operário, que sofre igualmente o processo de precarização do trabalho.

No contexto contemporâneo, há implementação da lógica empresarial na Universidade, impossibilitando a seguir os princípios de autonomia, liberdade acadêmica, cooperação e colaboração.

O professor, por sua vez, refém dessa lógica, perde o sentido de sua função como docente ao se deparar com a impossibilidade de desenvolver uma educação que tenha como expectativa a produção de um saber autônomo, a formação de pessoas teórica e politicamente críticas e capazes de cultivar a liberdade intelectual

Esse ambiente de trabalho equiparado ao de uma grande indústria, que valoriza somente a produtividade e anula a subjetividade do trabalhador, levando os docentes à frustração e ao adoecimento. A Universidade mercantilizada pelo projeto neoliberal transforma a função do

docente desumanizada, simplifica a ação de formador para mero transmissor de conhecimento e pela lógica produtivista o trabalho é precarizado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um dos principais fatores que impedem a alteração desse cenário é a falta de consciência de docentes, visto que esse não reconhecimento aparta os docentes e enfraquece os órgãos que os representam. Conclui-se que essa realidade é resultado de um trabalho precarizado/ alienado que induz ao individualismo e ao medo.

A divisão do trabalho e valorização do produtivismo impede a vida mental durante a operação da atividade laboral. Nesse sentido, o trabalhador por não ter autonomia ao exercer sua atividade perde o sentido de sua função, o que gera frustração, sofrimento e angústia (DEJOURS, 2005).

Assim, os docentes não constroem estratégias coletivas de enfrentamento da situação em que se encontram.

A pesquisa realizada ressalta da urgência em se analisar as consequências da mercantilização da Universidade, a precarização das condições do trabalho docentes tendo em vista suas funções, assim como em sua rotina diária pessoal que pode acarretar no adoecimento.

Por outro lado, a crise estrutural do capital acentua a fragmentação da classe trabalhadora e a atividade profissional dentro dessa lógica perde seu sentido e se descaracteriza como a atividade central da ação humana. A atividade docente como ação fragmentada perde a função e o sentido, acarreta ao professor a angústia e frustração na sua atividade profissional. Os docentes expressam cansaço, frustração e sofrimento.

O modelo neoliberal, legitimado por uma ideologia neoconservadora de manter a ordem do capital, os interesses políticos e econômicos da classe dominante, permitem a retração do Estado e a transferência dos investimentos produtivos no mercado financeiro, acentuando assim a crise do capital.

E aqui fazemos coro com o professor José Paulo Netto (2015) “A universidade não é o fim, ela é o meio de servir a massa explorada dos trabalhadores brasileiros”, a busca pela autonomia universitária, pela valorização docente não pode ser solitária, tem que estar presente na luta social pela emancipação da população. A valorização docente e a luta pela melhoria da universidade são a centralidade desse estudo, no entanto precisa ser articulada para que a Universidade seja um instrumento de melhora para toda a população.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALVES, G. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: Ensaio de Sociologia do Trabalho. Bauru – SP. Canal 6 Editora, 2013.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ANDERY, M. A. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro. Educ. 1988.
- ANDES. **Reestruturação produtiva chega às Universidades e provoca o adoecimento docente**. InformANDES, Nº1, Brasília: 2011. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-869146.pdf>. Acesso em 15 de dez de 2015.
- ANTUNES, R. **Os exercícios da subjetividade**: as retificações inocentes e as retificações estranhadas. Cadernos CRH, v. 24, 2011.
- _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Dimensões da precarização estrutural do trabalho**. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.
- _____. **O Caracol e sua Concha**: Socialismo e Trabalho no Século XXI. Vírus - Revista Política e de Ideias, 2005.
- _____. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 1999.
- ARAÚJO, J.C.S. **O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária**. Aprender – Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação. Ano VII. n. 12, Vitória da Conquista, 2009.
- BARROCO, M.L. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0623.pdf>. Acesso em 06 de Agosto de 2016.
- BARROS, P. C. da R; MENDES, . M. B. Sofrimento psíquico no trabalho e estratégias defensivas dos operários terceirizados da construção civil. *Psico-USF*, v. 8, n. 1, p. 63-70, Jan, Jun 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n1/v8n1a09.pdf>. Acesso 6 Ago 2016.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ªed., São Paulo, Cortez, 2003.

BERNARDO, M. H. **Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública**: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. spe.), 129-139, 2014.

_____. **Discurso flexível, trabalho duro**: o contraste entre a vivência de trabalhadores e o discurso de gestão empresarial. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOSI, A. P. **A Precarização do Trabalho Docente nas Universidades Públicas no Brasil (1980-2011)**: sob a pressão do Tacão de Ferro. Pensata: Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP, 2012.

_____. **A Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n 101, p1503-1523, 2007.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho - CLT**. 30. ed. São Paulo: LTr ou Saraiva, 2003.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 21 ago. 2014.

_____. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe do Ensino Superior no Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-191522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 21 ago. 2014.

BRAZ, M.; NETTO, J. P. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo. Cortez. 2006.

BRISOLA, E. **Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 127-154, jan, jun 2012. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/7441/5749. Acesso em 06 Ago de 2016.

BRISOLA, E. M. A.; MARCONDES, N. **A História Oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa**: um foco a partir da análise por triangulação de método. *Revista Ciências Humanas*, v. 4, p. 4-6, 2011.

CAPARROZ, A. A. M. **A Psicologia da Educação e os Cursos de Licenciatura nas faculdades particulares do Município de São Paulo**. Tese (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação). PUC, SP, 1992.

CARDOSO, M. Christophe Dejours (entrevista). **Ágora**: Estudos em Teoria Psicanalítica, Rio de Janeiro, v. 4, n. 22, p. 89-94, jul./dez. 2001.

CHAUÍ, M. **A Universidade Operacional**. Avaliação, Campinas. V. 4, N. 3. 1999.

CODO, W. **Saúde mental e trabalho**: uma urgência prática. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília: DF. n.2, 1988.

CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia Social**: O homem em movimento. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1989.

CODO, W.; SORATTO, L.; VASQUES-MENEZES. **Saúde mental e trabalho** In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos, (Org.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. (p. 276-299). Porto Alegre: Artmed. 2004.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na escola integrada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

CUNHA, J.L. da; CARDÓZO, L. S. **Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História**. *Revista Educação*, n. 40. Santa Maria – RS, 2015.

CUNHA, L. A. C. R. **A Universidade Reformada - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior**. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, C.R.J. **Quadragesimo ano do parecer CFE nº 977/65**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30. Rio de Janeiro, 2005.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DINIZ, C. C. **Celso Furtado e o desenvolvimento regional**. *Nova economia*, v. 19, n. 2, p. 227-249, 2009.

DRUCK G; FRANCO T. (ORG). **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo; 2007.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotsky**: polêmicas do nosso tempo. 3ª edição. Campinas, SP; 1999.

FAVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar em Revista, 2006.

FERNANDES, F. Prefácio In: MARTINS, C.B. **Ensino pago: um retrato sem retoques.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Circuito Fechado.** Quatro ensaios sobre o “poder institucional. São Paulo: HUCITEC, 1976.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FRANCO, T.; DRUCK, M. G.; SELIGMANN-Silva, E. **As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 35, p. 229-248, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n.116, p. 2140, 2002.

GARCIA, G. **A relação pedagógica como vínculo libertador.** Uma experiência de formação docente. In: PATTO, M. H. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983. p.343-360.

GASPAR, R.F.; FERNANDES, C.T; **Oligopolização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro: causas conexões e consequências.** Revista Espaço Acadêmico, Porto Alegre, n. 168. Ano XIV, Maio, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GIMENEZ, D. M. **Ordem liberal e a questão social no Brasil.** São Paulo: LTr, 2008.

GONÇALVES, R. M. P.; JIMENEZ, S. V. **Relações antagônicas entre sentido e significado do trabalho no capital: Uma análise na perspectiva ontológica.** Psicologia & Sociedade (Online), v. 25, p. 685-694, 2013.

GORENDER, J. Prefácio In MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 20 mar. 2015.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. 1995 a 2012.** Brasília, s/d(a). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superiorcensosuperior-sinopse>> Acesso em: 12 nov. 2014.

KOIKE, M. M. **Formação Profissional em Serviço Social: exigências atuais.** Curso de capacitação para assistentes sociais. Brasília: CEFESS/CEAD/UnB, 2009.

_____. **Ética e educação**: dois termos de uma mesma realidade. Presença Ética, Recife, v. 03, 2004.

KUEZNER, A. C. **Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho**. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, vol. 2, n 1, 2004.

LAGO, L.C. do. **O que há de novo na clássica dualidade núcleo-periferia**: a metrópole do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C. de Q. (Org.). O futuro das metrópoles: desigualdades e governabilidade. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2000. p. 207-228.

LEHER, R.; LOPES, A. B. P. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. In: Dalila Andrade Oliveira; Myriam feldfeber; Deolidia Martínez. (Org.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Universidad y docencia. Lima: Fondo Editorial, Universidad de Ciencias y Humanidades, v. 1, p. 77-111, 2008.

LEMOS, D. **Trabalho docente nas universidades federais**: tensões e contradições. Caderno CRH 24.1: 105-120. 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

LESSA, S. **Mundo dos Homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LINHARES, L. L. **Althusser: a Escola como parêntese Ideológico de Estado**. In: VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2007, Curitiba. VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2007.

LUZ, M. S.; MINARI, G.M.; SANTOS, I.C. **Aglomerções industriais no setor aeroespacial e automobilístico no Vale do Paraíba**: uma comparação de trajetórias de formação. Journal of Aerospace Technology and Management. Vol. 2, n. 1, Jan-Apr. 2010. Pág. 71-82.

LUCCHESI, M. A. S. **O ensino superior municipal no Estado de São Paulo**: entre a cultura global e a cultura local. Cadernos ANPAE, v. 9, p. 1-18, 2010: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/88.pdf>. Acesso em 20 de Mar de 2016.

_____. Estado de São Paulo: **O Desenvolvimento Histórico das Instituições Municipais de Ensino Superior, na Segunda Metade do Século XX**. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE 1961-2011, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói: ANPAE, 2011.

MACHADO, M. S. **Conexões ocultas**: reflexões sobre a saúde do trabalhador e a prática sindical. Boletim da Saúde, Porto Alegre, Vol. 20, N. 1, Jan./Jun. 2006, p. 18. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_saude_v20n1.pdf#page=25. Acesso em 04 Ago de 2016.

MANCEBO, D; CHAVES, V. L. J.; MAUÉS, O. **Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira**: implicações para o trabalho docente. Educar em Revista, Curitiba, 2006.

MANCEBO, D. **À Parte**. Trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995 – 2008) e efeitos de subjetivação. *Revista em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 26. 137-152. 2010.

MANCEBO, D. **Trabalho docente na pós-graduação**. *Universidade e Sociedade*, Brasília, Ano XXI, nº 48. 76-83, 2011.

_____. **Trabalho docente**: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre – RS, vol.20, n. 1, 2007.

_____. **Reforma universitária**: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, vol.25, no.88, 2004.

MARTINS, C.B. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **O Capital**. 20.ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 05 de abr. de 2016.

MENDES, A. M. B. **Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho**: as contribuições de C. Dejours. *Psicol. cienc. prof.*, vol.15, no.1-3, p.34-38, 1995.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto. Enfermagem*, v. 17, p. 758-764, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINTO, L. W. **Governo Lula e "reforma universitária"**: presença e controle do capital no ensino superior. *Educação e Sociedade*, v. 29, p. 1246-1249, 2008.

NETTO, J.P. **Conservadorismo e luta social na Universidade brasileira com José Paulo Netto**. 1’57’06. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9f0FhA40yk>.

NETZ, Jacéia Aguilar; MENDES, Jussara Maria Rosa. O massacre dos trabalhadores bancários e a ação sindical: sobrejornadas, metas excessivas, pressão, medo, práticas gerenciais autoritárias versus práticas preventivas. *Boletim da Saúde | Porto Alegre | Volume 20 | Número 1 | Jan./Jun.2006*, p. 30. Disponível em http://bvsm.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_saude_v20n1.pdf#page=25. Acesso em 04 de Agosto de 2016.

PAIVA, V. **Sobre o conceito de “Capital Humano”**. *Cadernos de Pesquisa*. n. 113, São Paulo, jul.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>. Acesso em 09 fev. 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

PORTELLI, A. **Entrevista com Alessandro Portelli**. Revista Historiar - Universidade Estadual Vale do Acaraú, v. 4. n. 4, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/6992/5062>. Acesso em: 15 jul. 2016

PRADO, R. A. N.; PRADO, M. S. **A Precarização das relações de trabalho do professor em face da regulamentação do trabalho docente no Brasil**. In: 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife: ANPAE, 2013. v. 17. p. anpae.org.br.

POCHMANN, M. **A atualidade da categoria trabalho na sociedade da reestruturação produtiva, 01/2010**, "Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea", Capítulo, ed. 1, CFP, Vol. 01, pp. 12, pp.29-40, 2010.

PROTO, L. V. P. **Florestan Fernandes e sua leitura acerca da Universidade e desenvolvimento**. In: II Congresso de Educação, 2012, Iporá, v. 01. p. 105-108, 2012.

RAMOS, L. S. **Ideologia e desindividuação nas veredas da Halbbildung: um entendimento básico ao fenômeno da indústria cultural**. 2007. 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91794>>. Acesso em 13 abr. 2015.

RETAMIRO, W. **O papel das instituições sociais ante o desafio de inovar os processos de gestão territorial: uma análise comparativa entre o Grande ABC Paulista e os municípios do Eixo Dutra**. In. Revista ENIAC Pesquisa. ENIAC Pesquisa, Guarulhos (SP), v. 4, n. 2, jul.-dez. 2015. Disponível em <http://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/228> Acessado em 18 jan 2015.

RICCI, F. **Indústria têxtil na periferia: origens e desenvolvimento – o caso do Vale do Paraíba**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Ed. Petrópolis, RJ: 1986.

SANTOS, A.; LENARDÃO, E. **Ideologia neoliberal e educação: um par possível para a emancipação social?** Revista HISTEDBR online, Campinas, n. Especial, 2009.

SANTOS, C.M. dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SANTOS, S. D. M. **A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças**. Educar em Revista (Impresso), 2012.

SATO, L.; BERNARDO, M. H. **Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 869-878, 2005.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 28, p. 291-312, 2008.

_____. **A Pós-Graduação em educação no Brasil:** Trajetórias, situação atual e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, Paraná, vol. 1, núm. 1, pp. 1-19. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2000.

_____. **Florestan Fernandes e a educação.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 10, n. 26. 1996.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e saúde mental.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 32, 1992.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro:** novas configurações e velhos desafios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, Editora UFPR, 2008.

SILVA, F. P. P. **Burnout: um desafio à saúde do trabalhador.** Psicologia, Londrina, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n15.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

SILVA, R. S. **A Formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista.** Serviço Social & Sociedade, v. 103, p. 405-432, 2010.

SILVA, W. R.; CARVALHO, S. M. N. **O adoecimento do docente de Ensino Superior e a repercussão sobre a sua saúde e o ensino.** In: 1ª Semana de Pedagogia, 2011, Uberlândia. Anais da 1ª Semana de Pedagogia, 2011.

SILVEIRA, Z. S. **A universidade brasileira e o papel do intelectual em Florestan Fernandes.** In: 6º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2009, Campinas. Anais do 6º Colóquio Marx Engels - 10 anos, v. 6. p. 1-35, Campinas: Unicamp, 2009.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil – 1995 – 2006:** Precária trajetória e incerto futuro. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1021 – 1056, out. 2006.

TAVARES, M. A. **Trabalho na contemporaneidade:** uma reflexão sobre a atividade docente. Argumentum (Vitória), v. 3, p. 238-250, 2011.

WOOD JR., T. **Universidade ou fábricas?** Pesquisadores da Holanda criticam a introdução de práticas empresariais no ensino superior. Carta Capital de 25 de mai. De 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/850/universidades-ou-fabricas>. Acesso em 31 mai. 2015.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: _____

Idade: _____

Tempo de Universidade: _____

Área de atuação: () Exatas () Biológicas () Humanas

CID: _____

Tempo de afastamento: _____

Motivo de afastamento: _____

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1) Trajetória como docente;
- 2) Condições de trabalho (antes do adoecimento);
- 3) Motivos que atribuiu ao adoecimento;
- 4) Qual sua visão sobre o adoecimento em relação a sua condição de trabalho.

APÊNDICE III – OFÍCIO

Taubaté, ___/____ de _____.

Ilmo (a). Sr (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna CLAUDIA MAGALHÃES CAPARROZ, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2014, intitulado “A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO VALE DO PARAÍBA: entre a frustração e o adoecimento”. O estudo será realizado com seis docentes de ensino superior que já tenham sido afastados por motivos médicos, na cidade de Taubaté, sob a orientação da Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

Para tal, será realizado levantamento dos dados junto ao Serviço Médico, para a realização do Perfil socio-demográfico e identificar os docentes que estiveram com o maior período de licença médica. Dos docentes com maior tempo de afastamento selecionará dois docentes de cada área do conhecimento (exatas, humanas e biológicas). Realizará uma entrevista temática por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Claudia Magalhães Caparroz, telefone (11) 9 8963-3541, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

APÊNDICE IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, ____/____ de ____.

De acordo com as informações do ofício sobre a natureza da pesquisa intitulada “O ADOECIMENTO DOCENTE FRENTE ÀS MUDANÇAS OPERADAS NO ENSINO SUPERIOR NA ÚLTIMA DÉCADA: UM ESTUDO DE CASO”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Claudia Magalhães Caparroz, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de Entrevista Temática seis docentes de ensino superior que já tenham sido afastados por motivos médicos que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O adoecimento docente frente às mudanças operadas no ensino superior na última década: um estudo de caso”

Orientador: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “O adoecimento docente frente às mudanças operadas no ensino superior na última década: um estudo de caso”.

Objetivo da pesquisa: Investigar as condições de trabalho de docentes se houve processo de precarização e se essa situação acarretou o seu adoecimento.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumento de coleta de dados entrevista temática com eixos norteadores, que será aplicado junto a Docentes de Ensino Superior na cidade de Taubaté - SP.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio da entrevista temática com eixos norteadores, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio da entrevista temática com eixo norteadores serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da entrevista temática com eixos norteadores. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o “adoecimento docente frente às mudanças operadas no ensino superior na última década”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos

ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2014 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Claudia Magalhães Caparroz, residente no seguinte endereço: Rua Padre Eugenio, 283 Casa 10. Jacareí (SP), podendo também ser contatado pelo telefone (11) 98963-3541. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 3624-1657 A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre adoecimento docente frente às mudanças operadas no ensino superior na última década.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, 18 de março de 2015.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

CLAUDIA MAGALHÃES CAPARROZ
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora a participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O adoecimento docente frente às mudanças operadas no ensino superior na última década: um estudo de caso

Pesquisador: Claudia Magalhães Caparroz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38038514.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 872.064

Data da Relatoria: 06/11/2014

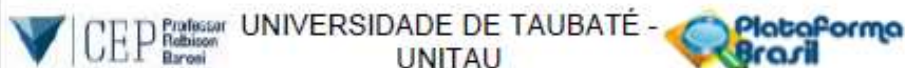
Apresentação do Projeto:

Este projeto objetiva investigar a partir da narrativa de docentes de uma instituição de ensino superior na cidade de Taubaté se o processo de precarização das condições de trabalho decorrente da nova lógica mercantilista implementada nas universidades, tanto públicas quanto privadas, acarretam adoecimento. A abordagem do trabalho é qualitativa mediante o uso da Metodologia da História Oral, na medida em que essa metodologia visa dar voz aos sujeitos da pesquisa, e valorizar suas experiências. Também utilizar-se-á estudo de caso, visto que se fará uma análise detida da instituição universitária, objeto da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as condições de trabalho de docentes se houve processo de precarização e se essa situação acarretou o seu adoecimento.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.084

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os voluntários poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da entrevista temática com eixos norteadores.

Benefícios: O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o "adoecimento docente frente às mudanças operadas no ensino superior na última década". Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante , avaliar as condições de trabalho dos docentes nos dias de hoje é um desafio,a educação é um proposta difícil e a precarização leva o docente a adoecer sem ele mesmo se dar conta de estar inserido nesse processo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos.

Recomendações:

O Termo da Instituição para a autorização da pesquisa será fornecido somente após a aprovação no CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.064

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 14 de Novembro de 2014

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

APÊNDICE V – Transcrição da Entrevista (Docente 1)

Entrevistadora (E): A minha metodologia, que a gente escolheu, vai ser história oral. Então, assim, para você dizer, tem alguns eixos norteadores para caso fuja muito, mas assim, queria que você me contasse sua vida profissional aqui na Universidade como é que começou, tudo isso

Docente 1: Tá! A minha formação na docência é uma formação muito interessante, porque eu passei por todos os níveis da formação. Eu dei aula para educação infantil durante 15 anos, trabalhei com crianças de 4 e 5 anos, fui professora alfabetizadora nos primeiros anos do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos, trabalhei com o quarto e quinto ciclos que já é o antigo ginásio, né, que é da quinta a oitava série. É, tive uma pequena experiência com ensino médio em escola particular, a educação infantil ao ensino fundamental foi em escola pública, sempre fui professora da rede municipal.

O ensino médio foi uma experiência que eu tive em uma escola particular, e tudo isso cursando a faculdade, né. Eu fiz o antigo magistério, o antigo magistério que me deu habilitação para dar aula para o ensino fundamental. Aí, de quinta a oitava no ensino médio eu comecei a trabalhar concomitantemente com a faculdade, né. Era ainda aluna da faculdade, ainda era eventual trabalhei com essas coisas. Terminando a faculdade eu quis continuar a carreira acadêmica, fui fazer especialização e a especialização abriu portas para que eu me inserisse no ensino superior. Então, desde 1998 eu dou aula aqui na Universidade, sempre alocada no departamento de Comunicação Social.

Prestei o concurso para professora de língua portuguesa e continuei mesmo trabalhando na educação superior, muitos anos ainda, com a educação infantil, e tal. Eu só tive que deixar a educação infantil quando realmente eu me vi obrigada escolher pela carreira acadêmica. Saí daqui, fui fazer o doutorado. É, em São Paulo ainda não dava para conciliar tudo. Mesmo assim fiquei com medo de sair, pedi aquele afastamento sem remuneração que a gente fica dois anos. Aí, os dois anos passaram, e eu tive que decidir: “volto ou peço exoneração”? Tive que pedir exoneração. Mas aí, resolvi me dedicar à formação de professores de alguma forma. Pela linha de pesquisa minha no mestrado terminei o doutorado. Fui convidada para dar aula no mestrado e não fiquei tolamente distante da educação fundamental, que comecei a trabalhar com formação de professores no programa de linguística aplicada. Formação de professores de língua.

Então, assim, eu sinto, eu acho que a maioria dos professores sentem e que antes era um problema da educação fundamental e eu acho que isto está chegando no ensino superior

também. É uma crise de identidade do tamanho do universo! Se você perguntar agora para mim “o que que é ser professor no ensino superior?” Eu não consigo te responder numa frase, eu nem sei se eu conseguiria responder de imediato, porque a gente tem tantas tarefas, mas tantas tarefas, cada dia nos é atribuída mais uma tarefa; nos é prescrita mais uma tarefa que nos faz pensar: “afinal de contas o que é ser professor do ensino superior”? Né.

Então, você olha só quantas preocupações (pré-ocupações) que você tem: é o ensino propriamente dito, o contato seu com o aluno em sala de aula. Sala de aula, mais uma vez eu falo não é mais esse ambiente físico é um ambiente simbólico. Aula não é só momento que você está aqui na faculdade, no departamento, dentro daquelas quatro paredes, é dando uma aula. Certo? Aula não, é maior do que isso! Mas você tem esse contato com o aluno, nesse ambiente didático você é responsável por atingir aqueles objetivos que são esperados pela disciplina. Você é responsável por ser um pesquisador.

Hoje, então, a partir do momento que você faz parte de um programa de pós-graduação isso fica muito mais claro que é uma tarefa. Você tem que cumprir, cumprir muito bem, então, você tem que está preocupado com a pesquisa, produção, né. E a gente, e essa coisa da produção quantitativa chegou ao ensino né, aquilo que era das indústrias, que a gente imagina que existia só nas fábricas, chegou ao ensino. Hoje as pessoas estão te cobrando não a qualidade da sua pesquisa, mas, é pela quantidade da sua pesquisa que você tem que ter. Não sei quantos artigos publicado num triênio, um mínimo dois artigos por ano. É, você tem que participar de congresso, você tem que coordenar um projeto de pesquisa né, você tem que orientar trabalhos da pós-graduação, fora as tarefas burocráticas que o professor de ensino superior também tem, né. É, administrativas, burocráticas.

Os professores meus são coordenadores de curso participam de vários conselhos, tem cargos administrativos né, sem contar que muitos são profissionais, são profissionais e assim, dão aula no curso de serviço social e trabalham como profissional na área, nas empresas, nas instituições e tal. Então, ele é o profissional, ele é o professor de ensino superior, ele é o pesquisador, né. E o que nos cansa vou dizer para você (Claudia) não é nem tudo isso que a gente tem que fazer, mas, são as inúmeras coisas das quais nós somos impedidos de fazer! Quando você tem coisas assim muito burocráticas (mesmo) que lhe tomam tempo, o que te cansa é aquilo que você não pode fazer e que você sente que é mais necessário fazer! Você sente que a prioridade para que seja feito não só para sua própria, seu próprio desenvolvimento e realização, mas para o próprio desenvolvimento e realização do aluno e tal. Então, a gente vive em conflitos, assim, muitas vezes intransponíveis! É uma lacuna enorme Claudia, entre o

que eu tenho que fazer, o que eu faço e o que eu realmente gostaria de fazer. Porque, eu acho, que deveria ser feito. Isso cansa demais a gente. Demais!

Então, eu me interesso pela sua pesquisa, gostaria que você viesse mostrar para mim que que é esse ser professor de ensino superior. Queria ter uma resposta (risos) sabe? Porque a gente que está envolvido nisso, a gente não sabe esconder de imediato né, é muito...

E: E nesse seu período de trabalho aqui na faculdade, como é que você teve, você fala que está desde de 98, você sentiu diferença nos últimos anos? Você acha que piorou essa questão da maior quantidade de trabalho?

D1: Eu não sei se a questão é “piorou” ou “melhorou”. Não vou usar os termos, mais mudou. Houve transformação, isso é evidente, né. Mudou o próprio objetivo de uma universidade, mudando o objetivo de uma universidade, evidentemente isso vai afetar o agir do professor. Certo?

É a promoção automática chegou ao ensino superior, né. A gente, muitas vezes, com essa ideia de você tem que ajudar o aluno, você tem que favorecer aprendizagem máxima, você tem que, você tem que incluir o aluno. Muitas vezes com essa ideia que eu acho que é (em princípio é muito interessante, mas ela distorcida) faz com que a gente ache que aqui o aluno está aqui só para ganhar o diploma. Você entende?

Então, aquela responsabilidade que a universidade quer que o aluno tenha, de ser o pensador daquilo que ele faz, refletir, ser consciente, responsável, eu não sei se essas coisas estão sendo priorizadas mais. A universidade está virando um curso técnico. Daí, mais uma crise de identidade do professor: gente foi educada... a gente tem uma representação que aqui (a universidade) é um espaço, que aqui não forma apenas o profissional, mais, como disse, o pesquisador na área do conhecimento que ele está estudando. Certo? E aí, a gente se sente frustrado, é aquela coisa dos impedimentos, sabe? Eu, no seu princípio, você gostaria de fazer, você faz, mas muitas vezes, você é impedido de fazer.

É, então, há uma pratica que está chegando a universidade, isso não é aqui, isso é uma realidade nacional. É uma prática que está chegando na universidade, é vazia, sem base, sem fundamentação filosófica, né. É, então você, puxa! Não é isso que você gostaria de ser como professor de ensino superior, é uma das grandes frustrações.

Eu dou metodologia da pesquisa científica, uma disciplina que eu dou na Comunicação, e eu início sempre a disciplina com apresentação do que é a universidade. Porque a própria sociedade ela, ela reconstruiu a representação de uma universidade com este monte de propaganda que se faz de faculdade de universidades na televisão, como se fosse um lugar para todos irem, que todos têm obrigação de passar por uma universidade. Que eu acho um equívoco.

A educação superior é de direito de todos, todos tem que ter o direito de chegar a educação superior, mas nem todos precisam fazer educação superior. Então, nós banalizamos a educação superior. Entendeu? Como uma coisa que todo mundo tem que fazer, como o ensino fundamental, né. Então, as pessoas muitas vezes passam pela educação superior sem saber o que estão fazendo ali, né. Às vezes, fazendo um curso técnico elas desempenhariam muito melhor a função da forma como elas desempenha, do que passar por uma universidade. Você está entendendo o que eu estou falando?

Então, a minha aula de metodologia eu já começo apresentando que que nós esperamos de vocês, e o que que vocês têm de esperar da universidade, o que é uma universidade.

Agora, não sei se o que eu falo que é uma universidade, é realmente, é uma universidade ou, se eu ainda estou naquele meu mundo ideal, do que seria uma universidade, sabe? Não sei! Também, não tenho mais certeza se uma universidade é realmente isso, né.

É, o número de concorrentes cresceu muito de uma universidade para outra, né. É, então, aquela coisa a busca pelo aluno, a busca pelo cliente. O ensino é um produto. Então, essas ideias elas ainda não foram muito bem apropriadas por mim, e eu acho que por um grande número de professores.

Quando você falou as mudanças de mundo que trouxe para universidade, eu acho que, a gente sabe que isso existe, mas, a gente ainda não conseguiu aceitar. Esse é um dos nossos grandes conflitos, né. E, às vezes, a gente, então, fica uma linguagem muito distante do aluno, a gente fica com um ideal distante do ideal do aluno. Eu vejo isso, parece que a gente está caminhando para um lado e o mundo está para o outro, né.

Nas reuniões pedagógicas os chefes do departamento sempre falam “da geração y” e, a gente tem que conhecer o que eles gostam, o que eles querem, como é que eles comunicam, né. Se não, nós não vamos conseguir dar a nossa aula. Aí, eu fico pensando assim, sabe Claudia, e quando é que eles vão poder ir além de, quando é que eles vão poder conhecer o diferente, né. Quem é que vai propiciar para eles o diferente também. Eu acho, que a gente tem que respeitar essa nova forma de viver dessa geração, a gente não vai conseguir interagir com ele se não respeitar, né. Mas, a gente tem que, também, permitir que eles conheçam, que eles tenham outras práticas sociais, que eles conheçam outras coisas, né. E, é difícil, quer dizer, o próprio, às vezes, a própria voz institucional diz algo que é completamente diferente dessa representação de universidade que a gente imagina aqui, que ela tenha que ser. Então, está difícil, mas a gente persiste.

A gente, eu gosto de uma frase do Soja (?), que é um pesquisador em educação em Genebra que diz assim: “os professores continuam professores apesar de”.

Então, tem muita coisa que contribuem para o abandono, mesmo abandono da profissão. Então, apesar de tudo isso, os professores continuam professores; e o que nos interessa isso, não é por que os professores abandonaram. Mas, o que interessa, o que ele fez para não abandonar, sabe? Isso é fantástico! É o que que ele deixou de fazer e fez para ele continuar professor, que para ele desistir, a gente já sabe tudo que contribuiu para ele desistir. O que não são motivos bobos, são suficientes mesmo para desistir. Agora, aqueles que permanece, a gente pergunta, o que que eles tão fazendo para isso? É ótimo! É o reconstruir da atividade, né.

Existe um modelo de atividade que nos chega, parte da qual, que a gente chama de gênero da atividade, mas não é algo engessado, estanque, definitivo. O próprio trabalhador contribui para este modelo, para transformar esse modelo. Tão hoje, também, a universidade e tal coisa não é só por que estas prescrições mudaram, porque o mundo mudou o próprio agir do professor, foi contribuindo para que essas representações fosse transformando e o que é ensinar no ensino superior foi se transformando a participação de todos, né.

E: Você já pensou em desistir?

D1: Nunca pensei em desistir. Assim, da minha atividade docente. Eu não me vejo fazendo outra coisa, mas eu já pensei em desistir de certos ideais, sabe?

Sabe aquele professor que chega para você e fala assim: “Ai, não esquentar mais com isso”. Você já ouviu “Deixa rolar?” Então, eu já pensei em deixar rolar, né. Mas, eu ainda não consegui deixar rolar, o conflito é muito grande, porque eu realmente gostaria de fazer. Então, eu nunca deixei, nunca consegui deixar rolar, assim, totalmente, mas, já pensei muitas vezes: “aí, eu acho que vou entrar no esquema e, eu não vou esquentar a cabeça”, mas não, é difícil. Sabe por quê?

Você tem o profissional trabalhador quando ele age no trabalho ele age em respeito a várias dimensões: a dimensão pessoal, intrapessoal, interpessoal, existem interesses para ele. Para ele conseguir, né, em relação a ele mesmo ao outro, né, ao próprio conhecimento com que ele trabalha, existe esses interesses. E, às vezes, o interesse pessoal está divergente com o interesse, relação ao outro, nessa relação é interpessoal com o outro. E aí, ele tem que ter uma capacidade de improviso. Isso não é professor é o trabalhador. Acho que ele tem uma capacidade de improviso de escolha, né. E tudo isso mexe com o psicológico dele, porque ele sempre vai ter essa sensação de que está perdendo alguma coisa, né. Quer dizer, estou fazendo isso e estou perdendo algo. Por isso, que a psicologia do trabalho (é) desenvolver uma forma de fazer clínica mesmo com os trabalhadores, para ajudar os trabalhadores parar esse sofrimento. Que é um sofrimento.

Essa, (?), o método de coleta, (?), ele começou com um psicólogo chamado Odoni. Italiano que foi convidado pela Fiat, foi contratado na verdade, pela fiat como psicólogo para ajudar a descobrir o que estava acontecendo com os operários que a produção da fiat estava caindo, eles estavam desanimados, não estavam trabalhando bem. E a FIAT, preocupada, contratou esse psicólogo. E, ele começou (?) perguntar diretamente para os operários como aconteceu, o porquê daquele desanimo que eles apresentavam, né. E eles falaram: “não, mas não está acontecendo nada.” Ninguém conseguia externalizar o problema. Como, eu disse para você, com medo daquilo trazer alguma consequência, do tipo, você vai ser demitido. Ninguém externalizava nada. Ninguém apontava nenhum problema. Isso não quer dizer que o problema esteja sempre no outro. Às vezes, o problema está no próprio trabalhador. Mas, qualquer que seja o problema não conseguia externalizar. Daí, que ele inventou a instrução (?) que precisava ter acesso a isso e não estava conseguindo de forma direta. Aí, ele inventou esse procedimento e, o grande objetivo, era diminuir o sofrimento do trabalhador; ajuda-lo a resolver os seus conflitos, para que ele pudesse trabalhar com mais satisfação, pudesse trabalhar com mais prazer, menos dor, né; e, com mais saúde.

Olha a gente, eu já li pesquisa sobre a educação fundamental e o ensino médio de como os professores é, começam a abandonar a profissão. Eles. Começa assim, tira uma licença hoje de saúde, aí, depois tira uma licença de três dias, e depois uma licença de quinze dias e depois se estende para um mês, pede um afastamento de não sei quantos dias sem remuneração. Eles não têm coragem de pedir exoneração de imediato, que no fundo no fundo, eles querem ser professores. É muito interessante isso. É, mais a forma deles diminuírem um pouco o sofrimento, é conseguir se afastar de tudo isso, que traz essa dor. E, vou fazendo isso até quando não dá mais e pede exoneração. E, o número de professores que chegam a aposentadoria é grande, mas, o número de professores que pedem exoneração antes da aposentadoria, é bem grande também. Muita gente que não termina a carreira. Aí, às vezes, eu paro para pensar: se isso não chegou no ensino superior? Que, no tempo que eu estou aqui, que eu vi de colegas afastados com atestado de psiquiatra, de estresse, depressão. Colegas que chegaram assim a síndrome do pânico, síndrome do pânico. Tem aquela burnout, né, que é outra doença, também, que afeta muitos professores. Então, para você ver, essa crise que eu faço, quem eu sou, que eu tenho que fazer, é, salas sem disciplina, a falta de respeito com a presença, com a imagem do professor, né. Eu não sei, se isso não chegou aqui não, viu. Fico me perguntando. Se você tiver curiosidade, é que você não vai ter acesso a isso, não tem como. Mas, se você tivesse, assim como ter acesso, de alguma forma, ao número de licenças por esse motivo, né: pressão, stress.

E: Você chegou a se afastar alguma vez?

D1: Afastei!

E: Qual motivo?

D1: Afastei por 30 dias, motivo de uma estafa. Mas aí, no meu caso, foi uma coletânea de coisas eu tive filhos. Aí, juntou as preocupações particulares, mãe de primeira viagem, crianças que ficaram em UTI durante três meses, que nasceram pré-maturas, passaram por todas aquelas, é, intercorrências que uma criança pode passar numa UTI neonatal. Aí eu volto, aquela cobrança de publicação, publicação, publicação. E, é, mas, isso é muito particular, isso sou eu. É, eu não sei! Quando eu estava trabalhando a sensação de que estava abandonando a família e, quando eu estava com a família, a sensação de que eu estava abandonando o trabalho. Uma culpa terrível. Uma sensação muito ruim que eu não soube administrar, me desestabilizou e eu cheguei numa estafa muito grande. Muito grande que trouxe sequelas, do tipo, gastrite, insônia, não conseguia dormir de ansiedade, obesidade, um monte de coisa que você possa imaginar que até hoje me afeta, mas agora em menor proporção. Mais, eu cheguei “eu não, eu não sei se eu sou exemplo”, porque outros fatores externos contribuíram. Quer dizer, eu tive muitos, muitos problemas pesados, estava acontecendo na minha vida particular. Mas, vi casos de colegas que realmente se desestruturaram com essa cobrança. E, e com essa. Não sei o que tanto eu tenho que fazer, e a sensação que eu nunca estou fazendo direito, que eu nunca estou fazendo o suficiente, não é? Adoeceram mesmo, interessante para sua área, ver isso.

D1: você vai ter muita coisa para escrever

E: Isso é ótimo

D1: 40 minutos, dá mais ou menos dezesseis páginas datilografadas, né, digitadas dá umas dezesseis páginas.

E: Você quer completar mais alguma coisa?

D1: Não. O que você quiser me pergunta, se não vou ficar falando umas coisas, muito que, muito da minha vida.

E: Não, mais é da sua vida mesmo, é a proposta. Você, é, disse bastante coisa, só para a gente fechar, assim, você acha que, você disse, né, que teve muitos colegas que se afastaram por adoecimento, que você acha que está na dúvida se isso chego na universidade, né. E os seus teve fatores externos, fala um pouquinho dos fatores internos, que você acha, que poderia ter contribuído para o seu afastamento, os fatores daqui.

D1: Daqui, né? Eu acho, que eu falei para você. É uma cobrança enorme pela quantidade. Sabe que para gente produzir uma pesquisa, não é você sentar em frente a um computador e começar a digitar um texto. Você tem que ter realmente uma pesquisa, você tem que ter resultados, você tem que ter algo para realizar e você não pode também ficar fazendo

plágio de si mesmo. Ficar repetindo a mesma pesquisa que um dia você fez ad eternum. Quer dizer, que contribuição você vai trazer para própria ciência? Ficar plagiando a si mesmo, não é assim, a toque de caixa. Você chega e um texto sai e você entrega 15 laudas. Quer dizer, que contribuição você vai trazer para própria ciência? Ficar plagiando a si mesmo, não é assim, a toque de caixa. Você chega e um texto sai e você entrega 15 laudas. E, eu acho, que uma coisa que pesou muito foi isso. É, eu ter no momento que eu estava vivendo na minha vida a incapacidade de produzir nesse ritmo e essa cobrança louca e uma cobrança explícita. Porque, é, vem desde o ministério da educação, pela CAPES. Você está entendendo? Não é assim a cobrança daqui. Primeiro, que a CAPES que estipula o que faz com que as universidades corram nesse ritmo. E, depois para que os programas se sustentem você tem a cobrança de seu pró-reitor. Do chefe imediato aqui. Então, isso é uma coisa que realmente nos deixa muito estressados é a quantidade. E o fato de você ter, as vezes, quarenta, vinte aulas na graduação, você entende? Para pode realizar essa pesquisa, quer dizer, eles acham que dar aula, é o que eu falei para você, é entrar na sala de aula. Não, é entrar na sala de aula, para você ter vinte horas semanais em sala de aula, na verdade, você trabalhou sessenta, quarenta horas você planejou, você corrigiu, você estudou para dar aula. Não é só o momento que você está em sala de aula, que você está dando aula, você imagina, você tem vinte horas aula. Essas coisas mudaram. É, esse ano houve uma política bem bacana, assim, de atribuição. Eu acho, que eles pensaram justamente isso, nós não podemos fazer com que esse professor pesquisador, produza da forma como ele tem que produzir tendo vinte, trinta horas em sala de aula da graduação.

E: Isso é daqui ou fora?

D1: Não, foi uma política aqui, esse ano. Foi bem bacana, a gente ficou bastante satisfeito. Porque, você sabe, é isso que a gente queria, que se enxergasse. Mas, ao mesmo tempo a cobrança continua por quê? Porque aí nós devemos com (?), acordos do CAPES, independente se é aqui essa política caseira, continuamos tendo que prestar contas à CAPES. Então, quer dizer, essas prescrições, elas são só internas, né, o trabalho do professor ele está dentro de um contexto didático, que está dentro de um contexto de um sistema de ensino, que está dentro de um sistema educacional. Presta conta para o MEC, que está dentro de um sistema, de um contexto sócio histórico, e todos esses contextos interferem, né. Na prescrição do que o professor tem que fazer, qual é a sua tarefa? Então, a gente não presta contas ao reitor. A gente presta conta a esse sistema que é esse sistema de ensino, é esse sistema educacional; a esse contexto sócio- histórico. Então, acho que o que me fez um dia pensar “eu não vou dar conta (eu particularmente) foi essa questão de que você tem que produzir em quantidade”. E é difícil o professor universitário não ter as grandes preocupações externas por que... pela carreira,

porque ele não é mais um mocinho... e por não ser mais um mocinho ele já tem família ele já tem um monte de coisas. Então, ele sempre conviver com essas outras coisas, né, não tem como.

Agora, se você perguntar isso, especificamente ao interno, eu digo que é isso. É uma cobrança, muitas vezes, pela quantidade com datas, você tem que fazer logo, você tem que atender a demanda de mercado. Hoje, você tem que estar mais preocupado em formar um profissional (?) com aquela coisa. Uma outra coisa interessante, que mostra como que cabe ao professor resolver tudo sozinho, um trabalho solitário você vai resolver tudo, todos os seus problemas você resolve sozinho. A inclusão, educação inclusiva, que eu acho linda, particularmente, e gostaria muito que ela acontecesse. Mas, como é que ela funciona, você tem que receber o aluno com as necessidades especiais. Você tem desde o deficiente mental, aquele que tem deficiência intelectual, deficiência auditiva, visual, né, na multiplicidade das suas necessidades. E aí, assim, ele está aqui, ele tem que ser tratado assim, faça. Nós não tivemos uma formação para lidar com esse aluno especial, nós não temos recurso para lidar com esse aluno especial, você entendeu? Nós não temos, é, conhecimento e habilidades que são necessárias para você lidar com esse aluno. Por exemplo, eu não sei a linguagem de libras, eu não sei ler braile, né. Tem certas habilidades e competências e, aí, entra e você tem que dar conta e, você tem que fazer com que esse indivíduo se desenvolva. Então, às vezes, esse trabalho é muito solitário, sabe? O professor vai buscar tudo sozinho, as estratégias sozinho, e alguns procedimentos sozinhos, recursos sozinhos. Eu não estou falando da realidade daqui, estou falando de uma realidade mais abrangente. Então, a educação inclusiva acaba se transformando num espaço de socialização daquele indivíduo com os outros. Apenas socializar. Ele está ali, está presente, respondendo chamada, faz amizades com os amigos, os amigos tratam bem, levam para passear no bar. Mas, eu fico me perguntando, assim, esse desenvolvimento, integral mesmo, que nós desejamos para esse aluno, principalmente na relação da formação do profissional. Que ele vai sair com diploma de médico, ele vai sair com diploma de professor, vai sair com diploma de engenheiro. Entendeu? Essa formação integral, eu não sei, em que sentido, realmente, ela está acontecendo, se nós não estamos transformando a sala de aula somente em um ambiente mesmo de socialização. Você imagina? Tudo isso, são crises que passam os professores.

Eu dei aula, uma vez, para um aluno deficiente com deficiência visual, total. Ele não era baixo visão, não. Ele era cego mesmo, em um curso de comunicação social. É, as disciplinas altamente verbo visuais, assim, né, a imagem é algo superimportante. É, eu ficava vendo como os professores sofriam de trabalhar aquele conceito de uma forma diferente, quer dizer, eles tinham que levar o conceito daquela imagem para ele, mas tinha que ser algo diferente. Como

é que um cego vai entender o que é esta imagem? Não é? E ele ria da própria tragédia. Ele era muito bom humor, fazia piada da sua própria situação. Muitas vezes, a gente sabe, que toda piada tem uma crítica, né. Muito de verdade, a gente via nas gozações dele verdadeiras críticas àquele sistema, né.

Sobreviveu? Sobreviveu. Mas como o professor solitariamente, aquele aluno sobreviveu solitariamente. Ele só conseguiu chegar no final porque ele fez muitas coisas, ele foi atrás de muitas coisas, ele tinha dinheiro para comprar programas de tradução de livros (aqueles que transformam em oral o livro), ele tinha recursos para poder se manter. Mas outros não tiveram mesmo desempenho, a mesma forma de fazer o curso, que dependiam totalmente da iniciativa, das ideias do professor, dos recursos que o professor disponibilizava. Difícil até. Mas, nós estamos aqui.

APÊNDICE VI – Transcrição da Entrevista (Docente 2)

Entrevistadora: Professora D2 queria que você me contasse um pouco sua trajetória aqui na Universidade, como é que é, desde que você começou?

Docente 2: É, o meu ano de ingresso aqui na Universidade foi em 1989. Eu sou formada aqui mesmo em 1987. É, na minha época, a graduação era em três anos período integral. Aí, eu fui pra São Paulo, fui tentar buscar capacitação, que na época, aqui tinha muito pouca. E daí eu fui convidada para dar aula em 89 saí 91. E, voltei (problemas particulares) em 95. Quando eu voltei 95, já tinha uma pós em saúde de enfermagem do trabalho, e tinha.

Em São Paulo eu me envolvi muito com controle de infecção hospitalar, então, fiz curso de capacitação, treinamento para estar atuando na área. Aí, voltei para cá fiquei na universidade. Em 2001 eu defendi meu mestrado, fiz o mestrado, fiz na USP, na escola de enfermagem da USP. A minha área é, temática, sempre foi na área de controle de infecção hospitalar, que é uma abrangência grande. E, nessa época, eu trabalhei com a capacitação dos profissionais de vigilância sanitária para fazer inspeção nos hospitais, isso foi o tema da minha dissertação.

Em 2011 eu defendi o meu doutorado, isso, só aqui na universidade. Sou exclusiva, nunca tive nenhum outro emprego. Tive, assim em hospital, mas concomitante aqui na graduação. Quarenta horas sempre, só aqui dentro da universidade. Aí, em 2011, eu defendi meu doutorado que foi, também, dentro da mesma área temática, né. Só que, eu trabalhei com assistente ocupacional, com material perfuro cortante em profissionais que atuam em hemodiálise. O ano passado o meu título foi reconhecido aqui, pela universidade. Eu passei a Assistente Um, porque até então, eu não tinha, ainda, meu mestrado defendido. Em 2014 depois de três anos que eles acabaram reconhecendo meu título, né. Porque tem um plano de carreira, uma progressão a ser respeitada aqui dentro, né.

Assim é, com relação à capacitação, assim, a gente sempre está buscando é, ir para congressos trabalhar com a parte de periódicos, publicação. Mesmo que, às vezes, a gente tem certa dificuldade, porque a gente trabalha quarenta horas com dedicação exclusiva aqui dentro. Então, a gente acaba ficando muito em sala de aula. É, há dois anos atrás, eu fiz parte do corpo docente do grupo de mestrado aqui. Aí, fiquei lá um ano e meio. O ano passado eu pedi para me ausentar. Eu tive também um problema particular e esse ano eu estou na coordenação pedagógica aqui. Assumi sala de aula e, por enquanto, é, só assim. De dificuldades, assim, é, digamos assim, falar bem a verdade, assim, para você, eu não acho que eu tenha grandes dificuldades, porque eu prezo muito meu emprego aqui dentro, não me queixo. Acho que a universidade faz, dentro das possibilidades, o que ela pode estar fazendo para gente mesmo. É

questão está... não existe muito incentivo com relação ao financeiro, com relação a participação em congresso. Essas coisas não, a gente que acaba tendo que bancar isso, né.

Mas é, meus filhos agora já são adultos, né, estão estudando. Então, assim eu nesse momento, assim eu estou priorizando outro lado, não que eu tenha deixado meu lado, da minha carreira de lado, mas assim, estou mais assim do lado dos meus filhos. Porque eles estão estudando fora, então, assim, as despesas para gente é alta. E então, assim no momento eu não estou podendo investir profissionalmente em muitas coisas não. O que mais mesmo? Qual era a pergunta mesmo? Então, é minha trajetória?

E: Do tempo que você está aqui, você sente, é. Nossa pesquisa é pensar os dez anos né, você tem uma longa trajetória, você sente diferença do que era anteriormente do que como é hoje o trabalho do docente na Universidade?

D2: Ah sim, a universidade. Com certeza, a universidade melhorou em vários aspectos e fez com que o próprio profissional buscasse algumas alternativas e, mesmo porque a tecnologia está envolvendo, engolindo a gente, né. Então, se os alunos já veem muito mais, às vezes, é, capacitados e preparados para essa área. E, a gente ainda tem uma metodologia de ensino que teve que ser revista, porque o aluno não aguenta mais só ficar olhando para um *data show* e, a gente fica colocando conteúdo, de uma forma que ele pode pega o celular e buscar muito mais rapidamente do que a gente está falando ali. E, às vezes, ainda questiona o que o professor fala. Isto não aconteceu comigo não, mas, eu já vi, eu já ouvi comentários com relação a isso, né. Até, teve um ano, que a gente foi pra Lorena e para Guara e tinha um grupo trabalhando com *e-learning*, tinha um professor lá que trabalha com isso, né, que é a forma de estudos que fora do país adota isso, né. Então, assim, você faz com que o aluno busque o seu conhecimento, né, e assim muito interessante, né. E, até na época eu estava no mestrado aqui, né. E, a gente estava pensando em fazer um pós-doc. direcionado a isso, né, como que essa pratica, essa alternativa de métodos de ensino, poderia estar se adequando a minha área, digamos assim, de enfermagem, né. Por que, é aquilo que eu falei para você, o aluno busca muito fácil o conhecimento, então assim, você não precisa, às vezes, estar ali, ele é. Se tem que ser assim, se senti muito, é capaz e ter muito domínio do que você está falando para que esse aluno se envolva naquilo que você está querendo mostrar para ele, né. Então, não é mais só definir o que é tal coisa, mostrar onde está, dizer o que é, né. Então, assim, ele já isso, ele sabe, ele busca, ele sabe. Então, ele que, assim e, eu vejo que ele gosta muito também, assim, quando a docente partilha das suas vivências profissionais mesmo, né, não só sala de aula, né.

Então, assim, eu já tenho uma trajetória de hospital que sempre foi a minha área de atuação, né. Atenção primaria, não. Mas, assim, atenção hospitalar e, ele (o aluno) gosta das

experiências vivenciadas pelo docente. Acho, que ele consegue assimilar muito mais do que você só ficar falando ali de uma coisa que ele imagina que seja, né. Uma sonda vesical, um exemplo, imagina, ali tem o que é, para que serve, mas o que isso vai trazer para o paciente, o que isso traz de malefício e benefícios, os riscos para ele. Então, acho que isso ele gosta muito. O aluno parece que você aprende e ele também, apreende muito mais nesse conhecimento nesse sentido. Mas assim, também já tive momento que, já sai de sala de aula e me questionar: “nossa, hoje foi ruim”. Não sei porque, talvez, nesse dia eu também não estivesse bem porque para você passar alguma coisa, né, você tem que estar bem. E, tem também, assim está, não digo uma inspiração, vamos dizer assim, eu sempre venho trabalhar bem, graças a Deus, mas assim, o dia que, talvez, tenha algum problema, alguma outra coisa você se deixar influenciar por aquilo e, deixar que aquilo, numa sala, num momento da sala de aula, que aquilo venha à tona, né. E, aí, eu acho que, eu já me questionei várias vezes: “nossa, eu acho que assim não dá para ser mais”. Eu acho que. E, assim, outro dia, ainda comentei isso aqui, na sala dos professores, né, que quem que nunca saiu de uma sala de aula que não se sentiu frustrado naquela proposta, no objetivo que você. Partir do momento que você pisou lá dentro falou: “meu objetivo hoje é tal coisa.” Entendeu? E, eu peguei e falei, assim, quem que nunca daqui do grupo aconteceu isso. Não é possível, porque assim é demais, né.

Tem dias que os próprios alunos também, né, são difíceis, né. Então, assim, hoje em dia, está muito difícil você dar aula. Eu penso assim. E, no sentido de que se você dá aula as sete meia é por que sua aula é sete meia, se for segunda-feira é pior, se for sexta-feira meio dia é pior, por que é sexta feira meio dia. Então, assim, é complicado você mostrar pro aluno que em qualquer momento é dia, que qualquer momento é hora e que ele está pagando para ter um conhecimento aqui, né, pruma formação, que acredito eu, que foi escolha dele, né, e que ele tem uns princípios éticos que ele vai ver, lá pra frente, o quanto isso vai fazer falta pra ele, né. Mas aí, também tem maturidade dele, né, o nível da sala de aula, né. A gente, às vezes, pega, também, alunos despreparados que não tiveram uma formação adequada. Alunos que trabalham, que vem do plantão cansados. Então, assim, quando se entra na sala de aula você tem um contexto tão grande para você pensar, fora aquilo que você se propôs a fazer. Então, quando eu entro na sala de aula eu procuro ver tudo isso, aquele que está cansado, aquele que está dormindo, aquele que está falando, por que que está falando, aquele que está no celular. É, eu fico pensando assim, “bom está no celular por que não deve estar interessante.” O que está falando? Por que, também, não deve estar interessante, se está lá no fundo por que fala mesmo, os da frente são os melhores, por que são os que prestam mais atenção. Então, assim, tudo isso que, assim com o tempo, né, acho que a próprio tempo da gente, mesmo, de profissão e de

maturidade mesmo. A gente vai começando a observar e, rever várias coisas que você precisa mudar. Você nunca vai ser um ser estanque, eu tenho conteúdo, eu sei, eu entro lá eu nem quero saber se alguém está falando, se não está, se está prestando atenção, se não está. A minha parte eu fiz, acho que não dá mais para o docente ser assim, né. Nem estou dizendo que a maioria seja assim, né. O que eu estou dizendo é que não dá mais para ser assim e eu acho que nem é nem assim na universidade, acho que essa formação já tem que vim já dos primórdios da educação desse profissional que vem para cá hoje, né. Mais alguma coisa?

E: E, assim, essa situação que a universidade está, né. Esse contexto dos alunos, né. Como é que você sente que a universidade se coloca para isso, para o auxílio do docente, para o auxílio do...

D2: Eu, assim, ando sentido que a universidade anda investindo mais na, é vamos usar essa palavra, capacitação do professor. Então, assim, se preocupa mais em ouvir o professor em saber a dificuldade que ele está tendo, ou, procurar envolve-lo mais no sistema de ensino. Por que acho que sempre foi assim, que eu falei para você, foco isolado a minha aula é tal hora eu venho e dou aula e vou embora ou, então espero aqui porque tal hora eu vou fazer tal coisa. E, acho que assim, a universidade está ampliando isso muito até, eu acho. Do tempo que eu estou aqui, acho que ela vem progredindo dentro das suas limitações, como eu já falei para você, mas acho que ela está mudando um pouco a sua cara, digamos assim. Entendeu?

E: E ela dá recursos para vocês

D2: Não, recursos não, recurso financeiro não. O que ela faz, é assim, ela propor um treinamento assim, tal dia vai ter tal treinamento e os professores, não chega nem ser convocação, os professores que quiserem participar vão né. E aí, assim eu, isso, eu acho que já é uma coisa importante, né. Só dela abrir o espaço, acho que é importante. É, vamos supor, esse ano, a gente teve uma oficina de plano de ensino. Desde que eu estou na universidade, desde que estou na universidade, nunca, nunca, por parte da pró-reitoria de graduação, houve uma preocupação com relação a isso: “será que professor sabe fazer um plano de ensino?” Que é o objetivo? Que que é uma ementa? Que que tem que ficar claro para o aluno? Por que depois você pega esse aluno aqui, ele vai fazer um ENADE ali. Ele fala: “eu não sei o que é plano de ensino, nunca me apresentaram isso dentro da universidade”, entendeu? Onde é que está esta falha? O professor? Aqui, eu tenho certeza que todos fazem isso. Mas, outros departamentos eu não posso dizer. Aqui faz, mas, já teve aluno do nosso departamento dizer isso. Nunca. “Não sei o que é plano de ensino”, não sabe o que é uma ementa, não sabe a proposta da disciplina. O aluno senta na carteira e eu entro e digo assim: “a minha disciplina é farmácia cirúrgica, meu plano é esse para o primeiro período, para o segundo é farmácia cirúrgica dois vai ser outro

conteúdo, mas, para esse período, esse primeiro semestre vai ser isso conteúdo, bibliografia. Como é que se tem que trabalhar, o que você tem que ver. Entendeu? Então, assim, eu assim, eu achei muito interessante essa iniciativa da universidade.

Dois anos atrás durante a semana do encontro de iniciação científica eles faziam oficina e a gente era meio que obrigado. Vamos supor se eu dou aula de manhã e a tarde. De manhã e à tarde eu tinha que estar lá na oficina, nessa semana do encontro de iniciação científica que eles faziam junto era (esqueci o nome) mas era uma semana pedagógica. Não. Uma semana para docentes, chamava seminário de docentes universitários, isso mesmo! E aí, eles propunham algumas oficinas, ou algumas palestras, só direcionadas a área educacional. Porque, vamos supor, eu sou uma profissional e educadora, então assim, eu tenho a parte que eu posso desenvolver, eu sou enfermeira posso trabalhar no hospital, mas eu também sou uma pessoa educadora eu dou aula né? Existe profissões que só dão aula, né? Só sala de aula eu não. Então, assim, para o profissional enfermeiro estar inserido nesse contexto, né.

Agora, ainda existe alguns programas que depois que você se forma você tem que fazer uma capacitação para docência, você não pode sair mais da graduação e dar aula. Porque nosso curso aqui não é licenciatura e aí, a gente teve que. Assim, vou dizer por mim, eu tive que galgar muito para estar aqui hoje, para estar buscando meu mestrado para estar buscando meu doutorado. E, esse meio, para mim, eu procurei me envolver e o meio mais fácil de acesso foi em congresso. Foi onde eu fiz (a palavra chique) network com as pessoas que estavam dentro das universidades que eu gostaria de ter feito tanto o meu mestrado como meu doutorado, né? E, foi aonde eu consegui estar fazendo isso, entendeu?

Mas, dizer assim: “Docente 2 como você foi preparada para dar aula?

Não fui! Eu tinha meu conhecimento profissional e entrei na docência porque eu fui convidada a dar aula aqui e fui aprendendo. Entendeu? Fui aprendendo e fui buscando algumas coisas que eu na época que eu iniciei considerava relevante.

Isto também me preocupa um pouco com relação ao ingresso de novos docentes aqui. A gente, às vezes, precisa de professor temporário, né. Então, a gente sempre está tomando esse cuidado de como estar inserindo. Uma coisa é você trabalhar dentro do hospital, trabalhar em uma estratégia de saúde da família, em um posto médico. Outra coisa é você estar na sala de aula, você saber dominar os alunos, fazer com que eles tenham concentração e atenção em você, fazer com que ele te respeite, porque é complicado.

Também, ando percebendo que é o aluno, ele tem um nível de educação que eu considero meio complicado de estar lidando hoje em dia. Não existe mais um respeito. Você tem que tomar às vezes muito cuidado ser muito sutil com as suas colocações para que o aluno

não interprete de uma outra maneira e ainda ofenda você. Ou então, se queixe de você, né. Porque a gente também tem essa preocupação aqui dentro, a gente não sofre risco, não sofre nada, mas, é uma coisa. Mas, graças a Deus, desde que estou aqui eu nunca tive reclamação com relação a minha pessoa. Mais alguma coisa?

E: Você sendo da área da saúde, como é que você vê o docente na saúde dele, do trabalho? Como é que você vê isso dentro da universidade? Se quiser fazer uma comparação entre esse período e o período anterior, né, esse período de dez anos anteriores, mas, se quiser falar abertamente também fica à vontade.

D2: Eu na verdade, assim o enfermeiro, ele tem uma formação que na verdade ele tem que ensinar. Vamos dizer, ele pode liderar uma unidade de educação continuada, então ele tem que ensinar o profissional técnico de enfermagem ou auxiliar de enfermagem a passar uma sonda. Ele já vem formado com este conhecimento, mas a educação continuada, ou educação permanente, ou treinamento, ou capacitação que na minha época, a gente falava educação continuada, porque era um processo contínuo, você pega um profissional, você treina hoje de sonda, não necessariamente você não precisa mais treinar durante o ano. O objetivo da educação continuada dentro do hospital era esse você estar, na época falava reciclar a gente não usa mais reciclar porque tem resíduos, né. Reciclar, resíduos né. Então, você estar retomando aquele assunto com aquele profissional era importante durante o ano, pelo menos umas duas ou três vezes dentro da instituição. Isso também estava atrelado.

Assim, aumentou infecção de trato urinário que está relacionado a sonda vesical, então, a gente tem que capacitar mais ainda aquela equipe que está indo para um lugar, então vamos resgatar conteúdo da higiene das mãos. A gente está observando que a equipe não está mais fazendo, vamos fazer um treinamento, entendeu? Então, sempre está atrelado alguma ação para o paciente dentro do hospital. Então, assim, eu não consigo também dissociar o enfermeiro de uma parte de educação, não tem como ser, entendeu?

Talvez, eu também tenha sentido mais facilidade para isso na questão do domínio da técnica, né. Porque o domínio, vou tornar a dizer, o domínio da sala de aula às vezes é mais difícil do que você ter o conhecimento para estar ali na frente para estar ministrando para ele. Eu acho que isso é fácil, você estar ali, você ficar olhando para cara deles.

Tem uns que são complicados, como eu já disse para você; eles ficam olhando para você. “Nossa! Você fala assim, “é minha responsabilidade! Vou ter que passar, e passar muito bem, o conteúdo”. Porque é a minha profissão, requer atitudes que podem levar riscos aos pacientes, não é?

Então, eu acho que é tudo isso, de dez anos para cá assim não vejo diferença. A única coisa que eu acho, que foi assim pontual e que foi boa que a gente começou a ter. Quando a gente vai para campo, a gente começa a observar o comportamento de auxiliar e técnico, que quem ministra curso para auxiliar e técnico em escola de ensino técnico é o enfermeiro. Então, ele se forma e vai fazer isso, então a gente começou a observar um nível de formação muito ruim, um profissional mal capacitado para estar atuando no campo e a gente começou a questionar isso principalmente dentro do hospital universitário que era aonde a gente atua mais, né?

E daí eu acho que o próprio, o nosso conselho começou a observar também, e aí começou a exigir que o profissional que saísse da graduação ou ele tivesse a licenciatura ou ele fizesse essa capacitação para docente. Porque o que acontece para todo mundo, o profissional sai, o mercado está saturado, né, difícil de se achar um emprego, né.

Então, era muito mais fácil eles acharem aula para dar ou estágio pra dar, do que as vezes ele entrar em um hospital e as vezes é profissional que sai daqui enfermeiro formado aqui, que nunca trabalhou, né. Quem já trabalhou, também a gente tem uma certa dificuldade, porque as vezes vem com vícios de prática que aqui a gente tem que virar no avesso, e olha filho, agora você é assim, aquilo que você fez já não é mais, agora você tem que ser assim, a sua formação agora é essa. E aquele que nunca fez nada, ainda ia dar aula? Então, a gente começou a perceber erros, grandes erros!

Aliás, não precisa nem dizer na mídia, né. Ainda bem que há um tempo atrás, ainda está meio quieto as coisas, mais virava e mexia você ligava a televisão e via erros de profissionais da equipe de enfermagem fazendo coisas que você fala assim: “acho que estou ficando velhinha, acho que tenho que me aposentar, que tem coisas que não dá mais para você”. E você não ter, e não poder fazer nada, então, por isso que obrigou essa capacitação para a docência, para poder saber formar profissional, né.

E: Você acha que dentro da universidade, você como docente, você chegou alguma vez a se afastar da universidade? Por algum motivo?

D2: Só por motivo de saúde mesmo, por outros não.

E: Motivos de saúde você atrela a profissão de docência?

D2: Não. Não foi a profissão de docência, não. Eu tive a perda da minha mãe aí, eu entrei em depressão mesmo. Porque a situação foi muito complicada na época e, também estava associada a isso. Foi uma ex-aluna que estava no processo, uma ex-colega que estava no processo e, foi tudo inverso daquilo. Quando eu me vi passando por um problema, eu achei que comigo seria diferente. Mas por ter formado uma pessoa e por estar formada com a outra né,

que eu poderia passar um processo diferente foi totalmente o inverso. Erraram e não trataram bem. Então, eu fiquei muito desacreditada nessa época do que eu ensinava do que eu era do que eu queria ser. Foi só por isso, mas por outra coisa não.

Eu gosto muito do que eu faço, procuro mostrar isso para os alunos, e eu acho que os alunos, às vezes, se espelham muito em professores. E, às vezes, tem aluno bonitinho que fala: Ah, professora eu quero ser igual a senhora!

Então, às vezes, não me importa o que ela avalia: “quero ser igual a senhora, quero ser assim, né, mais arrumada, mais alegre, ou então de conhecimento. Para mim, é gratificante do mesmo jeito, porque assim, eu avalio que eu tenho um conhecimento e que isso está sendo transmitido da melhor maneira que eu possa estar fazendo. Porque eu sempre estou buscando, né. Assim, a aula pode ser a mesma aula todo ano, o conteúdo todo ano, mas a aula não é a mesma todo ano, né. Então, você sempre está inovando nesse sentido, e o recurso que a gente tem aqui é só o *data show* ou as cordas vocais. Então, você tem que, e tem o quadro. Você tem outros, tem o laboratório de informática, você tem outras coisas, mas dentro da sala de aula o que você tem hoje é um quadro, um pincel, você enquanto voz e o *data show* para você procurar, mostrar aquilo que você quer passar naquele dia para o aluno.

E: E quando você teve afastamento, você sente que a universidade te deu apoio necessário?

D2: A nossa! Não tenho o que me queixar não! Muito pelo contrário, até assim, quando encontrava, às vezes. Porque as vezes eu tinha vergonha de sair. Eu lembro, que na época eu estava assim, eu falava assim: “mas eu não posso ir para rua” Uma vez encontrei com o pró-reitor e eu tinha ido em um clube que eu faço ginástica que ele também faz. Eu tinha ido com meu filho, meu filho estava aqui comigo. Eu encontrei com ele (pró-reitor), ele falou assim: “professora a hora que você precisar, fica o tempo que a senhora precisa”. E aquilo para mim, eu falei assim: “Meu Deus! Ele está vendo que eu estou aqui na academia”. “Como é que uma mulher que está com uma depressão veio para uma academia”. Então até você trabalhar você se julga e você se cobra também, né. Como de licença medica vou para rua, anda para rua e vou ser julgada. Você já faz isso. Não que eu faça isso das pessoas, mas eu me sentia mal em estar num shopping comendo alguma coisa. Entendeu? Aliás foi dois momentos foi esse e foi quando eu tive uma obra na minha casa que quase acabou comigo que eu também tive o mesmo quadro depressão feio assim feio assim de uma proporção que... e desde que a minha mãe faleceu que vão fazer sete anos agora eu faço acompanhamento com. com psiquiatra e tomo uma medicação e eu percebo assim que... infelizmente ou felizmente eu não posso ficar sem essa medicação.

E: E aí a Universidade ou as pessoas te auxiliaram bastante, você disse. E quando você voltou, você acha que te fez melhorar no seu quadro, ou não?

D2: A fez! Porque assim, eles não existem. Assim, uma sei lá. Digamos uma retaliação ou nossa ela não quer, ela não quer fazer, não. Não senti assim, eu sempre me senti acolhida, entendeu. Senti acolhida. Nunca tive nenhum problema assim não. Também, aqui dentro você vê, hoje tem duas, só. Tem dia que tem dez aqui dentro, tem dia que não tem ninguém, né. Entendeu? Às vezes, as pessoas nem sabem, as pessoas que não são muito próximas de você, nem sabe que você está afastada aqui dentro do departamento, né. Mas, quem sabe é a secretaria: “nossa! Faz tempo que não vejo fulano”. Porquê da aula e depois vai para o estágio. Então, cada hora está em um lugar. Então, não é aquela coisa assim presente. “Nossa! O pessoal não está aqui hoje, o que será que aconteceu?” Isso é com todo mundo, não é só comigo não. Qualquer pessoa que esteja de licença que a gente não sabe a gente acha que a pessoa está na atividade dela, entendeu?

E: E retornar ao dia a dia das atividades como docente, né. Estar em aula, desenvolvendo pesquisa, isso lhe fez bem? Ou (...)

D2: Ah me faz bem! Me faz bem!

E: Mesmo com seu quadro? Você disse que você teve nesse período?

D2: Isso mesmo com esse quadro. É, eu sinto que é assim me alimenta muito né e me dá um gás, literalmente falando, e me incentiva, né. Porque assim, é chato você estar fora das suas atividades e eu sou uma pessoa extremamente ativa, entendeu?

Então não poder me sentir polida. Não poder fazer alguma coisa para mim é complicado isso, entendeu? É complicado! Minha vida tem aquela rotina (“rotina” entre parênteses, assim) não aquela coisa todo dia, mas aquele movimento de segunda a sexta é de fio a pavio, só vou deitar tarde e tem várias coisas para fazer e a única coisa assim que eu sinto da universidade é que a gente não tem muita oportunidade de produção científica. É, eu sinto que o professor deveria ter um momento que ele tem que estar em sala de aula que isso é fato, é extremamente importante até porque ele é docente, mas, ele tem que ter um momento, que ele tem que ter um tempo para sua produção científica e aqui a universidade não incentiva isso. No sentido de que não ser que eu esteja num programa de mestrado, entendeu? Ou que, como eu sou professora, quarenta horas primeiro porque é o meu único emprego eu dependo disso.

Então, às vezes eu pego quarenta já peguei a fazer quarenta horas, de segunda a sexta uma disciplina, que chama estagio curricular, eu dava estagio todos os dias das sete e meia as onze e meia, meio dia entrava, a uma e saia as cinco. Então, mesmo tendo feito doutorado, eu acho, que foi uma benção, uma gloria ter conseguido chegar até onde eu cheguei.

Para hoje, que eu estou no momento mais tranquilo, começar a pensar em produção científica, a gente faz. Trabalho de orientação de curso eu sempre tive aqui no departamento, no mínimo uns três TCC para orientar todos os anos, no mínimo três. Então, a única produção minha efetiva seriam os TCC, mas só TCC. Eu não conseguia depois sentar e falar, vai virar um artigo, nem que seja para uma revista b3 ou qualquer natureza, mas, pelo menos eu encaminhei. Então, foram poucas as oportunidades que eu tive, eu acho, que única coisa que a universidade peca é não trabalhar no professor de jornada.

Como é a minha experiência que eu tenho na USP, né. Quando eu fiz meu mestrado lá, na UNIFESP, o professor está envolvido em sala de aula em um período e no outro período é produção científica, entendeu? E ele é obrigado a produzir e produzir em revista. Eu falei para você de um qualis bem mais superior ao que a gente se sair aqui no B3 eu dou piruetas, pulo. Porque é uma produção científica minha, entendeu? Então, é só isso que eu sinto na universidade.

E: Você diz que eles não te auxiliam, mas eles, você tem a cobrança de ter a publicação? Não?

D2: Ah, efetivamente, oficialmente não.

E: Ah, não tem?

D2: Não mais.

E: Seria importante?

D2: Tem que ser né. Vamos supor, o curso vai ser avaliado. Nosso curso é avaliado pelo MEC, então é produção do professor, titulação produção participação em eventos, entendeu? Então, tudo isso conta ponto, né. Então, a gente vive nessa busca, nessa busca desta somatória, entendeu? Para poder, porque a nossa atribuição de aula também foi assim. Defendi meu mestrado, daí eu separei, daí eu falei: “bom, agora sou só eu e meus filhos”. Então, para eu sempre conseguir quarenta horas, aqui eu sempre passei muito nervoso, porque é meu único emprego. Então, eu sempre precisei trabalhar quarenta horas, e tinham professores mais velhos na frente e que, vamos supor, depende de aluno, depende de hora, quem tem mais ponto pega mais hora. Então, sempre foi isso. Então, acho que a minha busca foi além da minha realização profissional, pessoal foi em cima disso também, entendeu?

Então assim, eu me sinto na obrigação, eu me cobro muito de ter que ter uma produção científica, de fazer parte de grupo de pesquisa, de ter as publicações. Então, eu acho, que a gente tem essa obrigação. É devolutivo do professor para a universidade, acho que é essa a universidade não cobra produção de cada departamento, não cobra. Mas, isso move a

universidade, isso é, quando tem avaliação de estrelas de guias, você vê tudo isso, né. A inserção do professor, participação dele. Então, é nesse sentido, eu só isso que eu sinto na universidade.

Que eu tivesse na USP, eles têm. Cada professor tem sua salinha, então, cada andar (são três andares lá) cada andar tem dois departamentos e cada departamento tem seus professores. Então, é saúde pública, enfermagem cirúrgica, um exemplo, e cada professor tem a sua salinha dentro do seu andar e ali produz, ele tem computador, ele tem uma impressora, ele tem um recurso para ele poder fazer isso, ele tem uma internet. Então, agora assim, há dois anos atrás que a universidade tem *wi-fi*. Então, são coisas assim, entendeu? Você fala assim, nossa! E antes, a gente trazia nosso negocinho, modem, para poder ter acesso a internet, para você poder buscar um artigo, entendeu? Ou então, você esperar chegar em casa, que você tem uma banda larga para você poder fazer na sua casa. Daí você chega na sua casa seis horas da tarde eu tenho que fazer janta, tenho que lavar roupa, entendeu? Tenho uma outra jornada, entendeu? Então, é nesse sentido que eu me senti, assim, meio tolhida e prejudicada, né. Porque, acho que se tivesse uma oportunidade de dar hora para aquele professor, o professor de jornada quem quer ser professor de jornada, quem vai produzir em um ano, você vai ser vai ter X horas. Aí sim, a universidade tem que cobrar, você está jornada tanto tempo, há um ano, você vai ter que no final do ano apresentar resultados, seu resultado é sua produção científica. Entendeu?

Só isso que ainda precisa melhorar aqui dentro.

APÊNDICE VII – Transcrição da Entrevista (Docente 3)

Entrevistadora: Professora pode começar a falar sobre sua história como professora aqui na faculdade?

Docente 3: Bom, eu comecei muito cedo. Eu me formei eu tinha 22 anos, em seguida eu já fui fazer disciplina como aluna ouvinte lá na Unicamp, aí no final do ano eu tentei prestar, não passei, mas aí precisaram de um professor aqui na faculdade.

Antigamente não tinha praticamente ninguém com mestrado, quando eu fiz. Então, ‘terra de cego quem tem um olho é rei’. Então, como eu tinha feito duas disciplinas os meus próprios professores me indicaram para substituir uma professora que estava saindo para o doutorado e eu entrei como colaboradora para dar aula de redação técnica no curso de redação técnica da informática. E, eu nunca tinha dado aula de português, eu sempre dei aula de inglês. Então, eu me lembro que foi um choque, a hora que eu cheguei na pró-reitora.

Porque foi assim, ligaram para minha casa se você quer dar aula na faculdade venha para pró-reitoria agora. Eu levei o maior susto. Tomei um banho e saí e correndo, era pertinho da minha casa e, cheguei lá estava o professor de português e a professora dizendo que ia sair e tal. “Não, então você fica no lugar dela”. Daí eu virei para os professores: “de Português?” Aí ele estava sentado assim perto da janela que ele fumava naquela época, podia fumar dentro. Aí ele fez só assim para mim, “pega” eu pensei, “Bom, se ele confia em mim, o mínimo que eu tenho que fazer é me sair bem” (risos). Eu tinha passado também em um concurso do Estado, já estava dando aula no Estado. E foi assim que eu entrei, que eu já tinha esses dois créditos já, duas disciplinas, e porque eu tinha passado em concurso público. E mais de dois anos de experiência, porque desde o primeiro ano de faculdade eu dava aula. Daí, depois começou a carreira.

Eu comecei dando aula no *Gelpe*, aí eu fui para outros cursos, medicina. (Qual foi o outro?), fui para a matemática também, e depois o meu professor que era chefe de departamento e ia ter o lugar dele em letras daí eu ficava em letras, em educação física e algum curso da comunicação social, trabalhei em comunicação vários anos.

E, nesse período eu fiz o meu mestrado. Depois do mestrado veio a minha filha, depois a professora que era pró-reitora me chamou para trabalhar com ela, foi aí que eu passei à 40hrs, porque até então eu era horista eu ganhava na medida do que eu trabalhava, daí comecei a ganhar por 40 horas, mas eu trabalhava 50, 60 (risos). Então, eu estou nesse pique deste então.

Então primeiro o mestrado, depois a Maria Luiza, depois o doutorado. No meu doutorado nasceu o João Roberto, aí continuei aqui em letras. Daí eu vim trabalhar no mestrado quando eu terminei o doutorado, então eu estou com 28 anos de casa e gosto muito daqui.

E: E você nesse período que você está aqui na faculdade, hoje você está especificamente no mestrado?

D3: Na graduação e no mestrado. E estou trabalhando também na PRG como assessora.

E: PRG?

D3: Pró Reitoria de Graduação

E: E como você vê a diferença, né. Você tem 28 anos de casa, anteriormente, desde o início, quando você começou para hoje, como você a diferença do trabalhado do docente?

D3: Olha, bom, com relação a formação do docente mudou muito, porque mudou. É quase uma mudança epistemológica que a gente teve dentro da minha área. Eu acho que de todas as ciências humanas.

A partir da metade do ano/do século passado é, porque houve, começou a haver o foco centrado nas relações, né. Então, toda aquela questão teórica que nos propõe Vygotsky e Bakhtin que são os dois grandes. Pelo menos eu entendo como os dois grandes nomes da minha área no começo do século passado e por serem russos a gente ficou sabendo tardiamente da ideia deles, mas eles foram pra Europa, eles contaminaram positivamente muitos pensadores europeus paralelamente. Estava tendo uma mudança na forma de entender a antropologia com os estudos de Malinowski que também vieram influenciar minha área, então é, mudou o modo de pensar.

Eu costumo falar assim, que eu fui muito bem preparada para ser uma professora do meu tempo, tinha que ser uma professora de gramática super competente, dar uma aula redondinha que o aluno saísse sem nenhuma dúvida de gramática ponto. Leitura era aquele textozinho ou algum paradidático que era dado. E, escrita era uma atividade no fim da lição para a gente ver como é que o aluno estava indo. Mas a concepção de professor era voltada para o acerto e o erro da norma culta, isso o professor o de língua, né.

E, além disso, eu acho que a gente tem uma história paralela aí, que é a história dos meus professores aqui de letras. Eles eram verdadeiros humanistas, e eles entendiam o ser humano que estava ali recebendo a aula. Eu não vejo que eles tinham um embasamento teórico muito grande, eu acho que eles eram boas pessoas, grandes pessoas, grandes seres humanos. E, eles passaram esse tratar o outro para gente, né. Então, me lembro das minhas aulas de psicologia com a professora, o professor dando aula de língua, professora dando aula de literatura, professora dando aula de didática. Sabe? Eu lembro das vozes deles falando, né.

“Como que você, você não precisa brigar com o aluno na hora que eles tão falando, olha é muito fácil, faz assim”. E eles faziam com a gente, “viu, como é que eu fiz?”. Então, eu acho que eles prepararam muito bem a gente para ser professor.

Na época, bom a faculdade sempre foi subvalorizada e subvista por todos e principalmente pelo pessoal da cidade e pelos alunos, né. Mas eu vi, na época minhas amigas que saíram para estudar letras fora, elas só tinham cartaz por causa da universidade, mas dar aula melhor que eu elas não davam não. Tanto que éramos em três, eu me lembro, na época que saímos que fizemos o mesmo curso na mesma época a única que chegou onde eu cheguei fui eu. Entendeu? Porque aqui acreditaram em mim. Quem acreditou? Foi o professor que deu o meu nome para substituir e a professora quando me chamou para trabalhar na Pró reitoria. Porque ela mostrou para mim que eu tenho umas características muito positivas, é, de conseguir fazer muitas coisas e fazer bem, que eu não entendia como sendo uma coisa sendo muito boa, eu achava que todo mundo tinha e ela mostrou que não, que não é todo mundo que tem. E, eu aprendi a valorizar o meu potencial. E foi muito bom para mim.

Então, hoje em dia a visão é totalmente diferente, hoje em dia a gente educa os alunos, é, pensando na singularidade do aluno e da aprendizagem dele. Então, antes o foco era: professor deu aula o aluno aprendeu, por isso que a aula tinha que ser impecável, porque não podia ter dúvida. Ou, tinha que ser assim é, menos de dez por cento da sala sair com dúvida. Agora não, agora a gente presta atenção nas singularidades, nas diferenças de ritmo de aprendizagem, todas teorias *Vygotskyanas* que a gente estudou, elas mostram para a gente que para lidar com esse aluno a gente precisa de uma interferência. Enfim. É, uma espécie, eu acho, que de uma quebrada assim para uma diagonal, para enxergar a sala de aula, mas ainda exige do professor, que o professor dê uma aula certinha, entendeu? Só que a gente tem uma multiplicidade do olhar que eu acho que a gente já tinha antes, o professor da gente já tinha ensinado, mas sem explicitar o nome da categoria, sabe? Que agora a gente sabe que é diferença de ritmo, que é interferência nas *EDI* do aluno, né nos *EDT*, hoje em dia está sendo entendido com estas terminologias. É zona de desenvolvimento proximal, que é a hora que a gente tem que interferir para o aluno aprender, mas a gente já tinha esse conhecimento só que era empírico, né. Agora um conhecimento totalmente científico e, hoje a gente lida é assim se por um lado a gente tem muito mais ferramenta para lidar o público alvo aluno hoje é totalmente diferente também. Antigamente, quando eu entrei na faculdade, é o maior problema que eu via aqui em Letras era lidar com as moças que vinham fazer letras porque elas ainda eram remanescentes daquela educação de que a menina é a última que fala, então elas vinham sem voz, elas, você perguntava o que você achou do texto elas quase engasgavam de desespero

porque elas não podiam ter uma opinião, né. Então eu trabalhava muito para construir esta autoestima de uma professora que ela podia até ser fraquinha, não ter muita base, mas ela tinha vontade de estudar enorme, entendeu? É. Então você dava aquela aula perfeitinha, ela pegava aquela aula e você turbinava aquela mulher e ela pá. Sabe? Saia tranquila para o segundo ano, eu dava aula no primeiro. É, hoje em dia. Depois mudou muito o perfil e fiquei muito frustrada, foi quando eu terminei meu doutorado, porque daí começaram a chegar os alunos daquela progressão automática do governo, pelo amor de Deus! Foram os piores anos de docência, eu entrei em depressão. Mesmo! De ficar afastada, sabe porque eu não conseguia lidar com aqueles alunos, que gente mais sem objetivo na vida. É, teve um que me chocou porque eu sempre perguntava na primeira aula, né. Como eu dava aula de português geralmente era na segunda-feira já começava comigo, né. Daí eu adorava fazer aquela volta toda na sala, punha todo mundo em circo e eu perguntava porque você veio fazer letras e os olhinhos brilhavam, né. Porque eu adoro literatura, porque eu amo inglês, porque eu gosto de ler. Sabe? Então era muito bom. E daí, quando chegou nessa época os alunos falavam assim: Eu vim fazer letras porque eu quero prestar um concurso e eu quero sentar em uma sala de aula abrir meu jornal e ler o quanto eu quiser.

Meu Deus!!!! Coitadas das gerações futuras, pegar, aí eu rezava tanto para Deus não deixar meus filhos pegar esses professores, dava um desespero, sabe? Dava um desespero, um pessoal sem base, preparo e sem vontade. Sem gana, sabe? Não sabe aprender, não sabe estudar, não sabe nada.

Aí, agora melhorou, eu acho que melhorou bem principalmente por causa do computador está vindo umas meninas muito espertas, hoje vem bastante menina que trabalha no chão de fábrica, então elas têm noção das coisas, todas mechem muito bem no computador antes você falava em computador, tinham 3 que saiam correndo, duas desmaiavam, agora não. Elas sabem mexer muito melhor que eu, eu estou dando aula a consulta tal coisa, é isso professora, é uma delícia! Então, elas são criaturas muito mais engajadas socialmente, politicamente. É, mas ainda vem um pouco sem saber estudar, sem saber aprender, sem aprender ler. Mas eu não ligo, porque o que o aluno não tem eu ensino, então, para mim isso daí não é problema.

Mas, eu vejo essa diferença que hoje trabalhar na multiplicidade, na heterogeneidade dessa época que a gente vive, ne. que o pessoal chama de modernismo líquido. É, mais difícil. Eu concordo com Bauman quando ele fala dos Turistas e dos, como é que chama? Os outros, são dois tipos de pessoas, os turistas e os peregrinos a maior parte é turista, não tenha dúvida. (Risos) então para mim as vezes é meio chato.

Como na semana retrasada, eu dei um texto para eles lerem e eles tem muita dificuldade para ler. Então, eu faço um roteiro de perguntas, assim acompanhando texto, bem objetivas para eles localizarem as informações e, a gente fez a metade do texto uma menina veio “professora que delícia, agora que eu entendi o texto” Eu falei “Meu Deus Obrigada!” Terceiro ano tem que entender mesmo, né. Aí, é na semana seguinte para outra metade, elas simplesmente se comunicaram pelo *WhatsApp* e decidiram que nenhuma ia fazer, que eu estava dando muita tarefa. Ai, Meu Deus! Eu quase morri! Na hora, eu tenho certeza que olhei com o meu olhar mais fuzilante de raiva pra meninas. Eu falei assim “eu não me conformo”, sabe? Eu só não virei, não rodei a baiana aquele dia porque eu sou professora de didática então eu não pude eu tive que ter uma saída, assim. Entendeu, Para a situação, mas a minha vontade era de esculhambar com aquelas meninas. Que falta de compromisso, sabe? Isso eu não aceito, ainda.

Eu, é um negócio que eu trabalho comigo todos os dias. Eu trabalho comigo todos os dias para tentar aceitar esse não engajamento das pessoas que vem para fazer faculdade. Não. Ainda não desce. Eu forço, para eu não ficar mais com depressão, eu me apego aos bons casos, as boas pessoas, eu invisto. Agora eu estou assim investindo muito em pessoas que eu acho que valem a pena. Então, eu indico livros, estudo junto, trabalho, dou exercício extra, tudo que eu posso fazer para as pessoas que estão afins, sabe. Porque eu vou me aposentar e eu quero deixar pessoas que gostem. Se eu puder deixar um décimo do que meu professor deixou para mim em matéria de gostar de dar aula, de gostar da pessoa do aluno, de tentar fazer um bom trabalho, ser responsável. Né. Eu, a gente aqui na faculdade agente tem seis abonadas que a gente pode dar por ano, eu só dei seis abonadas no ano que eu fiquei com depressão, nunca dei seis abonadas. Eu quase não fato, eu praticamente não falto, né. Então, eu acho que esse tipo de compromisso que eu, que a gente tem que deixar para a gente continuar formando as gerações que vão vir por aí.

E: Então. É quando você disse que não utiliza os abonos, né. Só quando você teve depressão, isso foi em que época. Que você teve?

D3: Acho que foi 2009.

E: Foi a única vez que você teve um adoecimento que você teve que ser afastada

D3. Antes era assim, porque eu quebrei o pé, geralmente faringite porque a gente fala muito, depois chega uma hora que a voz não aguenta, gripes muito fortes e gestação. Por causa das crianças. Mais doença, eu fiquei doente, parece que é para pagar a língua! Eu sempre achava que depressão era doença de quem não tinha nada o que fazer, e quando eu fiquei deprimida, primeiro eu não conseguia descobrir o que que era, quem me deu a dica foi aqui no estacionamento uma amiga, ela falou: “você está com depressão, procura um médico”. E eu

fiquei com aquela... “Como eu vou ter depressão, eu faço um monte de coisa”. Ela falou “não, não tem nada a ver, vai no médico”. E ele falou quando a gente começou a conversar e tudo, ele falou você está com depressão por acumulo de serviço (risos), vou pagar a língua (risos).

Mas eu trabalhava, eu realmente fiz umas opções erradas e, eu acho que é porque eu me sentia na obrigação. É, como Deus foi muito bom para mim eu achava que eu tinha que dar em dobro, e quase morri com essa história, então não é por aí. Tem que dá na medida do que você recebeu (risos). E não. Agora eu não rezo mais para dar em dobro, eu sempre rezava pra Deus para dar em dobro, eu quase morri nessa, não vale a pena.

E: Entendi, e você foi diagnosticada por acumulo de trabalho, né. E quando você teve isso você sente assim, você disse um pouco da sua frustração com os alunos. E sobre a questão da Universidade, você acha que a Universidade te deu...

D3: Não! Até hoje, não!

E: Não o que?

D3: Não me deu valor! Quem me deu valor foram aqueles professores que eu falei para você. A Universidade de forma alguma. Pelo contrário! Eu acho que, quando eles veem que a gente tem um pouco de potencial as pessoas que estão nos cargos administrativos ficam com medo da gente pegar o cargo deles, acho que eles acham que, né, cargo é tudo! Eu entendo o cargo como consequência de um grande trabalho, né. Eu já quis mesmo ser chefe de departamento uma época, mas assim. É tem, eu sou, eu era, a muito mais nova, né, quando eu entrei, então eu sempre achei que tinha um monte de gente na minha frente que precisava chegar nos cargos máximos aqui dentro, ne. Eu nunca me habilitei, eu só uma vez concordei ser laranja do professor X, porque não era para votar em mim, né. É mais eu, porque é uma prática aqui dentro da Universidade isso, né. Quando uma pessoa quer e ninguém mais quer, daí se convidam dois para compor, né. É, mas foi a única vez! E, eu sempre deixei as pessoas que eu achava que eram, que já tinham feito muito e não tinham sido valorizadas também ir na minha frente, mesmo sabendo que eu teria condições de fazer um bom trabalho. Né. Mas agora eu estou chegando no fim e ninguém está fazendo por mim, entendeu. Mas eu também agora, hoje eu não ligo mais. Graças a Deus eu acho que eu superei essa. Até agora tão falando para eu ser chefe de departamento. Eu falei nem morta, depois da depressão a gente muda. Eu quero viver para ver meus filhos, meus netos. Quero acompanhar meus filhos na faculdade, sabe. Eu ainda trabalho bastante, trabalho muito, mas eu não tenho mais aquela vivacidade de memória, eu estou com uma perda cognitiva. Eu percebo que eu estou é, com uma deficiência cognitiva. O médico já identificou, mais ele identificou mesmo porque eu falei, porque as vezes quando eu comecei a dar aula depois da depressão eu vinha dar aula eu estava no meio da frase, esquecia

a frase que eu ia falar, não vinha nome dos teóricos que eu sabia de cor, o primeiro dia que eu passei mal foi quando eu estava, eu dei um texto de X para os meus alunos no mestrado lerem eu fui estudar um dia antes o texto, comecei a ler eu não entendia nada, sabe quando *blrblsrblsr*, sabe? As palavras não faziam sentido na minha cabeça. Daí eu achei que não, que eu tinha dado o capítulo errado. Daí eu fui ver era o capítulo certo, e eu não conseguia entender nada, me deu nossa um susto, um desespero. Aí eu liguei para o meu chefe e falei ó, eu não vou dar aula hoje porque eu não estou bem. É, eu vou dar aula amanhã só, no mestrado a tarde. Daí eu dei a aula, eu preparei a aula comecei a ficar nervosa, porque nada me vinha cabeça. Daí eu não vim ao mestrado, fui para a médica cheguei para a médica o maior choreiro e eu não sabia o que era e a médica também não sabia o que fazer comigo que era cardiologista. Então não quero mais. Então, eu atualmente, eu estou neste momento, que hoje o pessoal está querendo que seja mais, hoje agora eu não.

E: E Essa perda cognitiva e tanto a depressão você atribui ao trabalho? Então?

D3: É, eu acho que assim, a gente tem a vida pessoal e profissional, o que sempre me deu estabilidade, segurança, firmeza era meu lado profissional, porque eu realmente fui muito bem preparada, eu sou muito objetiva, sou muito racional. Então eu não sou aquela pessoa que fica agarrando, fica beijando. Não, eu sou bem discreta. É, então no trabalho eu conseguia ter o controle, porque como profissional eu tinha que evitar que pequenos desentendimentos virassem brigas. E brigas virassem uma coisa maior. E eu sempre fui muito observadora e pouco falante. Hoje eu mudei muito (risos, estou aqui falando, né, faz um tempão). Mas então se é meu pessoal tivesse a deriva o meu trabalho sempre me segurava. Mas daí chegou uma hora que o meu pessoal não estava muito bom, porque foi a época da morte da minha mãe. A minha mãe segurava uma barra tremenda com meu pai, que a gente tinha ideia, eu pelo menos tinha ideia de 20%, e depois que ela morreu que eu vi o que ela segurava. Então, nessa época que aconteceu isso, foi a época que daí ficou tudo solto, entendeu? Aí eu acho que eu não tinha muito um lugar onde me segurar. E daí eu não aguentei, aí foi a hora que eu espanei. Outro dia meu marido, ele é advogado, ele falou. “Eu estava olhando tudo o que você...” pelas questões de família, né, que ele estava organizando os documentos da família. “Tudo que você passou dá para entender perfeitamente o que é que aconteceu com você”.

E: Bom, você estava falando do seu marido que ele viu tudo que você passou.

D3: É ele falou: “eu entendo perfeitamente porque você teve a depressão, que eu não tinha jeito”. Daí ele viu o lado de lá, né. Familiar, afetivo. Né? E ainda teve todo lado daqui.

E: E a universidade chegou a lhe dar, respaldos necessários para sua recuperação. Como é que você vê isso?

D3: Como?

E: Você disse, além da sua frustração com os alunos que isso acaba sendo uma questão um pouco mais ampla, né. Que a universidade não teria mão para fazer. Mas e no excesso de trabalho, que o médico acabou diagnosticando.

D3: O médico da faculdade nunca deu amparo nenhum. Ele achava que era bobagem, o que eu tinha. Nossa! Eu ia nele e voltava chorando. E, o que. Não amparo nenhum. Eu só tive as licenças, mas nunca ninguém veio perguntar nada, como é que eu estava me sentindo, nada. Até eu sentia, e algumas pessoas me falaram que eu era um estorvo, porque eu faltava muito. Que eu faltava, porque eu tirava licença, né. Foi recorrente, eu tirava um mês, dois. Depois eu tinha eu voltava depois, depois eu tinha que tirar de novo. Então que eu era aquela professora que dava trabalho porque eu faltava muito. Nessa fiquei com tanta raiva. Falei Meu Deus! Tudo o que eu fiz a vida inteira não valeu nada, né. Não conta nada, né (risos). Né. A vida é assim.

E: E você? É nessa época você era horista ou você já tinha carga horária completa.

D3: eu tenho carga horária completa desde que eu fui trabalhar com a professora Y., mas sempre aquele sufoco. No começo do ano você nunca sabe se você vai ter a aula. E você acaba pegando serviços extras. Porque você tem que ter, eu tenho que ter 40 horas, meu marido é advogado honesto. Então, ele ganha quando termina a ação. Não é aquele negócio que o cliente fica sustentando o filho desde que entra no primário até a faculdade. Então quem sustenta a casa com as contas semanais/mensais sou eu. Aí eu acabei indo para a Pró reitoria de novo. Porque eu tinha que pegar mais serviço para ter as 40 horas. Mesmo sendo pesquisadora, eu tinha que pegar.

Mas eu não acho ruim, eu acho que o meu problema é que eu adoro trabalhar. E, eu gosto, eu sinto prazer. Eu sento lá para fazer meu trabalho, procuro fazer bem feito. Eu não tenho medo de dizer eu não sei. Não tenho nenhuma relação, assim, muito forte com o poder. Não é isso que me, eu tenho assim, eu acho que a minha ambição é científica, eu quero escrever os livros de tudo que eu aprendi nesses anos, sabe. Eu estou com um livro agora que vai. Hoje mesmo, de ontem para hoje, de domingo para hoje. Sentei lá no computador que foi o primeiro final de semana que eu tive uma folga, foi esse. Todos os finais de semana eu trabalhei que eu estava fazendo um trabalho pra São Paulo, também. Aí eu estava com a cabeça boa ontem à noite, fiquei até a meia noite e meia. Nossa, para acordar hoje foi difícil. Mais é. Produzi bem. Então para mim hoje é uma felicidade quando eu consigo produzir bem, eu me sinto assim como eu era. Sabe, que eu fazia cinco coisas ao mesmo tempo. Impressionante, eu tinha uma capacidade de trabalho, impressionante! Eu fico impressionada.

Hoje eu tenho uma disciplina muito grande, eu sou muito produtiva, eu sou muito organizada, então eu consigo fazer muito trabalho em pouco tempo. Eu tenho impulso forte eu acuso, mas meu marido sempre fala “você dá uma caidinha já sai toda, né. Aí arria de novo”. Então eu estou vivendo bem esses momentos, só que agora m pouquinho mais de consciência. Eu estou aprendendo a gostar mais de mim, eu estou aprendendo a fazer as minhas atividades. ã, não é calma, eu estou começando a entender que eu não posso pegar muita coisa. Que para mim é uma dureza, que eu sempre peguei um monte. Mas eu tenho muito prazer em fazer o que eu faço, seja o que for dar aula no mestrado, dar aula na graduação fazer minicurso aqui, como eu fiz agora no seminário de pesquisa de linguística aplicada que está na décima primeira edição, já. No nosso mestrado. Então, são muitas coisas que eu gosto de fazer. Trabalhar no pró-reitoria, eu gosto de trabalhar. Então, para mim é muito bom.

E; Legal! Eu acho assim, professora, que o meu trabalho ele vai estudar o adoecimento do docente, né. Então a gente quer entender dentro desse período foi pela universidade, né se foi pela forma que o trabalho está hoje posto. Então, a minha metodologia é pela história oral, então por isso né, para falar bastante, isso para mim foi ótimo, porque acaba tendo bastante riqueza, e a gente e tem toda uma análise que acaba sendo pelo subjetivo. Então acho que vai dar um bom, uma boa pesquisa. A gente vai analisar justamente isso, se tem a ver a forma em que a universidade está sendo colocada hoje, né. Onde a gente tem uma atuação de mercado muito mais forte do que atuação governamental, né. Então é isso a nossa proposta de trabalho.

D3: Eu acho que isso que você falou tem a ver sim e acaba refletindo na gente. Porque uma das coisas que me deixou mais desgostosa foi quando diminuíram um ano do meu curso. Eu estava pensando em propor para gente ter cinco anos em letras para poder fazer um trabalho bonito. Aí não, tem que cortar para três, isso eu não engoli até hoje, eu não engoli! Eu acho que é um desrespeito com a formação, sabe. E os alunos acham que eles vêm falando, “professora a faculdade não precisa disso”, eles falaram para mim essa semana passada, “a faculdade não precisa disso, professora”. “Vocês podem ficar com quatro anos vocês vão ter aluno”. Mas os nossos administradores juram que não. E eu não entendo nada de mercado, então eu não sei. Mas eu sinto muito porque são pessoas que não sabem estudar, que não sabem ler, que vão dar aula para os seus filhos. Entendeu?

É difícil. Não e se você põe isso em letras, você pode por isso em matemática, geografia, história. Não, eu tenho ouvido relatos escabrosos da medicina. Escabrosos! Não é um, e não são dois, são vários e não é daqui, é geral. Porque as pessoas não sabem mais estudar. Esse negócio que eu desenvolvi, porque eu falei não é possível. Eu estava com meu filho, meu filho tem 12 anos. E o meu filho ele é assim, ele nasceu meio prematuro, meio não, ele nasceu

premature. É, e de algumas semanas. E eu acho que a falta de barriga dele fez com que ele ficasse mais lento mesmo, sabe? É, então ele, tudo que a minha filha pegou um pouquinho antes do que o normal ele está pegando um pouquinho depois. Então ele está no sétimo ano agora, e agora que ele está aprendendo a fazer pesquisa. Ele nunca se interessou. Então, eu tenho um pouco de dificuldade com ele que ele acha um saco estudar. Mas eu sabendo como é que está a escola, a gente até entende. Então eu vou devagar com ele. E ele tinha uma pesquisa para fazer, eu falei preciso ensinar esse menino a pesquisar. Aí eu desenvolvi um jeitinho de fazer pesquisa, na internet com ele, e ele que é moleque que não para quieto para nada, parou quieto e entendeu e aprendeu. Descobri! Aí, eu falei: Será que eu levo para faculdade, às vezes eu fico pensando, com medo de estar menosprezando, né. Mas que não, não é. Trouxe a técnica para cá, claro dei uma elaborada, né. Um upgrade os alunos amaram! Eles não sabiam fazer pesquisa. Aí você vai para traz então eu estou, todo esse conhecimento meu de como fazer resumo, resenha. Coisas que eu fui aprendendo fazendo pesquisa para os meus alunos, que os meus alunos sempre foram me ensinado, né. É o que eu quero deixar registrado em livro. Com muita alegria. Um eu já estou acabando, tem mais dois. E mais um terceiro em parceria que eu ainda vou fazer. Porque tem que deixar para essa turma um guia, porque eles vão, vão ter que reinventar a roda, né. (Risos)

Então eu acho que eles vão ter que reinventar a roda para tudo, eles são muito rápidos, muito espertos, muito visuais, mas eles não sabem lê. Dá desespero, tem horas que eu fico falando, não é possível. Mas aí eu lembro do Vygotsky falando, não tem importância, se ele não sabe você ensina. Mas não dá tempo, Vygotsky, não dá (risos)

Pois é, três anos, nesse ponto eu acho sim, péssimo para a educação. O Eduardo Enata, não o Evandro Nohara veio aqui para abertura do século na sexta-feira, e ele contou uma historinha que eu achei ótima. Diz que, na hora que terminou a primeira guerra o Eisenhower era presidente e o aço norte americano estava sendo um dos melhores então o Eisenhower chamou o diretor da Harvard, que na época não era universidade, era faculdade e falou assim você faz o seguinte, você reúne, quero saber quantos pesquisadores tem aqui nos Estados Unidos e vamos ver que a gente faz e ele pegou todos os pesquisadores que tinham para melhorar o aço, tal. Ele falou vai ficar em tanto. Daí o Eisenhower que absurdo vai ficar tudo isso, ele falou assim, bom esse é o preço da educação da ignorância é bem mais alto e é aí ele falou da importância da gente estar aqui trabalhando no mestrado porque a gente está e realmente a gente vê isso né é tanto esforço que esse pessoal vem pra fazer mestrado, você deve estar sabendo você está na pele, é tanta coisa que abre mão na vida pessoal porque a gente não é, a gente não tem condição de parar de trabalhar e só estudar, não existe esse conforto pra nós,

eu nunca. Não a gente trabalha muito, eu falo, quem vem fazer o mestrado são os melhores professores, os melhores professores são os que tem mais coisa para fazer, né. Porque são os mais solicitados, né. E, sabe de repente você vê falando caro para a gente mesmo no outro sentido é ver essa vontade de estudar, né. É isso que eu acho bacana. Eu sou fã, nunca, até na escola eu não sei mais, né. Mais é seria muito bom se a gente tivesse primeiro um salário mais digno que eu acho que o meu salário tinha que ser igual de um CEO, né, que eles chamam, um empresário de primeira linha. É que eu sou demandada como um empresário de primeira linha, porque você não publica, sai para publicar. E fica aquele desespero agora você tem que ter doutorado, agora você tem que ter isso sabe, exigência. E eu falo com o Carlos e eu comentei com ele, Carlos parece que ele sabe a hora que a gente consegue colocar a mãozinha naquele patamar que eles tinham falado que a gente tinha que conseguir eles vêm agora aqui (risos) eu nem consegui subir nesse patamar ainda já põe lá para cima de novo, então eles exigem demais, demais! Então eu acho que por causa do doutorado mesmo agora eu estou mais seletiva até nas exigências que me colocam, sabe. Ah você tem isso, tem isso, ah ta! Vou fazer. Mas eu vou fazer no meu tempo! Eu não consigo fazer sem ser no meu tempo, primeiro lugar, senão eu morro, e eu já fiz a opção por mim nesse ponto, eu quero viver, eu não ralei que nem uma condenada por trinta anos para depois perder tudo, né. Minha velhice, eu já fiz cinquenta anos. Então, é de acordo com todas as pesquisas a gente já está no lado de lá da curva né, quero aproveitar, eu quero ser feliz, quero viajar, quero curtir meus filhos e escrever os meus livros. Então eu acho que a faculdade realmente precisava valorizar um pouco mais a gente, mais eu vejo assim que tem gente aqui dentro que não dá a mínima. E isso não é de hoje, não. Eu tive uma vez um bate com o pró-reitor de administração, eu entendia assim, eu era muito novinha devia ter uns 25 anos, se eu vou para um congresso apresentar um trabalho eu acho que eu pago a minha ida, a minha estada, tudo que acontece eu trago todos os recibos, volto e a universidade me reembolsa. Que eu fui lá, eu fiz o meu trabalho e voltei. Então eu trouxe todos os recibos que eu fui para o Sul e cheguei lá no pró-reitor e ele falou ah não dá porque um dia antes o, e foi questão de um dia antes mesmo, saiu uma deliberação que você tem que pedir permissão antes para ir para os eventos. Aí eu falei assim, mas como, eu fui eu paguei e agora vai ficar por isso mesmo, ele falou vai. Eu falei e o salário não vai aumentar? Imagina olha a conversa que eu tive com ele, eu tinha 25 anos. Ele falou não, mas universidade paga muito bem, eu falei não paga, eu estava lá na PUC com o currículo de duas doutorandas, mas assim daquelas mulheres, assim com a cabeça colossal e elas, e quando eu falei o quanto eu ganhava as duas falaram “a professora, dá licença”, as duas tiraram o currículo da minha mão (risos), entendeu. Mas é um absurdo, que onde eu dou aula tem fila de aluno querendo vir dar aula, porque é bico- professor,

para vocês é bico, para mim não, é o meu emprego, é a minha carreira. Nossa senhora, o homem quase me defenestrou pela janela. Ele ficou tão bravo, mas ele ficou tão bravo. Eu falei “olha professor e tem mais uma coisa, os livros também que eu compro, que eu peço para comprar o senhor não compra também”. Aí eu já falei, eu já estou frita, frita e meia, entendeu? Como não? Ele começou a berrar dentro da sala comigo, como não. Eu peço todos os livros, não, todos os da série princípios aqueles pequeninhos o senhor compra sim, mas aquele grandão importado que eu pedi da gramática de halliday não tem aqui nessa universidade até hoje. Nunca compraram. A gramática funcional de halliday de 1978. Nunca ninguém comprou. Entendeu? Isso daí é de matar. Eu tive essa conversa eu tinha 25 anos, então faz 25 anos que eu conversei com ele sobre isso, a mesma coisa. Eles dizem que está tudo, que está melhor, mas não está melhor, e é aquela reitora que a gente teve que acabou com o dinheiro da faculdade até hoje ninguém explica como, mas acabou com o dinheiro da faculdade e deixou a gente nessa insegurança, né. Aí entra a questão política que eu já ouvi dizer por colegas que fazem mestrado e doutorado na USP, que a USP queria encampar a faculdade, e, o prefeito não deixa porque é moeda de barganha, né. Mas você fala, ah sabe, ninguém está nem aí. Ninguém está nem aí. A sorte que eu fui preparada para eu fazer meu serviço bem feito, né. Eu tenho consciência que da época da depressão eu não fiz meu serviço bem feito eu vinha rezando no caminho pedindo pra Deus me dá força para eu não desmaiar, para eu não vomitar na sala, né, porque eu sentia uma ânsia tremenda e, realmente tinha horas que eu achava que eu ia cair. Então eu rezava muito, pedia pra Deus para eu ter minimamente uma coerência, mas eu cheguei várias vezes eu abri o jogo com os alunos, eu falei olha eu tive depressão e eu esqueço. Então, e fazer isso para mim, foi quase como dizer que eu era incompetente, sabe? Depois eu conversando com a minha psicóloga daí ela foi me ajudando muito. Aí eu fui melhorando, fui. A gente aprende a trocar o modo de ver, para a gente não se focar (risos).