

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

DESDOBRAMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NO
TRABALHO DOCENTE: a intensificação e o adoecimento

BRASÍLIA – DF

2018

ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

**DESDOBRAMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NO
TRABALHO DOCENTE: A intensificação e o adoecimento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cleide Maria Quevedo
Quixadá Viana

**BRASÍLIA – DF
2018**

MM929d

Moura, Alda Aparecida Vieira
DESDOBRAMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NO
TRABALHO DOCENTE; a intensificação e o adoecimento / Alda
Aparecida Vieira Moura; orientador Cleide Maria Quevedo
Quixadá Viana. -- Brasília, 2018.
236 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2018.

1. Crise Estrutural do Capital. 2. Intensificação do
Trabalho Docente. 3. Produtivismo. 4. Adoecimento docente.
I. Quixadá Viana, Cleide Maria Quevedo , orient. II. Título.

ALDA APARECIDA VIEIRA MOURA

DESDOBRAMENTOS DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL NO TRABALHO

DOCENTE: a intensificação e o adoecimento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

Prof^a. Dr^a. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana – UnB
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ilma Passos de Alencastro Veiga – UniCeub
Examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Maria Susana Vasconcelos Jimenez – UFC/UECE
Examinadora externa

Prof^a. Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz – UnB
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Edileuza Fernandes da Silva – UnB
Examinadora suplente

BRASÍLIA – DF

2018

A Herbert, Pedro, Matheus e Mariana, o ar que eu respiro e a Luís e Liliane meus irmãos de alma.

AGRADECIMENTOS

Gratidão às pessoas que estiveram ao meu lado durante o doutoramento. Vocês foram realmente muito importantes porque não me deixaram sozinha neste processo tão intenso. Deixaram muito de vocês em mim. E as levarei para sempre como presenças amigas – coisa que valorizo demais – porque o humano é coisa rara e de uma beleza sem igual. Assim, este trabalho não teria sido o que foi sem a presença de pessoas tão queridas. Assim agradeço,

A Deus! Nada seria possível em minha vida sem a presença constante da fé.

Ao Herbert, pela parceria e paciência nos momentos de ausência, que me fizeram mesmo tão perto estar tão longe. Obrigada por me encher de coragem.

Ao Pedro e ao Matheus que, tão bondosamente, compreenderam meu processo e me deram as mãos com incentivos e carinhos tão motivadores.

À Mariana, por encher minha casa de alegria, música e sorrisos e assim me trazer a harmonia tão desejada.

À Liliane e ao Luís, pela acolhida e pelo apoio incondicional. Nesta caminhada chamada vida, ganhamos presentes lindos, e fui agraciada com uma família amorosa, que me acolheu com amor, zelo e muito carinho. Hoje são meus irmãos de alma. Sustentaram comigo todas as angústias, lutas e desafios durante estes quatro anos. Sem vocês não teria chegado até aqui.

Aos meus irmãos, sobrinhos, sogra, cunhados, cada um, à sua maneira, colaborou com incentivos e votos de confiança.

À Professora Doutora Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, orientadora sem igual. Rigor e ternura são suas características mais marcantes, mas seu encantamento pelo conhecimento, seu zelo com o outro são de igual forma admiráveis! Sua orientação foi e é responsável pelo meu crescimento e criticidade.

Às Professoras Doutoras Ilma Passos Alencastro Veiga, Maria Susana Vasconcelos Jimenez e Shirleide Pereira da Silva Cruz pelas contribuições durante o exame de qualificação e pelos momentos de reflexão coletiva do meu trabalho.

Aos professores do Programa de Doutorado, Doutoras Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro e Raquel Almeida de Moraes, pelo aprofundamento do conhecimento.

Aos colegas do Programa. Foi muito bom conviver com pessoas tão diversas e tão calorosas, especialmente Rones e Rodrigo. Agradeço a amizade gerada nos momentos de estudo.

Às Professoras da banca examinadora, Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga, Dr^a. Maria Susana Vasconcelos Jimenez, Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz e Dr^a. Edileuza Fernandes da Silva, pela disponibilidade em participar da defesa de doutorado.

Aos professores da Unimontes, interlocutores desta pesquisa, pela luta permanente para a consolidação da pós-graduação. Vocês materializaram o rigor e encantamento pela profissão.

À família Quixadá: Juliana, Marcos Henrique, Josi, Wanderson, Eduardo e Simone. Amigos para uma vida! A amizade, o carinho e a busca pelo conhecimento jamais serão esquecidos porque foram construídos tomando como alicerce a formação humana. Amo vocês!

À Dayse, por me encher de coragem.

À Maria da Luz, minha amiga e companheira de longa data, por seu encantamento pelo conhecimento e pelo outro “chamado amigo”. Suas palavras, seus conselhos, seus incentivos e discussões foram muito importantes para a efetivação desta caminhada.

À Naty, Ellen, Sandra e Wagner. As discussões, e a amizade foram essenciais para esta conquista.

Aos meus colegas do Departamento de Estágios e Práticas Escolares, pelo apoio nestes anos de estudo.

“Com toda licença, meu nobre senhor... Eu quase que nada não sei.
Mas desconfio de muita coisa...” (Guimarães Rosa, 2001, p. 31).

RESUMO

A tese analisa as implicações das exigências institucionais em relação à intensificação do trabalho docente nos programas de pós-graduação e o processo de adoecimento e comprometimento na qualidade de vida pessoal, familiar, social, acadêmica e profissional dos professores. O estudo se deu tomando como base o trabalho como processo fundante da humanização do homem. Analisa como a crise estrutural do capital tem aprofundado e influenciado o modo capitalista de produção, reorganizando os processos de transformação e redimensionamento das forças produtivas no trabalho docente, tomando como método investigativo o materialismo histórico-dialético, por possibilitar uma visão da totalidade no exame dos fenômenos na perspectiva crítico-emancipatória, permitindo a apreensão não superficial do objeto investigado. Aponta, assim, os condicionantes, os desafios, as contradições e as possibilidades que envolvem a temática. Na pesquisa bibliográfica recorre-se, entre outros autores, a Marx (1974); Lukács (1978); Mézaros (2001); Tonet (2014); Paulo Netto (2011); Jimenez (2001); Dal Rosso (2008); Dejours (1992, 1999). Na pesquisa documental analisam-se os documentos orientadores e relatórios da Capes e da Unimontes, Currículo *Lattes*, entre outros. Na pesquisa de campo, utilizaram-se os programas de pós-graduação da Unimontes, tendo como sujeitos os professores que neles atuam. Adotou-se a entrevista e o questionário *surveyon-line* como instrumentos de coleta de dados. A importância da pesquisa justifica-se pela abordagem e análise de aspectos relevantes que contribuem para o debate sobre o sofrimento e o adoecimento do docente do ensino superior, preocupação atual dos sindicatos da categoria e de profissionais da educação. Os dados revelaram que o processo de adoecimento dos professores da pós-graduação tem relação direta com a intensificação e a precarização do trabalho nos marcos do processo de privatização/mercantilização da universidade pública, movido pelo irracionalismo produtivista que vigora e rege os professores de pós-graduação no Brasil.

Palavras-chave: Crise estrutural do capital. Intensificação do trabalho docente. Produtivismo. Adoecimento docente.

ABSTRAT

The thesis analyzes the implications of the institutional requirements in relation to the intensification of the teaching work in the graduate programs and the process of illness and commitment in the quality of personal, familiar, social, academic and professional life of the teachers. The study was based on work as a founding process of the humanization of man. It analyzes how the structural crisis of capital has deepened and influenced the capitalist mode of production, reorganizing the processes of transformation and resizing of the productive forces in the teaching work, taking as investigative method the historical-dialectical materialism, for enabling a vision of totality in the examination of phenomena in the critical-emancipatory perspective, allowing the non-superficial apprehension of the investigated object. It thus points out the constraints, the challenges, the contradictions and the possibilities that surround the subject. In the bibliographical research it is used, among other authors, to Marx (1974); Lukács (1978); Mézaros (2001); Tonet (2014); Paulo Netto (2011); Jimenez (2001); Dal Rosso (2008); Dejours (1992, 1999). The documentary research analyzes the documents and reports of Capes and Unimontes, Currículo Lattes, among others. In the field research, Unimontes' postgraduate programs were used, having as subjects the teachers who work in them. The interview and survey-on-line questionnaire were adopted as instruments of data collection. The importance of research is justified by the approach and analysis of relevant aspects that contribute to the debate about the suffering and sickness of the higher education teacher, current concern of the unions of the category and educational professionals. The data revealed that the process of sickness of postgraduate teachers is directly related to the intensification and precariousness of work within the framework of the privatization / commercialization process of the public university, driven by the productivist irrationalism that prevails and governs post- graduation in Brazil.

Key words: Structural crisis of capital. Intensification of teaching work. Productivism. Teaching sickness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Regras do Mercado repercutem sobre a cultura universitária.....	89
Figura 02: Críticas ao Exame Nacional de Cursos.....	91
Figura 03: Apresentação da Instituição.....	105
Figura 04: Área de atuação	105
Figura 05: Cursos de graduação.....	106
Figura 06: Alunos matriculados.....	106
Figura 07: Características centrais do processo de intensificação do trabalho docente.....	118
Figura 08: Problemas nas condições de trabalho.....	124
Figura 09: Escala de pagamento meses Agosto/setembro-2017.....	136
Figura 10: Maiores exigências das instituições: CAPES, Pró-reitoria e PPG's.....	145
Figura 11: Aspectos que envolvem insatisfação no trabalho docente na pós-graduação.....	154
Figura 12: Aspectos que envolvem satisfação no trabalho docente na pós-graduação.....	152
Figura 13: Resultado da Avaliação Quadrienal.....	156
Figura 14: Apresentação do Programa Mudança de Hábito e Estilo de Vida.....	186
Figura 15: Convite/cardápio.....	192
Figura 16: O que temos e o que queremos.....	194

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Problemas de saúde nos últimos três anos.....	32
Gráfico 02: Alunos Matriculados 1994 a 2004.....	88
Gráfico 03: Tempo de exercício na Instituição.....	112
Gráfico 04: Tempo de aquisição do título de doutor.....	112
Gráfico 05: Titulação cursada enquanto docente na Unimontes.....	113
Gráfico 06: Boas condições de trabalho.....	124
Gráfico 07: Carga horária exercida pelos docentes.....	127
Gráfico 08: Disciplinas ministradas por semestre.....	128
Gráfico 09: Publicações nos últimos três anos.....	144
Gráfico 10: Evolução de discentes 2010 a 2016.....	155
Gráfico 11: Evolução dos titulados – 2011 a 2016.....	155
Gráfico12: Atendimento médico e/ou psicológico nos últimos três anos.....	153
Gráfico13: Trabalham doentes.....	169
Gráfico 14: Quantidade de licenças na carreira.....	170
Gráfico15: Reconfiguração de relações familiares e de amizade devido à carga horária	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Teses e Dissertações do Banco Capes com a temática adoecimento.....	34
Quadro 02: Número de docentes Unimontes, 2010 – 2016.....	108
Quadro 03: Número se servidores técnico-administrativos da Unimontes 2010 – 2016.....	108
Quadro 04: Sobre a política de produtivismo da Capes.....	147
Quadro 05: A satisfação no trabalho docente na pós-graduação.....	152
Quadro 06: Opiniões sobre a política da Capes.....	158
Quadro 07: Procedimento adotado quando o docente precisa se ausentar por problema de saúde.....	171
Quadro 08: Acometimentos mais frequentes nos docentes.....	172
Quadro 09: Desconfortos físicos e psicológicos que acometem o professor.....	172
Quadro 10: Fatores que contribuem para o adoecimento.....	174
Quadro 11: Razões de a carga horária reconfigurar relações familiares e de amizade.....	178
Quadro 12: Relações universidade X adoecimento docente.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Cargo: professor de Educação Superior – 40h.....	134
Tabela 02	Cargo: Professor de Educação Superior – 20h.....	134
Tabela 03	Períodos: publicações 2010/2016.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUNIMONTES	Associação dos Docentes da Unimontes
AGE	Advocacia Geral do Estado
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BIC-Júnior	Bolsa de Iniciação Científica Júnior
BIC-CAMPI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes
BIC/UNI	Bolsa de Iniciação Científica Unimontes
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BIPDT	Bolsa de Incentivo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico
CEAD	Centro de Educação a Distância
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais
CEPT	Centro de Educação Profissional e Tecnológica
CCET	Ciências Centro de Ciências Exatas
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSA	Centro de Ciências Sociais
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DDRH	Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos
ENC	Exame Nacional de Cursos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNM	Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
GED	Gratificação e Estímulo à Docência
GDEPES	Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação Superior
GT	Grupo de Trabalho
GTSSA	Grupo de Trabalho de Seguridade Social e Assuntos de Aposentadoria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IIPCT	Lei de Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no Ambiente Produtivo
IES	Instituições de Ensino Superior
LTS	Licença de tratamento de saúde
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações não governamentais
OMS	Organização Mundial de Saúde
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAPG	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PCRH	Programa de Capacitação de Recursos Humanos
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parcerias Público Privadas
PROAP	Programa de Apoio a Pós
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC SÃO PAULO	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	DESCREVENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	25
2.1	O percurso metodológico.....	25
2.2	A pesquisa sobre o adoecimento docente no ensino superior.....	34
3	REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES A PARTIR DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	40
3.1	Trabalho e capital no quadro do capitalismo contemporâneo.....	40
3.2	O trabalho como fundamento da sociabilidade humana: o caráter ontológico do trabalho.....	40
3.3	A perspectiva do fenômeno da alienação no trabalho.....	45
3.4	As transformações no mundo do trabalho.....	49
3.4.1	Do Taylorismo/Fordismo à Especialização Flexível.....	49
3.4.2	O trabalho no contexto da crise estrutural do capital.....	53
3.4.3	Elementos da compreensão da crise do capital.....	57
4	ESTRATÉGIAS PARA O ENFRENTAMENTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	61
4.1	Globalização.....	62
4.2	O “neoliberalismo”.....	63
4.3	A reestruturação produtiva do capital na contemporaneidade.....	65
4.3.1	O processo de reestruturação produtiva no Brasil	72
4.3.2	A desregulamentação da legislação trabalhista no Brasil a partir da década de 1990.....	74
5	O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	83
5.1	O trabalho docente e a privatização/mercantilização do ensino superior	83
5.2	Reforma Universitária: o controle do capital na educação superior brasileira	86

6	DESDOBRAMENTOS DA CRISE DO CAPITAL NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E ADOECIMENTO	103
6.1	Algumas considerações sobre o lugar de onde falo.....	105
6.2	De quem falo.....	110
6.3	A intensificação e precarização do trabalho docente no ensino superior.....	114
6.3.1	A materialidade da intensificação do trabalho nas condições do trabalho docente...	122
6.3.1.1	Condições do trabalho e o desgaste profissional.....	122
6.3.1.2	A Valorização profissional/salário na Educação Superior na Instituição pesquisada: elemento de precarização e intensificação do trabalho.....	132
6.3.1.3	A burocracia institucional no atendimento de demandas administrativas da Pós-Graduação.....	137
6.4	Produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação <i>strictu-sensu</i>	140
6.4.1	Os impactos das exigências da Capes e do produtivismo sobre os docentes	143
7	OS IMPACTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO NA SAÚDE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA PÓS-GRADUAÇÃO	160
7.1	O adoecimento docente na pós-graduação <i>strictu-sensu</i>.....	163
7.1.1	Processos de Adoecimento que acometem os docentes.....	168
7.1.2	Tempo livre: o entrelaçamento da vida pessoal e da vida profissional.....	175
7.1.3	Relações interpessoais: competição e discussões para além do campo ideológico ou político.....	180
7.2	Política de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento	184
7.3	Processo de adoecimento docente: estratégias de defesa e resistências	191
7.3.1	Sindicato: agente para debater e enfrentar as resistências?.....	193
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS.....	206
	APÊNDICES.....	220

1 INTRODUÇÃO

As análises desenvolvidas nesta pesquisa tomam como ponto de partida a concepção de trabalho na ótica marxista, como forma de compreender os desdobramentos e implicações da crise estrutural do capital em relação ao trabalho docente. Parto do pressuposto de que a exacerbação do processo de desumanização, em variadas dimensões, de diversos setores sociais provoca, especificamente, o adoecimento do professor na educação superior. As exigências em relação à intensificação e a crescente precarização do trabalho do professor do ensino superior, sob a égide da lógica do produtivismo e da burocratização, corroboram para o adoecimento dos docentes.

Na contemporaneidade, a crise estrutural do capital manifesta-se, para Mészáros (2011), no encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos, motivando o capital a se reestruturar permanentemente. Tais transformações, sejam elas, no padrão produtivo ou ideológico de controle do metabolismo social, tem sido determinantes para a adoção, de acordo com o autor, “de atitude cada vez mais agressiva e aventureira” (2009, p.7) por parte dos agentes e agências que processam o funcionamento das relações capitalistas. Por esse prisma buscarei analisar como se manifestam, na contemporaneidade, as crises decorrentes da reestruturação produtiva e sua influência sobre o trabalho acadêmico, que tem no descaso do Estado com o ensino superior, e na pressão por produtividade exercida por agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – Fapemig e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico– CNPq, indicadores de submissão de tais agências à lógica do capital.

Desde as últimas décadas do século XX, o adoecimento docente, em função das exigências na realização do seu trabalho, tem sido objeto de preocupação e estudo no meio acadêmico. Para esses pesquisadores, a análise dos elementos inerentes à função docente deve se realizar à luz dos determinantes sócio-históricos que constituem o processo de trabalho e as formas de sua organização no contexto da crise estrutural do capital. A precarização das condições de trabalho instaura novas estratégias políticas e econômicas com foco no chamado “desenvolvimento econômico” e causam a degradação do trabalho docente, bem como a crescente instabilidade nas relações de trabalho, a flexibilização dos direitos sociais e o desmantelamento dos direitos trabalhistas.

O interesse por esta temática surgiu a partir das discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Marxismo e Formação do Educador – MarxEduca/UnB. A

discussão do grupo pauta-se pelo marxismo assumido como uma ontologia do ser social, articulando tal referencial ao campo da formação do educador. As leituras e discussões têm possibilitado o aprofundamento de estudos acerca do pensamento marxista. A partir daí, compreendo ser este o referencial mais adequado à análise do objeto proposto, tendo em vista a possibilidade de captá-lo em sua materialidade, a partir das condições objetivas que estruturam a produção acadêmica.

A pesquisa se justifica ainda por esclarecer questões relativas ao frequente adoecimento de docentes no meio acadêmico e pelo desânimo instaurado no ambiente de trabalho, sobretudo diante do esforço dos docentes ao executarem suas atribuições. O adoecimento docente está cada vez mais presente no espaço da academia. Realizar a pesquisa com essa temática significa analisar um tema pouco explorado, levantar o debate, não só para pesquisadores da área ou acadêmicos, mas também para o poder público e a sociedade.

Assim, a presente proposta de pesquisa tem como foco de estudo o processo de adoecimento dos professores decorrente da intensificação do trabalho imposto pelas exigências advindas da política educacional para o ensino superior, em função das transformações no mundo do trabalho. Nesse sentido, elegi como questão central: Quais as implicações das exigências institucionais em relação à intensificação do trabalho docente nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* com o processo de adoecimento e o comprometimento na qualidade de vida pessoal, familiar, social, acadêmica e profissional dos professores?

A partir dessa questão central, levanto a seguinte Tese: o processo de adoecimento dos professores da pós-graduação tem relação direta com a intensificação e a precarização do trabalho nos marcos do processo de privatização/mercantilização da universidade pública.

Como desdobramentos da questão central, estabeleço as seguintes questões específicas:

1. Quais os reflexos das configurações do trabalho no capital, em relação ao trabalho docente?
2. Como o fenômeno do adoecimento e a intensificação do trabalho docente se manifestam no quadro da crise estrutural do capital?
3. Como a política educacional para a educação superior e programas de pós-graduação, consubstanciada nas exigências impostas pela Capes, reflete no trabalho docente na Unimontes?

4. De que forma tais exigências e atribuições para o trabalho docente repercutem na vida pessoal, social, acadêmica e profissional dos professores de programas de pós-graduação?

Para tentar responder às questões acima, adotei os seguintes pressupostos norteadores:

- Devido ao excesso de trabalho imposto aos professores que atuam na pós-graduação, estes têm maior possibilidade de contrair doenças tanto físicas quanto psíquicas.
- Para atender às demandas internas, ensino, pesquisa, extensão e orientação de mestrado e/ou doutorado, bem como as pressões dos órgãos de fomento e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, os professores se desdobram e, além de trabalharem no interior da universidade, têm de levar trabalho para casa, o que inviabiliza atividades de lazer, interação familiar e descanso.
- O excesso de cobranças por atividades e produções impostas aos professores fazem com que o trabalho passe de uma atividade meio – para garantir a sobrevivência – para atividade fim, demandando dos professores um enorme dispêndio de energia e, como consequência, ao invés de trabalhar para viver, os professores vivem para trabalhar.

Dessa forma, foi possível eleger como objetivo geral: analisar as implicações das exigências institucionais em relação à intensificação do trabalho docente, nos programas de pós-graduação, para o processo de adoecimento e comprometimento na qualidade de vida pessoal, familiar, social, acadêmica e profissional dos professores.

Delineado o objetivo geral, proponho os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar os reflexos das configurações do trabalho no capital em relação ao trabalho docente.
2. Analisar a manifestação do fenômeno do adoecimento e a intensificação do trabalho docente no quadro da crise estrutural do capital.
3. Analisar o reflexo no trabalho docente a partir das exigências da política educacional para a educação superior e programas de pós-graduação impostas pela Capes.

4. Analisar a repercussão das exigências e atribuições para o trabalho docente na vida pessoal, social, acadêmica e profissional dos professores de programas de pós-graduação.

As políticas neoliberais que determinam a estruturação e a organização atual do trabalho são responsáveis pelo processo de desencadeamento de imposições às condições de trabalho cada vez mais inadequadas ao labor. Sob esse aspecto, Freitas (2005) afirma que, ao se submeter a essas imposições, o professor se defronta com algo alheio a si, que, contraditoriamente, foi produto do seu próprio esforço. Nessas condições, o professor não se identifica com o próprio trabalho realizado, não se reconhece nele, tampouco valoriza ou se realiza nesse trabalho. As condições de organização do trabalho possibilitam o processo de despersonalização, de coisificação da atividade intelectual, implicada no fazer docente, o que dificulta a iniciativa e a criatividade, substituindo-as por ações numerosas, mas vazias de significado para o professor. Esse processo de desumanização do trabalho nega a função reguladora da subjetividade no ato de trabalhar e provoca o sofrimento.

As consequências dessas mudanças não se restringem apenas aos limites físicos das universidades; pelo contrário, expandem-se para as demais dimensões da vida dos docentes. Disseminam ideologias presentes na lógica do capital, como o produtivismo, extrapolam as dimensões objetivas para fugar a subjetividade do ser social, alteram a relação do homem com a natureza e definem o próprio sentido da organização do trabalho. Nessa ótica, a natureza do trabalho muda porque mudam as condições de trabalho. Assim, a intensificação do trabalho resulta de novos marcos estabelecidos para o processo de trabalho. Nesse sentido, Dal Rosso (2008, p.20) comenta o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. A intensificação refere-se aos sujeitos do trabalho, pois deles é exigido mais esforço, seja físico, psíquico ou intelectual. Dessa forma, isso traz reflexos para a saúde dos trabalhadores. Assim, diante da complexidade e aumento no número de atividades, em um período curto de tempo, há o agravamento do desgaste, o que causa o adoecimento dos professores.

A atividade docente exige um ritmo acelerado de trabalho, o que sobrecarrega o exercício da docência, da pesquisa, das atividades de extensão e coloca em risco a saúde física, mental e social desses profissionais. Entendo que tanto o trabalho quanto a saúde dos professores serão desenvolvidos de diversas maneiras, dependendo do contexto social e econômico em que estão inseridos.

Para analisar a intensificação do trabalho docente e o adoecimento como consequência de tais exigências de intensificação, alguns aspectos devem ser considerados como definidores da categoria trabalho como ontológica e própria dos homens (LESSA, 2002). Tais aspectos se relacionam, por exemplo, às condições materiais nas quais o trabalho se realiza; à intensificação do trabalho; às relações entre os professores; à transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; à produtividade e às relações familiares, grupais, sociais que acompanham o professor no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas.

Para a análise do objeto de investigação, tomo a categoria trabalho para identificar e compreender os processos de trabalho no contexto da crise estrutural do capital, por considerar com Marx ser esta a categoria fundante do ser social.

Nesse contexto, me disponho a analisar um tema que vem ganhando visibilidade científica: a intensificação do trabalho docente e o consequente adoecimento dos professores. Investigar a temática no ensino superior implica em reconhecer que este não é um conceito unívoco e tampouco pode ser entendido fora de um contexto mais amplo, que reúne determinantes políticos, econômicos e sociais definidores de políticas educacionais para esse nível de ensino. Implica, ainda, reconhecer que os profissionais dessa categoria têm apresentado problemas de saúde e sofrimentos psíquicos relacionados à sua atividade profissional. Assim, a pesquisa se justifica para alimentar o debate sobre as consequências sofridas em relação às cobranças impostas aos docentes.

Nesse sentido, considero que tais exigências institucionais são mais intensificadas quando o docente está vinculado a programas de pós-graduação. Assim, o problema a ser investigado centra-se no pressuposto de que com as exigências institucionais relativas aos programas de pós-graduação, além da atividade de ensino, pesquisa e orientação, os professores devem se orientar por parâmetros de produção científica definidos para atender às metas estabelecidas pela Capes, para que não só se atinja as metas individuais determinadas, mas, principalmente, para que o curso obtenha uma avaliação de excelência. Esse contexto gera a intensificação do trabalho docente, leva ao adoecimento físico, mental e emocional de um número significativo de professores, com o comprometimento de sua qualidade de vida nos espaços familiar, social, acadêmico e profissional.

Identifico, assim, no que se refere ao trabalho docente, a exploração do homem pelo homem, imposta pelas atrocidades da sociedade capitalista. O processo de desenvolvimento profissional do professor que estuda, pesquisa, aprende e ensina na universidade deve ser tratado considerando os determinantes sociais, históricos, políticos,

culturais, intelectuais e econômicos que contribuem, ou não, para a construção da sua identidade, para o amadurecimento de uma concepção de formação humana que extrapole as exigências do capital.

Para isso, entendo ser fundamental tratar a intensificação do trabalho docente e o adoecimento considerando uma reflexão comprometida com a construção da emancipação¹ dos sujeitos, em contraponto às formas de alienação e ao atendimento das necessidades imediatas do mercado, num contexto em que o trabalho docente, na lógica do capital, é determinado, segundo Quixadá Viana e Machado (2016, p.55), pelas mesmas “contradições do sistema, sendo, da mesma forma que os demais setores produtivos da sociedade, forçado a acompanhar a nova ordem da cartilha neoliberal, considerando a especificidade de seu processo de trabalho e sua natureza não material”.

É oportuno destacar, ainda, que grande parte das pesquisas sobre intensificação do trabalho e adoecimento no ensino superior se refere a instituições privadas, como as realizadas por Sguissardi (2009); Mancebo (1998, 1999); Sguissardi; Silva Júnior (2001). Mas esse processo não é um problema ou acometimento exclusivo de professores do ensino superior de instituições privadas. Se nas instituições privadas há o problema da instabilidade e permanente ameaça de desemprego, além da intensificação do trabalho, nas universidades públicas a questão pode ser mais nociva, uma vez que, sob a pretensa estabilidade, os problemas relacionados ao adoecimento são muitas vezes silenciados. Portanto, compreender e analisar a intensificação e a precarização do trabalho docente e sua repercussão no adoecimento implica compreender o campo contraditório da sociedade capitalista, uma vez que esse processo se estabelece a partir do desenvolvimento de variados determinantes.

Com base no exposto, apresento a tese estruturada, além da Introdução e das Considerações Finais, em mais sete capítulos, organizados da seguinte forma:

No segundo capítulo descrevo o **caminho metodológico** percorrido para a realização da pesquisa. A opção pelo método segue a trilha do marxismo ontológico, permitindo buscar a função social do objeto, a gênese e a ontologia do objeto e uma aproximação do real, historicidade e função social.

¹Para Tonet (2005), a emancipação humana é algo muito distinto da cidadania e da totalidade da emancipação política. A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem esta erradicação é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. E esta erradicação não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. A emancipação humana não é algo inevitável. É somente uma possibilidade. Se se realizará ou não, dependerá da luta dos próprios homens. Contudo, ao contrário da impossível cidadania mundial, ela é uma possibilidade real, cujas bases se encontram na materialidade do próprio ser social. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>. Acesso em: 13/10/2016.

No terceiro capítulo, intitulado: **Reflexões sobre o processo de trabalho no contexto da crise estrutural do capital** apresento a concepção de trabalho como fundamento estruturante da sociabilidade humana, através do qual o homem constrói e transforma sua realidade. Analiso, ainda, o modo capitalista de produção apontando os processos de transformação e de redimensionamento das forças produtivas. A transformação na relação capital-trabalho, tendo a força de trabalho subjugada à condição de mercadoria, determinando a exploração do trabalhador e as transformações no mundo do trabalho, do taylorismo à especialização flexível. Nesse capítulo, trato, ainda, da crise estrutural do capital, assim denominada por Mézáros (2009), que considera ser esta uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente no sistema capitalista, indicando a ativação dos limites estruturais absolutos do sistema socio-metabólico do capital. Assim, a crise estrutural do capital tem aprofundado a histórica disjunção entre produção para as necessidades sociais e a autorreprodução do capital, ampliando suas características destrutivas e recolocando como imperativo vital para o futuro da humanidade a busca por uma alternativa ao sistema metabólico do capital.

Estratégias para enfrentar a crise estrutural do capital: consequências no desregulamento da legislação trabalhista no Brasil nos últimos governos é o título do quarto capítulo, em que abordo o tripé composto pela globalização, a reformulação do Estado pela agenda neoliberal, a reestruturação do modelo de produção e analiso como esses elementos vêm dando sustentação à lógica da conjuntura atual. Na segunda parte desse capítulo, analiso também o desregulamento da legislação brasileira nos governos neoliberais e a consequente adesão ao modelo de privatização/mercantilização da educação superior no Brasil.

No quinto capítulo analiso **o trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital**. Nele, abordo como o trabalho docente é afetado pela crise estrutural do capital, pois seus reflexos recaem sobre a educação superior. Ao acompanhar as modificações provocadas pela crise estrutural do capital, no contexto da globalização, das reformas neoliberais e da reestruturação produtiva, com a desregulamentação das leis trabalhistas, a educação superior segue a mesma lógica dos demais campos de trabalho, em que se estimulam as privatizações, as terceirizações, o desemprego estrutural, o incentivo ao emprego informal e, ao mesmo tempo, o declínio das ações sindicais.

No sexto capítulo, intitulado: **Os desdobramentos da crise do capital nas relações de trabalho: precarização e adoecimento do docente** analiso as exigências e

implicações da mercantilização da educação superior nas condições de trabalho, as quais impõem uma lógica produtivista e sobrecarregam o trabalho dos professores universitários.

Os impactos da intensificação do trabalho na saúde dos professores que atuam na pós-graduação serão abordados no sétimo e último capítulo. Nele, analiso o impacto das mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho, no contexto da crise estrutural do capital, as excessivas cobranças e a responsabilização pela eficiência e produtividade nas atividades dos docentes, que se somam à precariedade envolta nas condições mercadológicas que demarcam um contexto propício ao adoecimento, tanto físico como psíquico. Ao buscar atender a essas demandas, os professores desenvolvem mecanismos adaptativos que podem torná-los mais vulneráveis física e psiquicamente, resultando, muitas vezes, em adoecimento.

Por fim, apresento as Considerações Finais, a partir das análises realizadas na pesquisa

2. DESCREVENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com a intenção de compreender as questões levantadas nesta pesquisa, defino como ponto de partida para a análise: o produtivismo acadêmico; a intensificação e a precarização do trabalho docente na educação superior como fatores que predisõem ao adoecimento dos professores. Para isso, considero os condicionantes, os desafios, as contradições, as possibilidades e até os equívocos que envolvem a temática.

Na Unimontes, instituição na qual integro o corpo docente, inexistente pesquisa que aborde esta temática. Existe uma preocupação de professores que se sentem atingidos e são vítimas de adoecimento por conta da intensificação e da precariedade no exercício de sua função. Assim, para os professores da graduação e da pós-graduação da Unimontes, a pesquisa traz uma relevante contribuição, no sentido de promover o debate e a organização do corpo docente, na luta por condições dignas de trabalho justificando, assim, a relevância da investigação proposta.

2.1 O percurso metodológico

A fim de atingir os objetivos apresentados na introdução desta tese foram necessárias escolhas metodológicas específicas, das quais resulta o percurso que passo a descrever. Desde o início da construção do objeto desta investigação, utilizo a pesquisa bibliográfica procurando estabelecer um diálogo com autores que abordam os aspectos que singularizam esta investigação, além de combinar instrumentos de coleta de dados que deram suporte à pesquisa documental e à pesquisa de campo.

Elegi o materialismo histórico dialético como método de pesquisa, por ser uma abordagem crítica que possibilita a compreensão da realidade atual, a compreensão dos fundamentos filosóficos e epistemológicos do fenômeno em estudo. Compreendo que a dialética é o processo que pressupõe o movimento de reflexão do real, não só para conhecê-lo e interpretá-lo, mas também para transformá-lo. É a possibilidade do vir a ser, contida no método, é a consciência do poder e da transformação, é a negação impulsionando o devir, o movimento contínuo dos contrários, conforme preconizou Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista (2008).

Segundo Paulo Netto (2011, p.18), [...] em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a

verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. O materialismo histórico é compreendido como o estudo da vida social, dos fenômenos da vida da sociedade, ao estudo desta e de sua história. A dialética em Hegel concebe como instrumento de legitimação a realidade existente. Em Marx, a dialética leva à possibilidade de negar essa realidade, porque compreende a história em seu movimento. Assim, a sociedade não é vista como estática e definitiva; ao contrário, é algo provisório, que pode ser transformado pela ação humana.

Marx e Engels afirmam que

[a] produção das ideias, das representações, da consciência é, em primeiro lugar, diretamente entrelaçada com a atividade material e com as relações dos homens, linguagem da vida real. As representações e os pensamentos, a troca espiritual aparece aqui ainda como emanção direta do comportamento material deles. [...] A consciência não pode jamais ser algo diverso do ser consciente e o ser dos homens é o processo real de suas vidas. Se na ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, esse fenômeno deriva do processo histórico da vida. (MARX; ENGELS, 1996, p. 36).

Assim, para Marx e Engels, se a história é construída pelos seres humanos, então eles podem e devem transformar a realidade social, sobretudo seu modo de produção. Nessa perspectiva, tem-se, portanto, uma concepção científica da realidade, construída na prática social dos sujeitos. A pesquisa com esse enfoque busca não somente compreender os fatos existentes criticamente para refutá-los, negá-los, ou mesmo destacar seus pontos positivos e negativos, a partir do conhecimento acumulado historicamente, mas para transformá-lo. Essa perspectiva crítica contrapõe-se às teorias de análises metafísicas, entre elas o positivismo, o idealismo, o estruturalismo e o materialismo vulgar. Para Marx, crítica significa trazer à consciência os fundamentos, ou seja, tomar todo e qualquer processo nos seus fundamentos tomá-lo pela raiz e tornar à consciência. Na teoria marxiana, não existe teoria acrítica. Para Marx, a crítica abre caminho para a compreensão do objeto real.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, cabe compreender as estruturas que caracterizam a vida da sociedade; por isso, marcadamente constitui-se em pesquisa para a análise concreta da sociedade. É, pois, nesse sentido, que a presente pesquisa pretende ir além da mera interpretação da realidade, buscando compreender os aspectos históricos, políticos, epistemológicos e institucionais, para desvelar as aparências como condição para transformar a realidade.

Por isso, é essencial analisar e compreender a distinção entre a aparência e a essência. Para Marx (1974, p.939), “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a

aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. A teoria, para Marx, segundo Paulo Netto (2011, p. 22), “[...] é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. Para Marx (1982), o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. O objeto da pesquisa tem uma existência objetiva, que existe independentemente da consciência do pesquisador.

Ao alcançar a essência do objeto, captura-se sua estrutura e sua dinâmica, pois conforme Paulo Netto (2011, p. 22), “por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”. O papel do sujeito é fundamental para o progresso da pesquisa. Para Marx (1968), o sujeito deve mobilizar o máximo de conhecimentos na investigação, “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de permitir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p.16). Na reprodução ideal do seu movimento real, o papel do pesquisador é de se manter fiel ao objeto. Na relação com o objeto deve extrair dele as múltiplas determinações.

Na discussão sobre concreto de pensamento, para Marx, o ponto de partida começa no processo de conhecimento pelo real imediato, confundindo o concreto com o real, partindo de categorias abstratas para tentar chegar a categorias simples, considerando o mundo como um conjunto de fenômenos. Para Paulo Netto (2011), esse é o percurso ou, se assim se quiser, o método.

Mas tal procedimento não permite chegar ao entendimento da realidade; não é suficiente para produzir idealmente (teoricamente) o real e o concreto. No final do processo, é preciso um grande esforço no sentido de reunir todas as informações sobre o real. No caminho contrário, inverso, para partir do concreto real pela abstração, do caótico.

Essa viagem de volta é que caracteriza, segundo Marx, o método adequado para a elaboração teórica. Marx esclarece que

[o] último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1985, p. 14).

Marx (1974) afirma que o entendimento que tem por base o real que aparece aos sentidos, não se percebe que esse real que se apresenta aos sentidos ou à razão; é um “amontoado” de fatos, de fenômenos, de acontecimentos sustentados por determinações que não se mostram, de modo imediato, aos sentidos ou à razão. Assim, na análise sobre o método da economia política, Marx argumenta que o real é [...] a síntese de múltiplas determinações [...]. Tal afirmação significa dizer que o real não é o que nossos sentidos percebem e/ou o que nossa razão sintetiza. O real é produto das dimensões concretas da existência, das condições materiais e históricas da vida. Chegar até ele supõe um trabalho de consideração dessas determinações ao longo da história da humanidade. A aproximação do objeto da realidade exige um esforço no sentido de tornar o real concreto. Só essa concreticidade é capaz de apreender a realidade, de construir, teoricamente, o real.

Conhecer a realidade, então, na perspectiva do materialismo científico, é se aproximar do real, segundo Marx (1982), através do concreto de pensamento, o que caracteriza esse método como aquele que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, como sendo o único modo pelo qual o cérebro pensante se apropria do mundo.

Paulo Netto (2011, p.45) afirma que, por isso “o conhecimento concreto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concretização) real”. E completa dizendo que as determinações mais simples estão postas no nível da universalidade, na imediatez do real; elas se mostram como singulares, mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade.

As categorias para Marx, segundo Paulo Netto (2011, p.46), “exprimem [...] formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). As categorias não são eternas. Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias.

Articuladas em sua conexão, se encontram as três categorias teórico-metodológicas de Marx. São elas: as categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Cabe, de acordo com Paulo Netto (2011, p.57), “a análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades, [esclarecendo] as tendências que operam especificamente em cada uma delas”. Compreender a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a

apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados em uma totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades.

A categoria da contradição surge na medida em que, para Paulo Netto (2011), a totalidade concreta é articulada em uma totalidade dinâmica – seu movimento de caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. E mais, sem a contradição as totalidades seriam totalidades inertes e o que a análise registra é a sua contínua transformação.

É nesse movimento que aparece a terceira categoria, a mediação, que, para Marx (1982), se constitui nas relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas em sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva, que é a sociedade burguesa. Essas relações são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade (PAULO NETTO, 2011, p.57).

A partir do exposto, é possível perceber que, neste enfoque, as categorias da totalidade, contradição e mediação são tomadas do método dialético, a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento.

A instituição pesquisada foi a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, sediada em Montes Claros, norte de Minas Gerais. A Unimontes é uma instituição estadual e, a exemplo de outras, se encontra em um cenário de diminuição dos investimentos, falta de continuidade de ações e de vontade política para conseguir recursos. Há ausência de uma política voltada para a estrutura, a assistência aos docentes, e ao investimento nas pesquisas e na ciência em geral. O regime de trabalho é extenso e exaustivo, pois somam-se às 40 horas, a jornada estendida (20 horas) para os professores efetivos e, aos designados (contratos temporários, sem concurso) é impossibilitada atividades de pesquisa e de extensão.

Dentro desse universo, a pesquisa contempla a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo elas: mestrado em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Ciências da Saúde, mestrado e doutorado em Desenvolvimento Social, mestrado em Geografia, mestrado em História, mestrado em Letras – Estudos Literários, mestrado e doutorado em Produção Vegetal no Semiárido, mestrado em Sociedade, Ambiente e Território e mestrado em Zootecnia. A escolha pela pós-graduação deve-se ao fato de ser o espaço acadêmico mais cobrado em relação à intensificação do trabalho docente.

A investigação foi realizada no universo da pós-graduação porque é um campo pouco pesquisado e reflete a intensificação do trabalho docente. Assim, muitos questionamentos foram instigados em relação à intensificação do trabalho e ao adoecimento dos profissionais da pós-graduação da Unimontes nos aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão.

O estudo contemplou, ainda, a pesquisa bibliográfica com a produção de autores que abordam a singularidade do processo investigativo, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica contempla autores que abordam a intensificação do trabalho docente e o adoecimento dos professores, como também a obra de autores que tratam da relação trabalho e educação, apoiados em autores clássicos como: Marx (1974), Marx e Engels (2009); Mézaros (2011) e Lukács (1970); de autores que pesquisam na atualidade os desdobramentos causados pela atual política para a educação superior, face às exigências da agenda neoliberal e do “deus mercado”, tais como: Tonet (2012), Lessa (2005), Paulo Netto (2011), Jimenez (2001); e dos que abordam a temática da intensificação do trabalho: Dall Rosso (2009), Apple (1989); do produtivismo acadêmico: Sguissardi (2001; 2010); e o adoecimento: Dejours (1992; 1999), Farias Júnior (2014), entre outros.

A análise documental consiste na busca de informações factuais em materiais escritos. Alves-Mazzotti e Gemwandsnajder (2004, p.169) consideram como documento “qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião etc. Tal material pode fornecer muitas informações sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes subgrupos”. Nesse sentido, analisei, ainda, a legislação vigente, relativa às propostas dos órgãos internacionais, os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), Capes, entre outros que se referem às exigências de trabalho no ensino superior.

O planejamento da pesquisa se deu a partir do aprofundamento da reflexão acerca do fenômeno ao qual me debrucei sistematicamente, a fim de analisá-lo. Por isso, inicialmente, identifiquei junto à Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos – DDRH, os professores que atuam na pós-graduação e que se afastaram por Licença de tratamento de saúde (LTS) ou que se ausentaram por motivo de saúde nos últimos três anos. O número foi de apenas dois professores. Um por acidente automobilístico e outro por acidente de trabalho. Com o objetivo de abranger número maior de professores em processo de adoecimento, usei um questionário *survey* enviado a todos os professores para, assim, delimitar os interlocutores.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizei o questionário *surveyon-line* a entrevista semiestruturada com os professores, coordenadores dos cursos e com o presidente de sindicato, objetivando analisar as concepções dos sujeitos e os diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade, pois essa técnica apresenta um caráter interativo e dialético, além de fazer emergir questões que não foram previamente definidas, possibilitando esclarecimentos e correções.

Optei pelo questionário *survey* a partir das contribuições de Babbie (1999). O autor afirma que o *survey* é utilizado em pesquisas nas Ciências Sociais e, de modo geral, tem sido usado nas investigações que envolvem coleta de atitudes e comportamentos relevantes ao tema pesquisado, através do inquérito por questionários – que podem ser aplicados face a face, por telefone, pelo correio ou mesmo via *internet*, com o objetivo de quantificar os dados, relacionar respostas e generalizar informações sobre determinada população.

Encaminhei o questionário (via *e-mail*) para todos os professores dos programas. Para Walter (2013), os questionários *online* cada vez ficam mais comuns entre os pesquisadores, principalmente devido à capacidade de atingir populações específicas. As perguntas buscaram analisar a relação trabalho, intensificação do trabalho e adoecimento dos professores. Os cursos escolhidos para realização da pesquisa apresentam o total de 120 professores, incluindo os coordenadores dos Programas. Obtive resposta de 39 professores, correspondentes a 32,5% que atuam nos cursos, o que julguei suficiente para contemplar a compreensão do fenômeno em diversos cursos da Unimontes, uma vez que não tenho a pretensão de generalizar os resultados, mas conhecer a realidade de um grupo específico sobre a temática.

O questionário encaminhado (Apêndice I) tinha como objetivo levantar questões mais genéricas para todo o grupo de professores. Por isso foram abordadas questões pessoais, questões sobre o processo de intensificação do trabalho e o processo de adoecimento no trabalho.

A tabulação das respostas fechadas do questionário se apresenta em forma de gráficos. As respostas abertas aparecem discriminadas uma abaixo da outra. O questionário proporcionou uma quantidade significativa de elementos para análise e alcance dos objetivos propostos.

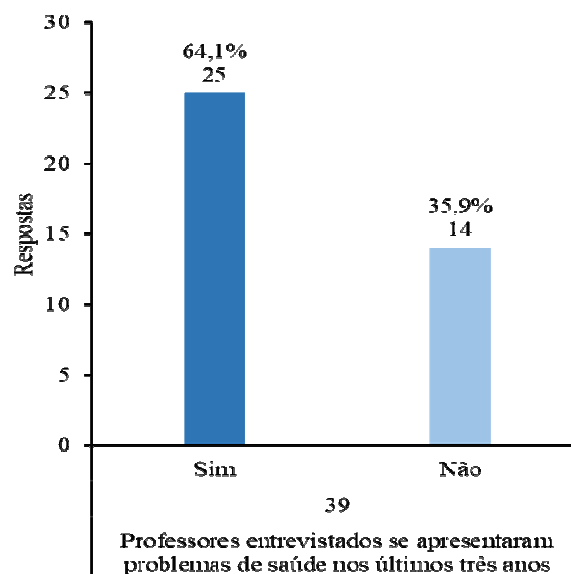
Tomando como base as respostas, delimitei, então, o grupo de professores que se encontrava dentro do quadro do meu objeto de estudo e, posteriormente, optei pela entrevista semi-estruturada, formulada a partir de um roteiro pré-estabelecido, construída ao longo da pesquisa teórica.

Realizei uma entrevista semiestruturada (Apêndice II) com seis coordenadores das pós-graduações, em local e horário previamente agendado com eles. Todos foram entrevistados na sala da coordenação dos seus referidos cursos. O tempo de duração das entrevistas foi em média de 1 hora e 40 minutos. Esclareço que do total de 9 coordenadores, só não consegui entrevistar um deles.

Ao considerar o caráter de interação social da entrevista, Szymanski (2004, p. 11) afirma que “passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. Portanto, é possível pressupor uma interação entre os protagonistas, em uma interação humana na qual, segundo a citada autora (2004, p. 12), “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Sua intencionalidade é marcada pela aquisição de novas informações e de novos conhecimentos que aparecem no diálogo, na confiança estabelecida entre os pares. Assim, a entrevista apresenta um caráter de flexibilidade na investigação e permite a aproximação do pesquisador com o sujeito. Por isso, optei pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

O questionário apontou que dos 39 professores que responderam às questões, 25, correspondentes a 64,1%, apresentaram nos últimos três anos problemas de saúde.

Gráfico 01 – Professores com problemas de saúde nos últimos três anos



Fonte – Dados da pesquisa, 2017.

A partir da obtenção dos dados acima, delimitar a amostra para a entrevista semiestruturada com os professores. Em seguida, entrei em contato com esses docentes, no intuito de agendar a entrevista (Apêndice III). Solicitei a participação de 25 professores que demonstraram estar em processo de adoecimento. O número que se dispôs a conceder a entrevista foi de 22 professores. Porém o número final de entrevistas foi determinado pela (in)disponibilidade do professor, sendo entrevistados 09 professores. No final, obtive a seguinte somatória de entrevistados: 9 professores, 8 coordenadores e um representante do sindicato. Contudo, em razão da clareza das respostas, bem como a recorrência delas, considerei o número suficiente.

Inicialmente não pretendia entrevistar o presidente do sindicato, porém, no decorrer das entrevistas com os professores, percebi que precisava coletar informações diretamente no Sindicato. Com o Presidente do Sindicato (Apêndice IV), a entrevista foi agendada em horário combinado na sede da Associação dos Docentes da Unimontes – Adunimontes. O tempo de entrevista extrapolou os 90 minutos.

Realizei todas as entrevistas entre os meses de dezembro de 2016 a maio de 2017, nas dependências da universidade. O tempo de duração em média foi de uma hora e quarenta e cinco minutos. Os diálogos foram norteados pelas perguntas sugeridas, por um roteiro semiestruturado, delimitado pelos objetivos da investigação. Vale esclarecer que, ao iniciar a coleta de dados com o questionário e entrevistas, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), com esclarecimentos sobre a pesquisa, além da solicitação de autorização para uso dos dados. Após assinado o Termo de Consentimento as entrevistas foram realizadas utilizando gravadores, com a autorização dos entrevistados. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, o que permitiu compreender as falas que emergiam e que repetiam, desvelando informações que, associadas às teorias, foram analisadas no decorrer deste trabalho, de maneira a desvelar o fenômeno investigado.

É necessário informar que, em resguardo à identidade dos professores, foram utilizados nomes de árvores do cerrado, em homenagem à área na qual a instituição pesquisada está inserida, e com o objetivo de preservar o sigilo dos entrevistados.

Assim, os sujeitos participantes da pesquisa são os professores que atuam na pós-graduação dos cursos. Os dados levantados foram categorizados de forma a possibilitar a realização das análises na ótica do materialismo histórico-dialético, à luz das categorias do marxismo: totalidade; mediação e contradição.

Nessa perspectiva, uma investigação pautada no marxismo exige, como sugere Jimenez *et al* (2011, p. 161), “que se tome o fenômeno pela raiz”, o que “demanda o

reconhecimento das profundezas das relações entre o complexo educativo e a materialidade histórico-social, com vistas à aferição das condicionantes e possibilidades do projeto histórico de emancipação dos homens”. Assim, meu esforço foi pautado na busca da superação da ordem vigente, da defesa de consciência revolucionária no enfrentamento de uma regulação imposta pela agenda neoliberal para o trabalhador da educação superior, que atua em programas de pós-graduação e as consequências que se manifestam no adoecimento e na qualidade de vida desses profissionais.

2.2 A pesquisa sobre o adoecimento docente no ensino superior

No que se refere à produção acadêmica a respeito da temática que envolve o adoecimento docente, recorri à plataforma da Capes no Banco de Teses e Dissertações, a fim de analisar as produções a partir de 2013, publicadas na plataforma Sucupira². Com o intuito de elencar as produções, utilizei do processo de busca na Capes, com o uso de descritores como: adoecimento, adoecimento docente, adoecimento docente no ensino superior e intensificação do trabalho docente e seu adoecimento.

Esclareço que foram analisados trabalhos específicos da área da educação, sendo descartados aqueles que, apesar de abordarem a temática adoecimento, não se referiam especificamente, em suas amostras, aos docentes, como os das áreas psicológica, médica, da engenharia e do serviço social.

No banco de teses e dissertações constam 17 trabalhos em variados programas. Os trabalhos analisados somam cinco teses e doze dissertações, entre os anos 2013 e 2017. São eles:

Quadro 01: Teses e Dissertações/CAPES com a temática adoecimento

Título: O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência			
Autor	Fernando Lionel Quiroga		
Programa	Educação e Saúde		
Análises	Investiga as expressões e representações do mal-estar em professores da Rede Municipal da Estância Turística de Itú		
Palavras-chave	Mal-estar docente; tempo; contemporaneidade; representações sociais.		
Ano	2013	Tipo	Dissertação
Título: A mercantilização e privatização do ensino superior e seus rebatimentos sobre a saúde dos			

² A Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma disponibiliza em tempo real as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica.

docentes			
Autor	Ester de Almeida Liduário		
Programa	Serviço Social/ Trabalho e Política Social		
Análises	Debate como a mercantilização e a privatização da educação superior têm rebatimentos na saúde do docente face ao atual contexto que exige cada vez mais a produtividade e a competitividade dos docentes.		
Palavras-chave	Docentes; Mercantilização; Privatização; Educação Superior; Adoecimento e saúde do trabalhador.		
Ano	2013	Tipo	Dissertação
Título: Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente			
Autor	Rita Melania Webler Brand		
Programa	Educação		
Análises	Analisa quais as representações que os professores readaptados têm de si e do seu trabalho; quais as razões que, no trabalho docente, conduzem o professorado ao processo de adoecimento e à readaptação; e se há diferenças de gênero nos processos pelos quais professores (homens) e professoras (mulheres) são readaptados.		
Palavras-chave	Trabalho docente; Mal-estar docente; Síndrome de <i>Burnout</i> ; Readaptação; Gênero na docência.		
Ano	2013	Tipo	Tese
Título: O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX: indícios do mal estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930)			
Autor	Talitha Estevam Moreira Cabral		
Programa	Educação		
Análises	Analisa a situação de mal-estar docente, adoecimento e afastamento dos docentes das salas de aula dos grupos escolares mineiros no início do século XX.		
Palavras-chave	Mal-estar docente; Adoecimento do professor; Grupo Escolar.		
Ano	2014	Tipo	Dissertação
Título: A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis			
Autor	Raimundo Sérgio de Farias Júnior		
Programa	Educação		
Análises	Analisa a relação que pode ser estabelecida entre a precarização do trabalho e a saúde do docente em instituições da rede privada de ensino superior.		
Palavras-chave	Trabalho docente; Precarização do trabalho; Adoecimento docente; Ensino superior privado.		
Ano	2014	Tipo	Tese
Título: Interfaces entre trabalho e adoecimento docente			
Autor	Karina Barbosa Bordalo		
Programa	Educação		
Análises	Identifica as causas das licenças saúde que levaram os professores da Secretária Municipal de Educação de Belém (SEMEC) a se afastarem do trabalho docente no período de janeiro a dezembro de 2012.		
Palavras-chave	Educação; Trabalho docente; Adoecimento.		
Ano	2014	Tipo	Dissertação

Título: O trabalho docente e o processo de adoecimento no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará			
Autor	Claudia Maria Rodrigues Barros		
Programa	Educação		
Análises	Analisa quais as relações entre Trabalho e o processo de adoecimento docente evidenciadas no CEDF/UEPA.		
Palavras-chave	Formação de Professores; Adoecimento; Trabalho Docente.		
Ano	2014	Tipo	Dissertação
Título: Adoecimento funcional docente na rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: estudo de caso da regional Pampulha			
Autor	Leandro Fernando Andrade Ozólio		
Programa	Gestão e Avaliação da Educação Pública		
Análises	Identifica e relaciona os aspectos existentes no ambiente de trabalho que provocam o adoecimento do corpo docente.		
Palavras-chave	Adoecimento Ocupacional; Gestão Escolar; Trabalho Docente.		
Ano	2015	Tipo	Dissertação
Título: Fatores e indicadores críticos para o adoecimento no magistério superior			
Autor	Celina Franco Hoffmann		
Programa	Engenharia de Produção		
Análises	Analisa os indicadores críticos de adoecimento nas dimensões do trabalho do magistério superior nos contextos de uma IES brasileira (UFES) e outra portuguesa (ULISBOA)		
Palavras-chave	Psicodinâmica do Trabalho; Adoecimento no Magistério Superior; Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento.		
Ano	2015	Tipo	Dissertação
Título: Violência estrutural no trabalho docente			
Autor	Adão Aparecido Xavier		
Programa	Educação: Teoria e Prática de Ensino		
Análises	Promove reflexões sobre a relação entre a violência estrutural e o adoecimento docente, bem como propõe políticas públicas preventivas ao adoecimento psíquico e melhorias nas condições estruturais do trabalho docente.		
Palavras-chave	Trabalho docente; Valorização profissional; Adoecimento mental; Violência; Saúde do trabalhador.		
Ano	2015	Tipo	Dissertação
Título: A relação entre as condições de trabalho e o adoecimento do trabalhador docente brasileiro			
Autor	Jane Rose Silva Souza		
Programa	Educação Profissional em Saúde		
Análises	Investiga as condições de vida e trabalho dos docentes brasileiros e os impactos que isso tem sobre sua saúde, tendo seu fundamento na experiência pessoal da autora como professora e pedagoga em rede pública e privada, nos diferentes níveis de ensino.		
Palavras-chave	Trabalho e Saúde; Saúde do Trabalhador; Trabalho Docente; Qualidade de Vida dos Docentes		
Ano	2015	Tipo	Dissertação
Título: Tradução do fracasso: Burnout em professores do Recife			
Autor	Maria Luiza Maciel Mendes		
Programa	Educação Escolar e Profissão Docente		
Análises	Analisa a relação entre o adoecimento docente e as variáveis demográficas e profissionais dos professores, bem como a relação entre o adoecimento docente e a metodologia de avaliação da qualidade da educação, encampada pelo governo central, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil – IDEB.		

Palavras-chave	Recife; Adoecimento Docente; Síndrome de <i>Burnout</i> ; Metodologia de avaliação; Qualidade da educação.		
Ano	2015	Tipo	Tese
Título: Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde			
Autor	Aline Brandão de Siqueira		
Programa	Interdisciplinar em Ciências Humanas		
Análises	Analisa a relação trabalho/saúde mental dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – Campus Recife.		
Palavras chave	Professores; Psicodinâmica do Trabalho; Sofrimento; Adoecimento; Enfrentamento.		
Ano	2015	Tipo	Tese
Título: O trabalho docente e a saúde do professor: configurações e determinantes do trabalho de ensinar			
Autor	Camala de Menezes Costa Moreno		
Programa	Educação		
Análises	Analisa a relação entre o exercício do trabalho de ensinar e a saúde dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuam efetivamente nas escolas da rede pública de educação do município de Rio Branco-Acre, estabelecendo como marco temporal significativo as reformas educacionais da década de 1990, do século XX, e primeira década deste século, as quais produziram alterações na escola e no trabalho do professor.		
Palavras-chave	Trabalho Docente; Reforma Educacional; Adoecimento do Professor.		
Ano	2016	Tipo	Dissertação
Título: Saúde docente e condições de trabalho: estudo quantiquantitativo realizado em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais			
Autor	Paulo Roberto Vieira Júnior		
Programa	Educação		
Análises	Analisa a compreensão da relação entre as condições de trabalho e o estado de saúde/doença dos professores vinculados a uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais.		
Palavras-chave	Educação Profissional; Trabalho; Atividade; Saúde/doença; Condições de trabalho.		
Ano	2016	Tipo	Tese
Título: A precarização do trabalho docente no contexto do ensino superior no Vale do Paraíba: entre a frustração e o adoecimento			
Autor	Cláudia Magalhães Caparroz		
Programa	Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais /Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação		
Análises	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, acarreta adoecimento tanto físico quanto psíquico.		
Palavras-chave	Adoecimento; Mercantilização do Ensino; Precarização; Reforma do Ensino Superior.		
Ano	2016	Tipo	Dissertação

Título: Corpo e adoecimento na percepção docente			
Autor	Marcieli Schuster		
Programa	Educação/Sociedade, Estado e Educação		
Análises	Identifica quais são as doenças que mais acometem os professores e desencadeiam seu afastamento do trabalho realizado na Rede Municipal de Educação de Cascavel – PR.		
Palavras-chave			
Ano	2016	Tipo	Dissertação
Título: Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores			
Autor	Selma Gomes da Silva		
Programa	Sociologia		
Análises	Discute possíveis relações e conexões de sentido entre trajetórias docentes e histórias de adoecimento psíquico vivenciadas por professores e professoras que recorrem ao Núcleo de Atenção à Saúde do Professor – “Casa do Professor”, dispositivo vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP).		
Palavras-chave	Trabalho Docente; Sofrimento/Adoecimento Psíquico; Atenção Psicossocial; Trajetórias Docentes; Histórias de Adoecimento; Subjetividades Docentes.		
Ano	2017	Tipo	Tese

Fonte: Dados da pesquisa, a partir informações encontradas no Portal da CAPES.

Os trabalhos são oriundos de diferentes programas de mestrado e doutorado, como apontado no quadro 01. Isso demonstra que o adoecimento dos docentes tem despertado o interesse de diferentes profissionais (psicólogos, engenheiros, enfermeiros, sociólogos, etc) e se constitui objeto de estudo de variadas áreas do conhecimento.

Quanto ao método, apenas três trabalhos foram analisados à luz do materialismo histórico dialético. Os demais não deixam clara a perspectiva, apenas são classificados pelos autores como aspectos qualitativos ou quanti-qualitativos nas pesquisas. Quanto aos instrumentos, basicamente todos utilizaram de entrevistas semiestruturadas, sendo dois trabalhos realizados com o *survey*.

Do montante dos trabalhos analisados, cinco investigam o adoecimento docente na educação superior, três em Institutos Federais e os demais se referem a pesquisas realizadas na educação básica, no ensino público municipal ou estadual. Isso demonstra mais interesse em investigar o ensino fundamental, pois, 53% dos trabalhos foram realizados nesse nível de ensino. Assim, prioritariamente, é pesquisado o ensino fundamental, depois o ensino médio e por último a educação superior. Apesar de o adoecimento docente ser um tema que adquire crescente relevância científica, ainda há pouca pesquisa com essa temática, especialmente no que tange à educação superior.

Entre os autores usados nas pesquisas analisadas estão: Enguita (1991); Apple (1989), Hypólito; Vieira e Pizzo (2009); Codo (1999; 2006); Esteve (1991); Lipp (2009); Oliveira (2000); Dejours (1992, 1999). Em relação ao materialismo histórico dialético, além dos autores citados anteriormente, destaco a contribuição de Marx (1985, 1996, 2008).

Com relação aos fatores de adoecimento apontados nas pesquisas, estes indicam: precarização do trabalho, condições ruins de trabalho, número excessivo de alunos, rotina de trabalho excedente, falta de estrutura física adequada, sentimento de frustração, falta de reconhecimento, relações desgastadas com a gestão, intensificação do trabalho, jornada de trabalho intensa, produtivismo exarcebado, cortes de verbas e influências do capitalismo que afetam diretamente as políticas de reforma para a educação superior. Todos esses fatores foram relacionados às condições estressantes a que os professores estão submetidos.

Nos resultados das pesquisas, os autores apontam como sintomas ou adoecimentos: dores, problemas nas cordas vocais, doenças mentais, estresses, mal estar, doenças do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo, transtornos mentais e comportamentais, traumas, contusões, distúrbios músculo-esqueléticos e, o mais pesquisado, a Síndrome de *Burnout*.

Com exceção de duas pesquisas, as demais indicam que na educação tem sido evidenciado crescimento no número de acometimentos relacionados à saúde dos professores que afetam tanto a saúde física quanto a psicológica, com destaque no comprometimento da capacidade de trabalho e não nas condições de trabalho.

Outro aspecto limitado nas pesquisas é o fato de que grande parte se atém em identificar as causas dos afastamentos para tratamento de saúde. De qualquer forma, descrevem o cenário geral dos sintomas e/ou adoecimentos psíquicos dos professores investigados e indica a presença da temática nas pesquisas, mesmo que ainda seja recente e escassa. No meu entendimento, o tema adoecimento docente ainda não tem visibilidade, principalmente em eventos de pós-graduação, como é o caso da ANPED que, nas suas últimas duas versões (2015 e 2017), mesmo sem fazer uma varredura muito rigorosa, trouxe uma única publicação sobre o adoecimento docente. Dessa forma, avanço na análise que realizo, pois é evidente que essas pesquisas apontam para a necessidade de estudos sobre o adoecimento no trabalho docente.

3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Neste capítulo será realizada uma discussão sobre as transformações ocorridas nas relações de trabalho no contexto da crise estrutural do capital. Aqui analiso os movimentos de transição no processo histórico no mundo do trabalho, nas últimas décadas, no âmbito do processo de reestruturação produtiva, onde o trabalho passa por processos sistemáticos que resultaram em complexas alterações nas relações de trabalho e de produção, provocando transformações, tanto nas bases quanto nas formas de produção do capital.

3.1 Trabalho e capital no quadro do capitalismo contemporâneo

As relações e os processos de trabalho na contemporaneidade explicitam as complexas transformações no padrão de acumulação do capital, engendrando novas formas de produção e de gestão da força de trabalho, relacionadas ao âmbito da produção e reprodução da vida social. Nesse sentido, não posso iniciar por outro ponto, senão pela discussão da categoria trabalho, considerando a crise estrutural, a reestruturação produtiva e seus desdobramentos.

Opto por iniciar a discussão pela análise da ontologia do ser social concebida em Lukács, tomando como referência a obra de Marx. Na sequência, analiso a categoria trabalho no contexto da crise estrutural do capital e seus desdobramentos na reestruturação produtiva do capital na contemporaneidade.

Tenho a convicção de que parto da categoria que sustentará esta pesquisa, pois as análises dos efeitos da crise estrutural do capital sobre a intensificação do trabalho do professor do ensino superior e o adoecimento docente decorrem do processo de exploração do trabalho.

3.2 O trabalho como fundamento da sociabilidade humana: o caráter ontológico do trabalho

Para compreender a concepção do trabalho como aspecto fundante da humanização do homem é preciso considerar como ponto de partida a centralidade do trabalho na constituição humana, os fundamentos do processo do trabalho no modo de produção capitalista, sob a ótica do caráter ontológico do trabalho. O homem, como ser social, altera e transforma os elementos da natureza ao construir novos objetos e instrumentos de

trabalho. Essa forma do estatuto de ser é que vai determinar o trabalho como o complexo fundante do ser social.

É pelo trabalho que o homem se autoproduz, transformando sua compreensão do mundo e de si mesmo e a partir do mundo econômico, político e social. O trabalho aqui é compreendido como uma atividade humana, de consciência; cria a capacidade de conhecer e de transformar a realidade, em uma relação dinâmica entre sociedade e natureza, num processo dialético, que se desenvolve permanentemente em busca da superação dos desafios do mundo social.

Marx e Engels explicitam que o trabalho é o ato criador do ser social, pois

[...] a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2009, p. 13).

O homem é um ser histórico, constituído nas relações. Para Marx e Engels (2009), a existência do ser humano é a condição primeira para que haja história. O homem acumula conhecimento ao longo da história, o qual propicia o desenvolvimento das capacidades que lhe permitem agir sobre o mundo. Isso significa dizer que o homem é o resultado da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, mediados por outros homens.

No pensamento de Marx (2010), a essência humana evolui quando o homem desenvolve historicamente sua humanização e as características genéricas fundamentais que o definem como um ser histórico e social. E é por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza e a transforma, criando as condições necessárias para satisfazer suas necessidades essenciais. Para Marx e Engels (2009, p. 22), essa atividade é concebida como o primeiro “ato histórico”. Ela revela dois pressupostos a partir desse processo:

O primeiro pressuposto de toda existência humana, e, portanto de toda história, ou seja, o de que todos devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. [...]. O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades, e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX; ENGELS, 2009, p. 22-3).

O homem constrói sua própria história ao transformar a realidade; ele interfere na natureza e ela nele. O primeiro ato histórico é a produção de meios para satisfazer as

necessidades que permitem a existência humana. Aí houve um salto do mundo do determinismo natural para surgir o que chamamos de consciência.

O homem é concebido como sujeito de sua própria história. E mais, o que o homem é, o é pelo trabalho. Para Marx (1974, p.202), “antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]”. Nessa ação transformadora consciente se dá a criação de si mesmo, pois ao modificar a natureza, modifica a si, em um processo dialético homem-natureza. Esse processo denomina-se *hominização*, ou seja, quando o humano se produz, produz-se história, cultura, conhecimentos, valores, objetos e é ao mesmo tempo por ela produzido, pelo trabalho que é a fonte de humanização do ser humano. Tornar-se homem é, pois, uma atividade humana, construída por sua própria formação, por seu próprio agir.

O conhecimento é a capacidade que permite ao homem agir sobre o mundo e ir se desenvolvendo historicamente, humanizando-se a si mesmo. Em um movimento sem interrupção, de autoformação, a fim de dar respostas e extrair delas os objetos de que carece, é que o homem produz o conhecimento, atividade humana por excelência.

A relação sociedade e natureza e a mediação dessa relação é a categoria pela qual o homem se exterioriza e produz seu mundo. O homem transforma a natureza, e é, para Marx (2010, p.81), “matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual o trabalho é ativo, e a partir da qual e por meio da qual o trabalho produz”. Nesse sentido, para Marx (2010), é como um ser natural, vivo, ativo, objetivo e depende da natureza e de seus elementos orgânicos e inorgânicos, necessários a vida. Depende da natureza porque sem ela corre o risco de não existir como relação real, pois o homem é um ser de necessidades. E é a partir dessa relação natural que ele se torna um ser social mediante o trabalho. Ainda conforme Marx,

[a]ntes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, afim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1979, p. 124).

O homem cria as mais variadas possibilidades de uma vida com os mais variados recursos, para se propiciar uma vida confortável, a fim de atender às suas carências. Essa capacidade o diferencia do restante dos animais. Sendo assim, a concepção de história humana, inaugurada por Marx (1996, p. 14-5), é a materialista, que assegura como premissa

primeira “a existência de indivíduos vivos”. São homens que, a partir das condições encontradas na natureza, modificam-na através de suas ações ao longo da história (SILVA; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010). Marx distingue os homens dos animais, porque produz a base material de sua existência por meio do trabalho.

Essa categoria é fundante no pensamento de Marx (2010), e está expressa nos “Manuscritos econômicos filosóficos”. Marx diferencia sua análise dos clássicos, sobre o modo de produção de vida, a forma, o conteúdo do capital sobre o trabalho. Assim, o que determina o desenvolvimento humano não é somente o processo de conhecimento, mas a vida social no contexto que ela emerge. É a vida social, o meio, o que determina o ser e não a ideia do ser sobre o meio.

A prática social é, portanto, de acordo com Marx, a contraposição à contemplação da realidade. A adaptação do homem ao meio ambiente e sua relação primordial com ele são consideradas por Marx, a partir da *práxis*, da ação humana, o ponto de partida para qualquer transformação do mundo. Para o autor, portanto, a consciência é um atributo da existência social, porque o homem é capaz de produzir as condições de sua existência material e intelectual. E, assim, para Marx (1982, p.231), “[...] não é a consciência que determina o ser, ao contrário, é o ser que determina a consciência [...]”. E como produtor dessa condição material e intelectual, é historicamente determinado pelas condições em que produz sua vida. O trabalho liberta o homem dos determinismos natural e social e, ao realizá-lo de forma consciente, intencionalizada, “[...] o trabalho, como criação, expressa, do seu criador, isto é, do homem, não apenas o que ele já é, o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele pode vir a ser. O trabalho é assim, ontologicamente, realização humana, emancipação”. (JIMENEZ, 2001, p.71).

Trata-se de uma relação de transformação mútua: ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza através do trabalho, ele também se transforma. Assim, o homem domina as forças da natureza e, por meio dela, satisfaz suas necessidades básicas, exteriorizando sua capacidade criadora, ou seja, é pelo trabalho que o homem objetiva suas ambições.

Marx e Engels (2009) admitem que é pelo trabalho, enquanto atividade de transformação da natureza e de relação social, que há a distinção entre homens e animais. O homem é um sujeito social ativo, que pensa sua realidade e o é no, e pelo trabalho, pela capacidade humana de projetar, de planejar, de criar a própria forma de existência, construindo a sua trajetória na relação do homem com a natureza, ao longo da história. Existe

uma relação dialética entre a natureza e os homens. Ao transformar a natureza, o homem age conscientemente.

A natureza é, para Marx (2010, p.84), meio de vida, objeto e instrumento da atividade vital humana. Portanto, é o trabalho que permite ao homem dar o salto da existência orgânica para a sociabilidade; nas palavras de Lukács, um salto ontológico, entre o mundo biológico e o mundo dos homens. Como afirma o autor,

[...] um salto pode durar milhões de anos, com vários pulos para a frente, recaídas, e assim por diante, e creio que no mundo animal mais evoluído houve vários impulsos na direção da organização social, depois efetivamente realizada numa espécie de macaco, a partir da qual, gradualmente se formou o *homo sapiens*. (LUKÁCS, 1969, p. 20).

Esse processo de evolução, ou seja, a *hominização* se deu a partir de um processo de evolução natural, de aperfeiçoamento do ser biológico para o surgimento do ser social, a partir do trabalho como especificidade humana. Nesse sentido, sem o trabalho o ser humano não poderia existir socialmente, pois o que distingue o trabalho, de todas as demais atividades humanas, é a sua função social.

Essa capacidade de projetar o processo de trabalho, com o propósito de construir primeiro no pensamento, foi denominada por Lukács (1978) como teleológica. Enfim, o homem é dotado de consciência, tem a capacidade de planejar antes de dar forma ao objeto. O homem é o ser que pergunta e é o único a dar respostas.

Para Engels (2013, p.11), o trabalho “é condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Portanto, é o processo de constituição do ser humano que o distingue dos demais seres, por sua capacidade de assumir sua condição biológica e, no intercâmbio com a natureza, utilizar a consciência.

A essência do trabalho se manifesta pelo papel da consciência humana nesse processo. Segundo Lukács (1978, p.4), “o momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica”. Isso porque, segundo Lima (2009, p.25), “[...] o animal também transforma o meio; no entanto, ele não se separa da sua ação ou do seu produto. Já o ser social tem sua ação sobre a realidade e sobre si mesmo caracterizada como trabalho”. E completa afirmando que o trabalho é uma “[...] atividade especificamente humana, cuja essência é efetivar-se como atividade livre e consciente”.

Ainda para a citada autora, o trabalho nem sempre se apresenta nas diversas formas de configuração concreta em cada modelo de sociabilidade, como uma atividade livre, pois “as relações de exploração sob as quais o trabalho é efetivado em determinadas sociedades concretas, coloca-o como uma forma de aprisionamento e não de fundamento para a liberdade” (LIMA, 2009, p.25). No entanto, no sentido ontológico, o trabalho possui o fundamento para a liberdade, como afirma Marx (2010, p.83, grifos do autor), “o homem é um ser genérico [...] quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre.

Ancorada tanto em Marx quanto em Lukács, não há reprodução social, ou organização social, ou práxis, sem a transformação da natureza. Isso posto, Lukács (1978, p.6) menciona como um animal que se torna parte do gênero humano tornando-se homem pelo trabalho. Essas categorias só surgem direta ou indiretamente a partir das novas necessidades produzidas pelo cotidiano, ao produzir história, ao dar continuidade à transformação. O trabalho é, enquanto categoria ontológica fundante do ser social, a manifestação da liberdade, da capacidade humana de criar sua própria existência.

3.3 Perspectiva do fenômeno da alienação no trabalho

Marx (1974) aponta em *O Capital* as determinações que se referem ao processo de trabalho geral; o trabalho, que é por ele considerado extensão do próprio ser humano, o qual mantém uma relação íntima com a natureza. Ele é entendido como núcleo central de toda atividade humana.

Na contemporaneidade, face às metamorfoses da organização produtiva e consequente realidade do trabalho, o modo capitalista de produção revela, no âmbito mundial, grandes transformações e, conseqüentemente, propõe novos redimensionamentos na utilização das forças produtivas, sobretudo na expropriação da força de trabalho humano e a transformação desta em mercadoria. O capital determina, pois, o modo de produção do trabalho o qual faz do homem um ser social e subjugado à condição de mercadoria, através da relação denominada capital-trabalho, na qual acontece a negociação entre capitalista e trabalhador.

A reestruturação do capital produz novas demandas aos problemas já existentes, sobretudo os de ordem social e econômica. Essas transformações levaram a uma ampla remodelação da gestão do processo produtivo, apresentaram uma nova configuração, e

desenvolveram novos mecanismos de regulação, provocando novas formas de dominação e exploração em relação ao trabalho.

O trabalho, portanto, no decorrer da efetivação do capitalismo, sofre modificações enquanto categoria ontológica. Essas alterações provocam novas definições quanto ao formato, ao produto e, sobretudo, ao trabalhador.

O modo de produção no capital, ao tomar o trabalho como condição de mercadoria, toma a força de trabalho como a valorização do produto, a qual tem seu valor de uso subordinado ao valor de troca. A mercadoria é,

[...] antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estomago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 1974, p. 57).

O valor de uso de uma mercadoria se manifesta na qualidade que esta possui de satisfazer necessidades humanas. Seu caráter útil só se realiza quando consumada. No entanto, Marx (1974, p.59) alerta que o ato produtivo “põe de lado os valores de mercadoria, quando se trata da relação de troca entre elas”. Aqui se dá o processo do acúmulo do capital, a riqueza, ao explorar a força de trabalho.

No processo de crescimento do capital, toda dimensão da vida social se torna potencial do valor de troca. Com isso, tudo se predispõe a se transformar em mercadoria, para ser trocado em favor do capital. Não importa a forma social em que tal processo é realizado. Para o autor,

[o] trabalho com sua chama, delas se apropria, como se fossem partes do seu organismo, e, de suas funções, elas são consumidas, mas com um propósito que as torna elementos constitutivos de novos valores de uso, de novos produtos que podem servir ao consumo individual como meios de produção. (MARX, 1974, p.217).

O valor de troca de uma mercadoria consiste na possibilidade de transação entre outras mercadorias. Dessa maneira, o trabalho deixa de ser uma realização humana para ser espaço do modo capitalista, por meio do trabalho coisificado e, portanto, estranhado, pois o capital controla o processo do trabalho e garante que os meios de produção sejam apropriados do trabalho. Com isso, o processo de trabalho, meios de produção e o uso da força do trabalho passam a lhe pertencer. O capitalista apropria-se dessa força de trabalho e paga um valor inferior ao que foi explorado obtendo, conseqüentemente, a mais-valia. Para Lima (2009),

quanto mais produtiva for esta força e menos ele puder entregar em contrapartida, mais aumentará seu lucro e crescerá a exploração dessa força de trabalho.

Uma vez pago o valor da força de trabalho (salário), a jornada de trabalho e tudo que for produzido neste intervalo de tempo pertencem ao dono dos meios de produção. Nesse processo, Marx (1974, p.219) aponta que “o capitalista compra a força de trabalho e o incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem”. No final do processo, o capitalista obterá um valor maior do que o investido no início. Uma parte desse valor será para repor os meios de produção, outra parte será para remunerar o trabalhador e a terceira parte será o novo valor produzido na forma da mais-valia, resultado do trabalho excedente não pago.

Entretanto, o que interessa na pessoa do trabalhador é somente sua capacidade de trabalho transformada em mercadoria, sua disposição para o trabalho, para servir ao capital e, por conseguinte, ao capitalista, mesmo que sofra física ou mentalmente. E, caso o trabalhador não esteja predisposto ao cargo, logo sua vaga será ocupada pelo contingente de reserva.

Portanto, a mais-valia representa a objetivação, estranhada dos sujeitos, do potencial que possui o trabalho de reproduzir de forma ampliada suas condições. Ao capital interessa produzir cada vez mais valor, seja para atender às necessidades do capital, seja na expropriação do trabalho e na extração da mais-valia, por acúmulo do capital e seus lucros e não às necessidades do sujeito que trabalha. Dessa forma, os trabalhadores, os que produzem, não têm acesso senão a uma parte da riqueza produzida por suas próprias mãos. Para o trabalhador, a venda de sua força de trabalho traz de múltiplas formas a alienação, pois seu trabalho não possibilita a autorreprodução de si na condição do trabalhador, mas traz, intrinsecamente, uma forma de sociabilidade que se dá pela dominação e reprodução do capital, o que causa cada vez mais o distanciamento do trabalhador dos objetos de sua produção.

Marx afirma que nas condições capitalistas de produção, quanto mais produz mais o trabalhador se deforma. Para ele,

Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime senão: o objeto que o trabalho produz o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor (MARX, 2010, p. 80).

Como resultado desse processo, surge a alienação do trabalho, pois causa estranhamento do objeto do ato produtivo. Para o autor, o trabalhador aqui se torna uma mercadoria humana, justamente porque vende sua própria atividade vital. Para Lukács (1979,

p.53), “os trabalhadores perdem o sentido de sua produção que, para eles, existe como uma coisa autônoma, estranha, fora deles, que os subordina, e a cujos imperativos estão submetidos”. Para Marx, 2010 o produto é alheio ao trabalhador; o produto do seu labor defronta-se com seu criador, como um poder estranho e independente (MARX, 2010, p.80). O homem passa a não se reconhecer na sua própria atividade, não se reconhece no trabalho, nem este tampouco lhe pertence, pois não se concretiza com sua ação. O resultado de seu trabalho não permanece em seu domínio. No capital, o trabalho se constitui uma atividade estranha ao trabalhador, como também o resultado da atividade, o produto, se constitui em objeto estranho ao trabalhador.

Uma consequência imediata disso é, para Marx (2010, p.85), “[...] o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem”. Assim, atinge as determinações do gênero humano e a própria identidade, seu labor no capitalismo. O processo de interação do homem com a natureza, que origina o processo de sociabilidade, é destituído para dar lugar ao único meio de sobrevivência. Para Marx, o trabalhador, ao produzir mercadorias,

(...) se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p.80).

A contradição do capitalismo se apresenta ao retirar a natureza humana, em razão do esvaziamento da sua atividade social, causando-lhe sobrecargas sociais, chegando à vida individual. O trabalhador passa a viver pelo e no trabalho. Passa a ser uma vida de reprodução de si, marcada pelo excesso de trabalho, de intenso labor em condições precárias. A esse respeito, Lukács (1992, p.126) comenta: “pobre homem, humilhado e ao mesmo tempo ambicioso em sua atividade profissional, desafoga em sua casa todos os seus instintos de domínio reprimidos e pervertidos”. Esse processo perverso aponta para a mercantilização do trabalho e, por conseguinte, para a mercantilização da vida.

Enfim, o trabalho estranhado manifesta-se na relação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho (resultado), e na relação entre o trabalhador e a atividade produtiva (processo). O homem não se apropria do resultado (produto) do seu próprio trabalho e não o vê como parte de si, mas como algo externo a si; não tem consciência de sua participação no ato produtivo, sua atividade não lhe pertence, é estranha a ele.

Marx (2010), ainda nos Manuscritos econômico-filosóficos, assinala as quatro principais determinações do estranhamento. A primeira relação estranhada do trabalhador é entre si e a objetivação do seu trabalho. Ou seja, o objeto que o trabalhador produz surge diante dele como um ser estranho, hostil, como um poder independente, porque quanto mais o trabalhador enriquece o mundo das objetivações, quanto menor serão as suas possibilidades de se apropriar desse mundo objetivado. A segunda determinação do estranhamento é a relação estranhada com a própria atividade, com o ato de produção. Os elementos do processo produtivo são alheios ao trabalhador. A terceira determinação do estranhamento do trabalho é o estranhamento do gênero humano. A última determinação é a do estranhamento do homem pelo próprio homem.

O trabalho estanhado, portanto, historicamente determinado nas relações sociais de produção, é o processo de desumanização do homem produzido no trabalho assalariado e privado. O fundamento da alienação é a produção de mercadoria por meio da exploração do trabalhador, que transforma o homem em meio para o enriquecimento do capital. A mercadoria valoriza-se na medida em que o homem desvaloriza-se, pois a qualidade do seu trabalho é transferida e suprimida no valor de troca. Há um distanciamento profundo entre o produtor e o resultado do seu produto. E ter ou não ter consciência desse fato não torna o trabalhador não alienado, porque no momento da produção da existência da totalidade social a alienação é posta cotidianamente em movimento.

3.4 As transformações no mundo do trabalho

3.4.1 Do taylorismo/fordismo à especialização flexível

A crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites (MÉSZÁROS, 2000, p. 14). Essas limitações são resultado das contradições do capital e das tentativas de superação, que, ao longo do século XX, conforme Mézáros (2000, p. 9), “[...] presenciou muitas tentativas malsucedidas que almejavam a superação das limitações sistêmicas do capital, do keynesianismo ao Estado intervencionista de tipo soviético, juntamente com os conflitos militares e políticos que eles provocaram”.

Desse modo, ao longo da história, o capital vem garantindo sua reprodução, utilizando as mais variadas formas em um conjunto de elementos que desenha o quadro da crise estrutural do capital, a qual se empenhou em um implemento de ampla reestruturação, buscando alcançar o padrão produtivo dos tempos do taylorismo-fordismo.

Retomo, então, ao processo histórico da reestruturação produtiva, para aqui analisar, mesmo que sucintamente, as principais transformações na objetividade e subjetividade do mundo do trabalho. Ao analisar o processo de implantação dos modelos produtivos denominados taylorismo, fordismo e toyotismo priorizarei o entendimento enquanto estratégia política de dominação do capital sobre o trabalho, como proposta que se organiza para a dominação do trabalhador. Até porque as forças produtivas não ficaram restritas aos trabalhadores fabris; tiveram reflexos na sociedade como um todo.

A acumulação capitalista no século XX, a partir da Segunda Guerra, mais precisamente nos países centrais, adotou um modelo de desenvolvimento, o qual determinava os interesses das classes que engendram esse sistema de produção em um período no qual se efetiva um padrão capitalista sustentado no industrialismo.

Esse parâmetro foi determinado pelos tipos de organização do trabalho: o fordismo e o taylorismo. Esses foram os dois modelos organizacionais da produção que permitiram ao capital a dominação do processo de trabalho, processo no qual o aspecto intelectual do operário era apropriado pelo capital.

O taylorismo surge no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, e se consolida no período pós-segunda guerra. Concebido por Frederick Taylor, o modelo taylorista é um método organizacional da produção e do trabalho caracterizado pela disciplina nas fábricas, impondo uma nova relação no trabalho. Era marcado pela força e pela coerção, ao manter um forte apelo autoritário na sua aplicação, com o objetivo de reduzir os intervalos entre uma operação e outra e, dessa forma, aumentar a produtividade. Concebido como um tipo de produção, ele tem suas bases na expropriação do conhecimento dos trabalhadores e na elaboração desses conhecimentos desenvolvidos de forma parcelada. O conhecimento de todo o processo de produção é propriedade privada dos meios de produção.

O fenômeno denominado fordismo, implantado nas fábricas da Ford, tendo como mentor Henri Ford, foi caracterizado pela produção e pelo consumo de massa. Surgiu como um princípio novo de reprodução da força do trabalho, com ênfase em uma política de controle e gerência de trabalho. Isso determina um novo padrão de renda e de consumo, portanto de expansão de mercado. Caracterizou-se, ainda, por um momento marcado pelas negociações entre patrões e empregados, mediados nesse processo pelo capital/sindicato e o Estado. Esse período do capitalismo foi desenvolvido nos Estados Unidos e na Europa e é marcado pelo crescimento econômico.

A organização fordista do processo do trabalho, para Gramsci (2010), transcende o chão da fábrica, ao constituir um modo de vida marcado pela racionalidade e pela

capacidade de gerência do capital, da imposição de sua disciplina sobre o trabalho e os trabalhadores.

Entretanto, houve um movimento contraditório no fordismo. Por um lado, os trabalhadores viam suas reivindicações serem acolhidas; como aumento nos salários, incorporação de produtividade aos salários; mas, por outro, era deflagrada a perda dos desejos históricos, como a possibilidade de emancipação da humanidade dos mandos do capital. Desse processo de reorganização surge, também, o toyotismo. Originado no Japão, constituiu-se em um modelo eficiente de superação da crise enfrentada no pós-guerra.

A lógica de produção adotada era conter a todo custo a queda dos lucros e, para isso, foram organizadas, cada vez mais, novas e elaboradas formas para a exploração do trabalho. O sistema toyotista aumentou a produtividade e os lucros, sem com isso aumentar o número de trabalhadores, ao sobrecarregá-los com as demandas e responsabilizá-los pelo trabalho em equipe, pelo andamento do processo produtivo. Portanto, a acumulação flexível determina a precarização das relações sociais de produção intensificando o trabalho, além de flexibilizar o tempo de trabalho (parcial ou temporário) e, conseqüentemente, flexibilizando também o salário.

A materialização dessa nova organização produtiva tem como mecanismo central a flexibilização do trabalho, propondo um trabalhador com os seguintes requisitos básicos: a polivalência e a capacidade de adaptar-se aos novos cargos de trabalho. Decorrente disso, surge a instabilidade no trabalho, pois aparecem novas condições jurídicas dos contratos de trabalho, na qual a prioridade é empregar a força de trabalho em tempo parcial e temporário, além da terceirização, subcontratação e trabalho por encomenda.

As conseqüências da flexibilização da produção capitalista atingem fortemente todas as dimensões da vida social. Ultrapassam o mundo do trabalho e atingem a subjetividade dos sujeitos. A lógica do imediatismo desconfigura todos os valores éticos e solidários, implanta uma lógica do descarte, do desapego e isso dificulta as relações interpessoais duráveis. O desprezo pelo velho, pelo retrógado e pelo usado é desconsiderado para obtenção de mais e atuais produtos.

A reorganização desses modelos de produção se caracteriza com bastante similaridade e, por vezes, se sobrepõe. No entanto, cada um tem características distintas. No taylorismo, a tarefa do trabalhador é fragmentada, rotineira, repetitiva e o trabalhador não visualiza todo o processo do trabalho, o que permitia aproveitar ao máximo o tempo de produção, eliminando os tempos de ócio. Já no fordismo, a possibilidade da mecanização da produção acentua a produtividade do trabalho. O binômio taylorismo/fordismo se baseia na

produção em série, com o objetivo de redução de custos. Há uma divisão entre trabalho manual e intelectual, porque há separação entre a concepção e a execução do trabalho.

Esse padrão de gestão organizativa do processo produtivo e de trabalho foi adotado em países industrializados de todo o mundo. Ao permitir a realização de uma operação repetitiva e mecânica, esta não possibilitava qualquer crescimento intelectual e, dessa maneira, não formava nenhuma identificação com o trabalho e instigava o estranhamento entre o trabalho e o trabalhador.

No toyotismo, as relações de trabalho se caracterizam como flexíveis, com maquinário simples, enfoque no trabalho em equipe e produtos competitivos. Com a lógica do estoque mínimo, passam a existir trabalhadores multifuncionais e empresas terceirizadas no processo de produção.

Porém a redução da margem de lucro marca a crise de valorização dos anos de 1970. Para Bihr (2010, p.43), quatro fatores desencadearam o enfraquecimento desse regime de acumulação: “a diminuição dos ganhos de produtividade, elevação da composição orgânica do capital, saturação da norma social de consumo e desenvolvimento do trabalho improdutivo”. O resultado disso materializa um movimento na redução dos lucros e marca a crise desse período. Essa crise demarca mudanças que afetaram o mundo do trabalho, resultando em alterações na forma de organização da classe dos trabalhadores.

Com a crise estrutural do capital, segundo Mézaros (2007, p.155), torna-se “[...] absolutamente necessário reordenar o “bolo econômico” da nação, mais do que nunca em favor do capital, de modo a assegurar uma retomada do “arrocho do trabalho [...]”. Essa lógica do capital é permanentemente reinventada, permanece em constante atualização, independente das formas organizativas, sejam elas fordismo/taylorismo, toytismo ou outras mais, com os mais diversos e sofisticados aparatos para garantir sua permanência e expansão através dos mecanismos de controle ideológico, de captura da subjetividade, de dominação da força de trabalho e estratégias de aumento da produtividade, para assegurar toda a estrutura social, na ótica do mercado e do lucro.

Contudo, a priorização da produção de mercadorias e a valorização do capital têm reflexos na atual fase de reestruturação produtiva, com as crises dos últimos anos, possuindo uma finalidade única para o capital: a intensificação da exploração da força de trabalho. Essa lógica tem contribuído efetivamente para as mudanças no mundo do trabalho e conduzindo para acentuar a precarização nas relações de trabalho.

3.4.2 O trabalho no contexto da crise estrutural do capital

O preceito já desvendado por Marx (1974), de que o sistema do capital não funciona como um sistema de produção, cuja tônica é a distribuição de riqueza, mas sim a concentração de riqueza, mostra que, quando o sistema entra em crise, conseqüentemente um maior número de investimentos de recursos se destina a sustentar a continuidade da acumulação do capital, e não às necessidades sociais do trabalho.

Nesse sentido, a humanidade vive sob uma crise, a qual é compreendida por Mészáros (2011) como estrutural, uma vez que atinge a todas as esferas e setores da atividade produtiva e reprodutiva do sistema do capital global e, a educação, como um dos seus complexos sociais, não está fora desse contexto. Afinal, a crise atinge todo o mundo e uma vez que a matriz do mundo – o trabalho – está em crise, conseqüentemente todos os complexos estarão.

Os capitalistas utilizam como impulso para seu crescimento a busca infundável e crescente de valor e, com isso, a afirmação das condições de sua dominação através do controle absoluto sobre a extração do trabalho excedente do trabalhador. Nesse sentido, Mészáros (2009, p. 99) afirma a “extração máxima do trabalho excedente dos produtores”. O sistema do capital baseia-se na “expansão” e é movido pela “acumulação”. Segundo Mészáros (2009, p. 100), essa é sua “determinação mais profunda”. O sistema de produção é programado permanentemente para expansão e acumulação cega de capital, levando-o a ultrapassar todas as barreiras humanas, sociais ou naturais que se ponham em seu caminho, ao utilizar as necessidades humanas como meros veículos para realização de valor e acumulação de riqueza.

A lógica do capital, historicamente, procura adotar na produção todas as medidas adequadas ao aumento do excedente extraído através da mais-valia e, para isso, tem que estimular o aumento crescente da produtividade, ao mesmo tempo em que elimina o trabalho vivo, ou seja, o trabalhador. Esse foi o domínio delineado pelo capital nos últimos séculos e, nas palavras de Mészáros (2002), “pôde garantir sua dominação como um sistema social global, impondo sua hegemonia que se expressa através da expropriação da força de trabalho”. Essa compreensão parte do princípio de que o capital é valor que se autovaloriza, fruto de uma relação social baseada na exploração do trabalho pelos proprietários dos meios de produção.

A despeito dessa afirmativa, o capital é, para Mészáros (2002, p.707), “o modo mais poderoso de controle sociometabólico jamais conhecido da história”, por dominar de

forma tirana tudo e todos a qualquer custo. Esse controle devasta e submerge não apenas o mundo das finanças globais, mas também todas as dimensões sociais, econômicas e culturais da totalidade social.

Essa forma expansiva do capital é “uma relação social e não uma coisa” (TONET, 2012, p. 28) e acontece pelo desenvolvimento da riqueza humana alienada, produzida pelo trabalho excedente, para além das necessidades humanas. Logo que ampliam suas forças reprodutivas, o capital destrói as relações sociais, aguçam a desumanidade e desdobram parcialmente a autodestruição.

Tal compreensão se dá inclusive pelo modo de produção capitalista, que periodicamente registra crises econômicas e sociais que abalam o sistema capitalista, sem, no entanto, causar danos significativos à sua estrutura, principalmente a ponto de desnudar suas limitações. Essas crises foram consideradas por Marx (1974) como “inevitáveis e inerentes” ao sistema capitalista. É importante mencionar que, para Mészáros (2002, p. 338), Marx não previu o colapso do sistema do capital, mas “deixou claro que o colapso da sociedade burguesa no futuro previsível era apenas uma *esperança*, de modo algum uma certeza” (grifo do autor), embora, enfatiza Mészáros (2009, p.7), a partir da visão de Marx haja um alerta de que “num futuro indeterminado os indivíduos seriam forçados a enfrentar o imperativo de fazer as escolhas certas com relação à ordem social a ser adotada, de forma a salvar a própria existência”.

Os registros apontam que as crises anteriores à década de 1970 foram consideradas crises cíclicas, conjunturais, denominadas assim porque não configuravam crises globais, por terem duração limitada e porque não atingiam todos os países, além de serem consideradas fenômenos normais ao sistema, pois retomavam ao seu ponto de equilíbrio, recomeçando uma nova fase de expansão. Segundo Netto e Braz (2007, p. 156), as crises cíclicas no modo de produção capitalista, que acontecem de tempos em tempos, comprovam que elas são inelimináveis e indicam o quanto é instável o desenvolvimento capitalista:

As crises são inevitáveis e necessárias à produção e acumulação do capital, uma vez que o empobrecimento, a miséria e a insuficiência de valores de uso e bens necessários à vida do trabalhador acarretam mais-valia para o capitalista através da – redução da produção que ocasiona a diminuição da força de trabalho utilizada (isto é, o desemprego) (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 158).

Contudo, a partir de meados dos anos de 1970, encerram-se as crises cíclicas e o capital passa a atravessar uma crise estrutural, em uma das mais profundas crises sociais já vivenciadas que, segundo Mészáros (2000, p.14), é “a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos”. O mencionado autor reforça que

[v]ivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (MÉZSÁROS, 2000, p.7).

A crise estrutural é universal e sua duração, de acordo com Mézáros (2002, p. 1089), “supera [...] hoje os limites historicamente conhecidos das crises cíclicas”. Ao analisar a crise estrutural do capital, o estudioso afirma que essa novidade histórica que sustenta sua dimensão estrutural, ao invés de cíclica, se explicita em quatro aspectos: (1) o caráter da crise é universal, não está restrito a algumas esferas ou ramos, atinge todos os ramos da produção; (2) a crise é global; não atinge somente alguns países; (3) ao contrário das crises cíclicas que, temporalmente, são limitadas, é contínua, extensa e “permanente”; e (4) ao contrário das erupções e colapsos do passado, esta crise desdobra-se de maneira “rastejante”, pois é administrável.

Portanto, em uma crise conjuntural, o processo de deslocamento não vai se prolongar indefinidamente; foram considerados fenômenos normais do sistema e não vão afetar o sistema global, diferentemente da crise estrutural que, para Mézáros (2002, p.797), “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. Portanto, o mecanismo vital de autoexpansão, organizado para continuar funcionando, pode se apresentar em condição variada de duração, frequência e severidade, as quais afetam as três dimensões fundamentais do capital: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Em se tratando de uma crise cíclica, depois de superada essa fase, o sistema volta a funcionar. No entanto, a crise estrutural se instala quando os limites absolutos do capital são ativados, não havendo mais condições de estender as fronteiras historicamente dadas pelo capital.

O capital abrirá caminhos para a perpetuação dos seus domínios e Mézáros aponta, então, dois caminhos para a perpetuação da sobrevivência e do poder do capital diante do problema da ativação de seus limites absolutos: a multiplicação do seu poder em escala global e a intensificação do seu domínio interno. O autor húngaro descreve como isso ocorre:

[...] por meio da abertura de novos territórios, protegidos por impérios coloniais, ou pelos modos mais modernos de “neocapitalismo” e “neocolonialismo”. Do mesmo modo, eles podem se expandir graças à colonização interna, isto é, pelo estabelecimento implacável de novas válvulas de escape nos próprios países, protegendo as condições de sua expansão sustentada por uma exploração mais intensiva tanto do produtor como do consumidor etc. – sem se livrar dos limites estruturais e contradições do próprio capital (MÉZSÁROS, 2002, p. 586, grifos do autor).

Ao considerar que as crises cíclicas, conjunturais são uma marca do capitalismo, própria de suas contradições, Mészáros (2002, p. 798, grifo do autor) comenta que elas não comprometem as três dimensões do capital, mas afetam diretamente uma delas e muitas vezes indiretamente, até o ponto em que o obstáculo seja destituído, não colocando em risco os “*limites últimos* da estrutura global”. Porém a crise estrutural do capital tem a capacidade de afetar os limites da estrutura do capital, constituindo diferenças às demais crises já existentes, por atingir todo o sistema do capital, inclusive o Estado e por se estender, nas últimas décadas, sobrevivendo, até então, por mais de 40 anos.

Na crise estrutural, para Mészáros (2002, p. 801-2), as tentativas têm sido direcionadas para solucionar os problemas gerados pela própria lógica do capital, a qual consiste na autorregulação ampliada, na sua gana expansiva, sem considerar as necessidades humanas, mas, ao contrário, encontra nelas o obstáculo que se agrava sob a crise estrutural. Dessa forma, revelam a separação estrutural entre produção e necessidades humanas, entre os processos de expansão e as exigências postas para o desenvolvimento da humanidade.

Dentre as tentativas geradas pelo capital, Rabelo, Mendes Segundo, Jimenez e Carmo (2012, p. 55-7) elencam o que, para elas, foi denominado de dez “inovações” que se instauraram no tecido social, resultantes dos esforços do capital em administrar suas contradições internas, as quais se desenvolveram, a tal ponto, que está cada vez mais difícil contorná-las para seu próprio benefício. As inovações referidas pelas autoras são:

- 1 O papel do Estado como legitimador político-ideológico do capital e como estrutura política totalizante que garante sua reprodução;
- 2 Os contratos lucrativos firmados com o Estado para garantir o consumo e as taxas de lucro;
- 3 A produção orientada para a destruição, acompanhada do discurso da empregabilidade;
- 4 A autonomização da produção na qual o capital não está mais sujeito aos desejos dos consumidores individuais;
- 5 A manipulação da opinião pública;
- 6 A produção destrutiva, via supremacia do complexo militar;
- 7 A superprodução;
- 8 A adoção da linha de menor resistência do capital “pela qual o conjunto das atividades produtivas deixa significativamente de englobar a totalidade da

humanidade, em escala de produtividade genuína do crescimento das forças produtivas”, acarretando o desemprego estrutural;

- 9 A taxa de utilização decrescente do valor de uso dos produtos;
- 10 A autorrealização do capital, em detrimento do atendimento das reais necessidades humanas.

Essa lógica é cada vez mais destrutiva, acarretando total disjunção entre a produção e sua autorreprodução. Essas condições impostas pelos capitalistas intensificam os métodos de trabalho, modificam as bases políticas e sociais de uma iniciativa que permita a burguesia tornar seus interesses particulares em universais e, por fim, válidos para todas as classes, com a única intenção de elevar as taxas de lucro e evitar sua ruína.

Nesse sentido, o capital está em crise e, para Mészáros (2006, p. 38), “representa que está com dificuldades para se expandir ao tentar alargar suas margens contraídas de acumulação, devido à queda da sua taxa de lucro”. A crise impõe como “consequência uma série de exigências e cortes nos gastos sociais” (MÉSZÁROS, 2010, p. 916), demandando “a decadência crescente do campo público e a preponderância do privado”, o que explicita que as estratégias para enfrentar a crise só acirraram cada vez mais os problemas existentes, sem transformar o modo de produção capitalista e deter os desdobramentos da crise. Esse contexto confere ao mundo do trabalho, especificamente o ensino superior, nosso objeto de investigação, falta de estrutura de todos os níveis, em especial o ensino público, sujeito a situações de descaso, devido à política do governo de abatimento do público e de estímulo ao privado.

3.4.3 Elementos de compreensão da crise do capital

A crise estrutural, por sua severidade, profunda e prolongada, vem perseguindo cada vez mais a busca pela recomposição dos lucros, com propostas cada vez mais duras e prejuízos para os trabalhadores. Para Paniago (2007, p.112), “quando o sistema entra em crise, conseqüentemente, um maior afluxo de recursos se destina a sustentar a continuidade da acumulação do capital e não as necessidades sociais do trabalho”.

Muitas são as conseqüências da crise e o capital, na sua trajetória de dominação e exploração do trabalho vivo, tem se utilizado de estratégias cujo significado tem sido uma ação de destruição da força de trabalho e das condições materiais de existência do homem. O capital, como não pode ir ao cerne do problema, pois isso significaria o esgotamento do seu

próprio sistema, utiliza-se de outros espaços para a “expansão capitalista, e para o deslocamento manipulador de muitos dos seus problemas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 75).

Nesse sentido, como afirma Paiva (2016), a dinâmica destrutiva do capital promove um desperdício sem precedentes dos recursos materiais, naturais e humanos, desconsiderando quase que completamente a produção orientada para o consumo. Em meio a tanta destruição das forças produtivas e dos recursos naturais em escala mundial, há também a extrema degradação da força de trabalho humana, que se vê cada vez mais precarizada e à margem do sistema. Para Mézáros (2009), com a crise, os ideólogos do capital são levados a conhecer a crise; no entanto, as soluções esbarram nas mesmas esferas do capital, pois

[a] consciência dos limites do capital tem estado ausente em todas as formas de racionalização de suas necessidades reificadas, e não apenas nas versões mais recentes da ideologia capitalista. Paradoxalmente, contudo, o capital é agora compelido a tomar conhecimento de alguns desses limites, ainda que, evidentemente, de uma forma necessariamente alienada. (MÉSZÁROS, 2009, p. 57).

Assim, como forma de enfrentamento dessa crise, propõe soluções como a produção destrutiva e a corrosão do trabalho, impondo um processo de autorreprodução expansionista baseado na descartabilidade, no consumo do supérfluo, na precarização das relações de trabalho e no desemprego.

Essas propostas produziram novas configurações e regulações na vida social, atingindo os trabalhadores. Essas manifestações de agravamento para o trabalhador atingem fortemente seu trabalho, pois abrangem cotidianamente a flexibilização de seus direitos sociais e trabalhistas, provocando uma precarização crescente de suas relações de trabalho. Para Chaves e Guimarães (2015), a crise atual extrapola em escala mundial ao exacerbar o processo de degradação ecológica e de corrosão do trabalho, com o agravamento da miséria, em contraste com a otimização das forças produtivas.

Ainda para os citados autores,

[a] expansão incontrolável e destrutiva do sistema de capital, com a produção e consumo supérfluos/descartáveis, corrói o trabalho: precarização e desemprego estrutural e o conseqüente agravamento da miséria, em escala planetária, são as manifestações e as retroalimentações mais nefastas da crise estrutural no mundo do trabalho (CHAVES; GUIMARÃES, 2015, p.299).

Essas contradições explicam o fato de a produção capitalista desconsiderar o humano, o que lhe interessa é o avanço, não importando que, nesse processo, promova, conseqüentemente, a destruição da humanidade. Nesse sentido, o progresso, o descartável e o desperdício fazem parte do cotidiano do capital. É uma tirania do imediatismo e a tendência de tudo se configurar descartável, supérfluo e substituível.

Esse é o caráter destrutivo da crise do capital e compromete todas as esferas de atividades e o conjunto das relações humanas, produzindo consequências desumanas de trabalho. Como afirma Mészáros (2010, p. 98), o capital é “um modo de controle que se sobrepõe a tudo mais”. Nessa perspectiva, tudo deve se subordinar absolutamente ao capital, a exemplo de “todas as necessidades e aspirações humanas” (MÉSZÁROS, 2010, p. 800).

A produção destrutiva do capital, ao buscar sua sobrevivência frente aos seus próprios limites estruturais, apresenta duas possibilidades, conforme enumera Mészáros:

- 1 Intensificação do seu domínio interno por meio de extensão e intensificação da dupla jornada dos trabalhadores como produtores e consumidores nas metrópoles, com um crescimento do consumo a serviço do auto-reprodução ampliada do capital, uma transição radical de um consumo limitado para um consumo maciçamente ampliado e administrado;
- 2 Expansão e multiplicação do seu poder em escala global, que significou seu desenvolvimento para um sistema de imperialismo, limite último de sua articulação internacional. (MÉSZÁROS, 2010, p. 539).

Essas mudanças afetam diretamente as condições e as relações de trabalho e quanto mais o sistema do capital busca responder a suas contradições, mais aumenta o desemprego, a intensificação e a precarização do trabalho na forma de terceirização, trabalho temporário, trabalho voluntário, dentre outras manifestações. Ao se submeter às condições oferecidas pelo mercado mundializado, que se sustenta da superexploração, informalização, terceirização e desproteção trabalhista e social, revelam-se, cada vez mais, as formas precarizadas de trabalho.

Nesse contexto, o desemprego se alastra não só nos países periféricos. Isso acontece em escala global. De acordo com Mészáros (2009, p. 225), o desemprego em massa é a “mais grave das doenças sociais” e vem assumindo “proporções crônicas, sem que a tendência a piorar tenha algum fim à vista”. Tal fato ocasiona o aumento de todo tipo de problemas sociais e econômicos, como a pobreza, a violência, a redução do padrão de vida dos trabalhadores, a flexibilidade do trabalho e, com ela, a intensificação da precarização da força de trabalho, pois o capital busca a todo custo mais exploração do trabalho.

Como forma de economizar nos custos da “mercadoria” trabalho, elevou-se a intensidade do ritmo (DAL ROSSO, 2008), utilizando a força de trabalho mais precarizada. Para Alves,

[a] crise estrutural de valorização do valor colocou como movimento contratendencial principal, a necessidade irremediável de um novo patamar de desvalorização da força de trabalho como mercadoria. Por isso a precarização do trabalho afirmou-se no século XXI como precarização estrutural do trabalho. (ALVES, 2014, p. 13).

A precarização do trabalho é o modo pelo qual o capital estabelece, para a classe trabalhadora é a opção para que se aceite trabalhar mais, em piores condições, e recebendo menos por isso, conforme assinala Druck e Thébaud-Mony (2007).

Junto a isso, o trabalhador retoma as práticas inerentes à mais-valia absoluta. Contraditoriamente, também os critérios da competitividade e da produtividade, demandados pela aplicação da tecnologia subordinada ao capital financeiro. No entanto, como a lógica do capital usa a seu favor suas próprias contradições, como Mészáros (2010, p. 593) afirma, “segundo as exigências de uma totalidade intensiva quando forem alcançados os limites da sua totalidade extensiva”, quando a produção de mais-valia absoluta não mais favorecer sua expansão, será explorada a produção da mais-valia relativa, de acordo com suas necessidades de expansão.

O capital assinala a subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca, tendo em vista sua autorrealização ampliada. Para Mészáros (2010, p.618), a crise estrutural do sistema não pode ser resolvida “pela simples expansão da produção de riqueza, já que em sua estrutura riqueza se iguala a mais-valia, e não a produção de valor de uso pela aplicação criativa do tempo disponível”. Entretanto, essa forma desordenada pela aquisição da produção, tendo em vista a acumulação do capital, coloca em risco a sobrevivência do próprio sistema, da natureza e, conseqüentemente, da humanidade.

4 ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAR A CRISE ESTRUTURAL DO SISTEMA CAPITALISTA

No enfrentamento da crise que ora persiste, o capital buscou e vem buscando opções para superar seus limites. No entanto, agora as tentativas de resolução de suas contradições, com a utilização das mesmas estratégias utilizadas pelo capital no passado, já não são mais suficientes para sanar os problemas da crise estrutural.

A globalização, a reformulação do Estado pela agenda neoliberal, e a reestruturação do modelo de produção vem dando sustentação à lógica da conjuntura atual e à continuidade dessa desumana forma de sobreviver, assim explicada por Santos e Costa:

[...] globalização, neoliberalismo e pós-modernidade se arvoram como os três vértices do triângulo que sustenta a atual fase do capitalismo. O primeiro seria responsável por garantir a condição ideológico-cultural capaz de fazer que todos os habitantes da aldeia global se sintam incluídos no mar de usufrutos dos bens produzidos pelo capitalismo. O neoliberalismo responsabilizar-se-ia por propor a leitura político-econômica da realidade, como resposta à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem-estar Social operacionalizadas pelo Estado Providência [...] pós-moderna: garantir, pela via teórico-acadêmica, a crença de que o máximo que os chamados excluídos (as minorias) podem fazer é organizar-se em suas particularidades– étnica, racial, de gênero, entre outras – para lutar por seus direitos específicos, desviando-se da consideração pela condição genérica, universal que toca cada ser social. (SANTOS; COSTA, 2012, p. 25).

Esses pilares, apesar de prometerem benevolências, ofertam inúmeras formas de exploração do trabalho, cada vez mais alienado, o que contribui para expandir a crise do sistema, colocando em risco a sobrevivência da humanidade e agravando os problemas sociais.

Nesta tese, não tenho a intenção de fazer um estudo exaustivo a respeito dessas ofensivas do capital para enfrentar a crise, uma vez que muitos estudos já foram realizados sobre a referida temática. Faço apenas um recorte que ressalta os aspectos que privilegiam a discussão da temática maior do presente estudo. Contudo, pretendo apontar as mudanças que demarcaram o capitalismo contemporâneo nas últimas décadas do século XX e apontam para uma perversa lógica de intensificação do trabalho, em um processo que impõe novas ressignificações aos espaços laborativos e de qualificação, provocando o mundo do trabalho e impondo novas exigências aos mais variados setores sociais e atividades do trabalho, envolvidas direta e indiretamente na produção.

4.1 Globalização

O contexto de “mundialização do capital”, entendido por Chesnais (1996) como a nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial, surgido em meados da década de 1980, caracteriza um novo momento no regime de acumulação capitalista, um novo patamar do processo de internacionalização do capital.

O mencionado autor escreve: em vez de usar o termo “globalização”, que se refere à “economia” de modo vago e impreciso, é preferível utilizar “globalização do capital”, sob a forma tanto do capital produtivo aplicado na indústria e nos serviços, quanto do capital concentrado, que se valoriza conservando a forma do dinheiro. E sugere, então, dar mais um passo, que consiste em falar de “mundialização” em vez de “globalização”, pois

[...] O fato de colar o termo “mundialização” ao conceito de capital consiste em registrar o fato de que parte dos segmentos mais decisivos dos mercados financeiros é hoje em dia mundializado com modalidades e instrumentos variados. Além disso, significa que o campo no qual se desenvolve o capital industrial concentrado [...] é aquele das relações constitutivas do oligopólio mundial, o qual domina os mercados [...]. A mundialização do capital apresenta-se como uma fase específica de um processo muito mais longo de constituição do mercado mundial em primeiro lugar, e depois, de internacionalização do capital, primeiro sob sua forma financeira e, em seguida, sob sua forma de produção no exterior (CHESNAIS, 1996, p. 5-6).

O termo globalização surgiu como uma possibilidade de inovação; um processo ao qual todos os países deveriam se adaptar, pois, do contrário, estariam à margem da oportunidade de se tornarem competitivos e eficientes, direcionados ao desenvolvimento. Foi ainda largamente difundida a capacidade das novas tecnologias, por volta dos anos de 1990, como um evento positivo, que beneficiaria todos os países do globo, pois possibilitaria a cada um a integração econômica e tecnológica. Contrariamente ao proposto, o que se firmou por intermédio desse processo foi a intensificação do trabalho e a miséria do trabalhador. Katz ajuda a compreender melhor o sentido em que a “generalização, no âmbito civil de inovações e pesquisas durante o longo tempo no campo militar, coincide com o incremento da precarização do emprego a polarização social e o desemprego estrutural” (KATZ, 1996, p.227). Revelando a fachada de desenvolvimento, argumenta o autor: “ao invés de ampliar o bem-estar do homem, aliviar o trabalho e contribuir para o progresso da civilização, as novas tecnologias estão associadas ao aumento da exploração e da pobreza” (KATZ, 1996, p.227).

O que se revela na expansão da mundialização, por meio da flexibilização trabalhista proposta, também pelo uso das tecnologias, é a assertiva de que “a extração de mais valia é o móvel central da inovação no sistema capitalista” (KATZ, 1996, p. 227). Esse alerta, para a tendência do sistema do capital se expandir sobre todo o globo, já havia sido

emitido por Marx (1974). Portanto, não se trata de algo eminentemente novo. Nesse aspecto, Mézáros (2009) ressalta que a crise não se reduz a uma questão política; a crise é estrutural e envolve a totalidade das instituições capitalistas de controle social. E acrescenta: o “[...] crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças” (MÉSZÁROS, 2009, p. 65).

Assim, a globalização foi uma ofensiva do capital para tentar superar a crise e a tentativa de recuperar a competitividade do mercado mundial, sob o comando do capital financeiro. Dessa forma, o capital, no final dos anos de 1970, estabelece, dentre algumas ações para essa nova fase de desenvolvimento, uma reação contra o papel regulador do Estado. São elas: o incentivo a abertura dos mercados; a emergência de um novo paradigma tecnológico e produtivo e, no campo ideológico, a retomada do liberalismo, denominado de neoliberalismo. Essas reações constituíram-se em estratégias empreendidas pelo capital para a restauração de sua hegemonia.

Nesse enfoque, Chesnais (1997, p. 21) “denomina esta etapa de mundialização do capital, como uma nova configuração do capitalismo, caracterizada por assumir a forma rentista e um caráter fictício, desconectado da produção material da sociedade”. Ou seja, uma ação implementada pelo capital para deslocar suas bases produtivas, estrategicamente aos países mais pobres, para que seja possível explorar tanto as reservas naturais quanto a força de trabalho, que é vendida a um custo mínimo, geralmente viabilizado por meio de contratos flexíveis, que desconsideram qualquer tipo de garantias e direitos sociais dos trabalhadores.

4.2 O “neoliberalismo”

Como resposta, na tentativa de tentar voltar a aumentar a taxa de lucro, a expansão e a reprodução do capital, surge um novo modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo, o neoliberalismo. Com relação a essa medida de contratendência do capital, em relação à queda das taxas de lucro, ocorre a reestruturação das políticas do Estado, a partir da programática neoliberal. De acordo com Paniago, tal reestruturação

apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital. Essas mesmas medidas realizam objetivos diversos, a depender de quais interesses de classe procuram proteger. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, como a contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo

resultado é a degradação da sua qualidade de vida e de trabalho. (PANIAGO, 2007, p. 2)

Sendo assim, as políticas neoliberais ressaltaram os processos de enxugamento do Estado colocando, de um lado, as políticas sociais e seu crescimento no controle dos sindicatos e movimentos sociais e a abertura ao mercado e, de outro, o desmonte do setor produtivo estatal e a implementação de reformas legislativas, buscando desregular e flexibilizar as leis trabalhistas. Essas propostas neoliberais dão suporte à reestruturação da produção, pois fornecem as bases legais e ideológicas para sua sustentação.

O neoliberalismo, com sua força, uma nova ordem econômica, sob o aparato da ideologia da classe dominante e conservadora, aponta alternativas para sair da crise, elencando, nas palavras de Bertoldo, três fatores:

- 1 Financeirização do capital na forma de conversão do capital especulativo em bolsas de valores por meio da compra e venda de títulos de dívidas públicas, de moedas e todo tipo de ações;
- 2 Reestruturação no processo de trabalho e nas relações de contrato de trabalho, que significou redução dos custos de trabalho; novas formas de intensificação do trabalho; destruição crescente dos direitos trabalhistas; ampliação do trabalho informal/terceirizado, feminino etc;
- 3 Conversão do patrimônio público em privado [...] (BERTOLDO, 2007, p. 100).

O sistema encontra essas alternativas para sair da crise e seu desenvolvimento se dá sob um terreno de ideias férteis, sob o aparato da ideologia burguesa. Pelo menos é o que diz Paniago (2007, p.2), ao apresentar “um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital”. Ainda para a autora, essas mesmas medidas realizam, dependendo dos interesses de classe a que procuram proteger, objetivos diversos. De um lado, uma série de medidas se volta para a recuperação do lucro dos capitalistas, mas por outro, como contrapartida necessária à situação de crise da lucratividade, imposições restritivas e autoritárias são demandadas sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e de trabalho.

O Estado, ao servir aos interesses do capital em crise, institui medidas econômicas que visam ao lucro e à acumulação de capital ao programar medidas neoliberais e, como consequência disso, há a retirada do Estado dos setores básicos ou sociais; privatização das empresas do Estado; transformações na relação capital/trabalho e a expansão do setor de serviço privado. Essas medidas são caracterizadas pela defesa da flexibilização do processo produtivo e do Estado mínimo. A esse respeito, Friedrich Hayek (1944), em *O Caminho da Servidão*, formula sua tese do Estado mínimo, ao dar o tom das reformas na agenda neoliberal. Para o autor, “o caminho da liberdade é trilhado pelo individualismo e o caminho

da servidão pelo coletivismo, tornando-se, portanto, indesejável a existência de qualquer norma que cerceie os limites a uma completa liberdade de mercado” (HAYEK, 1994, p.50).

Tanto nos países centrais quanto nos periféricos, ao observar as particularidades econômica, política, social e cultural de cada país, a assimilação dos parâmetros neoliberais repercutiu nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, impondo os requisitos exigidos pela reestruturação em curso. A respeito desse contexto, manifesta-se Chesnais (1996, p.18-9): “para cumprir com os objetivos da acumulação, os países centrais, detentores do capital financeiro, incentivaram políticas de liberalização dos mercados e impulsionaram novas formas de organização da produção assentadas na flexibilidade dos padrões de consumo”. Nesse movimento, o Estado neoliberal atuou fortemente em favor dos interesses do capital, dismantelando as relações de trabalho e criando condições favoráveis para que o capital encontrasse cada vez menos impedimentos à sua expansão.

4.3 A reestruturação produtiva do capital na contemporaneidade

As últimas décadas foram marcadas por profundas alterações na estrutura do mercado de trabalho, acompanhado pelas recentes transformações da economia mundial. Essa reestruturação, evidentemente, é a mais profunda e complexa que o capitalismo já passou e passa. Os anos prósperos do capitalismo chegam aproximadamente até a década de 1970. A partir daí configura-se uma nova dinâmica na organização capitalista, com um conjunto de transformações e o mundo passou a presenciar uma crise profunda, sem precedentes. Embora seja da natureza do capitalismo passar crises periódicas, especificamente essa foi decorrente do esgotamento do modelo fordista-keynesiano e provocou uma forte desaceleração do crescimento econômico, passando a enfrentar dificuldades em manter seu movimento expansivo, pondo em crise o sistema nas nações centrais do sistema capitalista.

Um aspecto considerado sobre a crise, por Mészáros (2009, p.65), é que o “[...] crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças”. É nesse cenário de globalização econômica que se insere o processo mundial de transformações no mundo do trabalho.

A globalização foi apontada por Coggiola (2004, p.149) como “uma tendência para a expansão ilimitada e internacional das forças produtivas”, sendo divulgada como a solução das graves dificuldades. Para Chesnais (1996, p. 21), é “(...) uma nova configuração do capitalismo, caracterizada por assumir a forma rentista e um caráter fictício, desconectado

da produção material da sociedade”. Em todos os países, as empresas reagiram à queda da lucratividade, estagnação tecnológica e diminuição da produtividade; por isso, adotaram novas estratégias na tentativa de recuperar a competitividade no mercado mundial e aumentar os lucros, interesse do capitalismo. Outro ponto a ser considerado é o característico recurso que o capitalismo utiliza nos momentos de crise, que é a busca do barateamento do trabalho. Esse modo de produção capitalista assenta suas bases na exploração do trabalho, na produção de mercadoria e na geração de mais valor, de lucro (MARX, 1974). Dessa forma, o capital desloca suas bases produtivas para os países periféricos, para que possa explorar a força de trabalho que é vendida a custo mínimo. Para Mészáros (2000, p.145, grifo do autor), o sistema “lança uma parcela cada vez maior da humanidade na categoria de *trabalho supérfluo*”, devido à lógica do capital.

Paradoxalmente, como aponta Chesnais (1996), o poder econômico e político do capital financeiro têm aumentado; de outro lado, internacionalmente, o poder da classe trabalhadora vem sendo enfraquecido.

O processo de reestruturação é apresentado aos países periféricos, amparado nas orientações e recomendações do Consenso de Washington³. Essas reformas contemplam os seguintes pontos: “disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulamentação e propriedade intelectual” (CARCANHOLO, *apud* MONTAÑO, 2010, p. 29).

Esse metabolismo capitalista objetiva a entrada de investimentos externos e o mercado como autorregulador da economia e traz para o trabalho todo tipo de mazelas, dentre elas demarcam em um contexto de reestruturação produtiva do capital o acréscimo de trabalho na perversa lógica da exclusão, ressignificando as atividades laborativas e de qualificação. Traz, ainda, mais exigências de qualificação e, certamente, menos oferta de empregos, por meio de contratos flexíveis, dismantelandando as relações de trabalho e direitos sociais dos trabalhadores. Com isso, essa nova forma de produção alarga a precarização do trabalho e aprofunda a exploração dos trabalhadores.

Esse universo da globalização demarca, segundo Quixadá Viana (2004, p.183, grifo da autora), “uma explosão da taxa de desemprego, com efeitos nefastos da elevação da

³O “Consenso de Washington” foi como ficou conhecido o resultado de reunião, realizada no final de 1989, conduzida pelos EUA e organismos financeiros (FMI, BM e BID), que avaliando a situação latino-americana reafirmou a necessidade de políticas econômicas de orientações neoliberais para a região (CHAVES; GUIMARAES, 2015, p. 297 – 312). Disponível em: www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/3259/2465. Acesso em: 22/08/2017.

taxa de juros e da crise cambial, com o descaramento do entreguismo nas privatizações, com a radical *queima de arquivo* de importantes e históricas conquistas trabalhistas”. Para aumentar a taxa de lucro existe uma forma eficiente na lógica do capital, que é intensificar a exploração dos trabalhadores. Essa intensificação, para Tonet,

poderia resultar do prolongamento da jornada de trabalho (mais-valia absoluta), como da introdução de novas tecnologias e novas relações no trabalho (mais-valia relativa) ou, o que é mais comum, da combinação de ambos. Daí o surgimento do chamado “toyotismo” e sua articulação com a forma anterior da produção, chamada “fordismo”, a precarização e a terceirização no âmbito do trabalho, a erosão dos direitos trabalhistas e sociais, a desregulamentação da economia e todo o conjunto de privatizações. (TONET, 2009, p. 2-3).

Dessa forma, o toytismo surge como opção de reestruturação produtiva, ao propor uma produção flexível e conseqüente processo de terceirização, trabalhadores polivalentes e qualificados, para desempenhar várias funções, minimização dos estoques e avanço tecnológico, como maquinário e informática. Entretanto, o modelo apresentou sérias conseqüências, como desconcentração industrial, indústrias deslocadas para o 3º mundo e o desemprego estrutural. Esse quadro revela seus efeitos mais danosos ao trabalho, pois configura o aumento de oportunidades para intensificar a extração de mais-valia, combinando a mais valia relativa e a mais valia absoluta.

O mundo do trabalho passa a impor novas e profundas exigências nas atividades de trabalho e nos mais variados espaços sociais, envolvidos na produção, seja direta ou indiretamente. Outro aspecto a ser considerado é que as empresas utilizam as novas tecnologias de informação.

Esse contexto de revolução tecnológica resultaria em novas formas de organização de processos de trabalho e a necessidade cada vez maior de qualificação. A esse respeito, é importante destacar que não foi a “revolução tecnológica quem produziu essas mudanças, mas o próprio capital em seu contexto de crise” (RABELO *et al.*, 2013, p.139). Ao buscar a possibilidade dessa crise na inserção da robótica e da microeletrônica no processo produtivo, o sistema metabólico do capital “intensificou, ainda mais, a extração do sobretrabalho” (RABELO *et al.*, 2013, p.139). Conforme mencionam Rabelo *et al.*,

[e]ssa intensificação da exploração do trabalho representou para a classe trabalhadora tanto a expropriação completa dos meios de trabalho e de vida como uma tentativa muito maior de cooptação de suas subjetividades – além de desmoroamento dos direitos trabalhistas por ela conquistados e da fragmentação da sua classe, limitando a sua luta à sobrevivência imediata (RABELO *et al.*, 2013, p.139).

Nesse cenário, as duas décadas seguintes foram marcadas pelo surgimento de um novo modelo de acumulação capitalista, denominado por Harvey (1993) de acumulação

flexível, que significa flexibilidade no processo de trabalho, no mercado de trabalho, nos produtos e padrões de consumo e marca a oposição radical à rigidez do fordismo. Isso implica em um movimento que tem desdobramentos em todas as dimensões da vida social. Facilmente confundida como inovação, essa nova forma de acumulação é, para Harvey (2008, p. 140), “o surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.” A reestruturação propôs novas transformações, que afetaram duramente o Brasil o país, em especial a corrosão das políticas sociais de saúde e educação. A expansão capitalista foi a maior e provocou deformações na estrutura social dos empregos, pois foi geratriz de empregos precarizados.

Esse processo submeteu a classe trabalhadora à exploração, que passa a se submeter ao perverso sistema da acumulação flexível, gerenciado pela classe burguesa, detentora do capital financeiro mundial, que tem como principais administradores desse processo organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Ainda, para Harvey (2008, p.140), esse movimento de acumulação “envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual”. E envolve, ainda, segundo o autor, um novo movimento de “compreensão de espaço-tempo” no mundo capitalista. Isso significa grande capacidade de tomadas de decisões públicas e privadas e de veiculação em espaços cada vez mais amplos, devido às facetas tecnológicas, o que concede mais flexibilidade e mobilidade, ocasionando aos empregadores maior controle sobre a força de trabalho. Como resultado dessas transformações decorrentes do progresso tecnológico acentua-se o desemprego e o aprofundamento das situações de pobreza e instabilidade. Esse processo resultou na flexibilização dos direitos trabalhistas, na intensificação do trabalho e na consequente precarização de suas condições, com o propósito de aumentar a produtividade e a mais-valia.

Essas mudanças afetam o desenvolvimento econômico, mas não significa mais desenvolvimento social. No mercado, o desemprego já não é mais resultado da ausência do crescimento econômico, tornou-se inerente ao próprio crescimento, pelo aumento da heterogeneidade produtiva e pela desigualdade das relações de trabalho. Dessa forma, por não conseguir garantir o emprego formal, criou-se um mercado altamente flexível, com situações diferenciadas e, com isso, precarizadas.

Como resultado, houve uma intensa elevação no índice de desemprego, pois tais políticas objetivavam a redução de custos, em um panorama altamente competitivo. Seu objetivo foi o de provocar a eliminação e a fusão de postos de trabalho, em decorrência das práticas de gestão que possibilitam a flexibilização funcional do trabalho e a opção política de utilização das inovações tecnológicas, para determinar o crescimento da produtividade e a redução de postos de trabalho, sem alterar a jornada de trabalho dos que permanecem empregados.

A precarização e o desemprego constituem uma consequência dessa forma de organização produtiva, pois tem como política excluir cargos e ampliar a exploração dos que permanecem. O desemprego é, no capital, um dos elementos do processo de controle das crises que acionam o mecanismo de desaparecimento da economia, como forma de mantê-la ajustada. Assim, o desemprego passa a atingir os trabalhadores dos mais diversos setores, independente de sua formação, ou seja, os chamados qualificados e os não-qualificados, e se torna um problema recorrente e global. Mais do que isso, materializa-se na ampliação de um contingente de trabalhadores excedentes, qual seja, o exército de reserva (Marx, 2010).

Para Marx,

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, e, mesmo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. (MARX, 2010, p. 735).

O exército de reserva é um conceito marxiano, que se mantém atual e é como afirma Mézáros (2011), elemento fundamental para a expansão do capital a partir de sua funcionalidade na manutenção da estrutura sociometabólica do capital, pois o capitalismo contemporâneo ainda utiliza o contingente populacional desempregado como estratégia e subsunção do trabalho ao capital. Assim, os trabalhadores passam a concorrer pelo trabalho e por sua manutenção, tendo sempre como sua sombra a possibilidade de substituição por outro trabalhador. Esse mecanismo impõe aos trabalhadores todo tipo de exigências e condições laborais impostas pelos meios de produção e, conseqüentemente, agrega a exploração da força de trabalho.

O extenso e intenso processo de flexibilização coloca a classe trabalhadora frente à nova provocação do mundo do trabalho, que vê a redução de seus direitos, tais como: salário, estabilidade, formalidade, empregabilidade, aposentadoria etc. Ao mesmo tempo, o trabalhador deve estar preparado para atender às exigências e flutuações do que o mercado

delimita: uma postura de adaptabilidade, versatilidade, polivalência e agilidade, de maneira a atender às rápidas mudanças do mercado de consumo e produção.

Esse modelo não foi só responsável pela nova lógica de produção, mas também eliminou as fronteiras em função do apoio político e ideológico a ele direcionado (RONCATO, 2015). Ao aderir à lógica do neoliberalismo e à acumulação flexível, passa-se a promover uma ação educativa e, no trabalho, revestida pelo discurso empreendedor, a qual motiva e instrui com princípios mercadológicos, como meritocracia, flexibilidade, eficiência e qualidade (SHIROMA; SANTOS, 2014). Esse discurso de um trabalhador polivalente, multifuncional é o padrão dessa nova organização do trabalho, propagada pelo toyotismo e visa a cooptar o trabalhador para atender à lógica do capital, ao contribuir para a internalização da ideologia dominante e consequente alienação.

Esse discurso pretende convencer o trabalhador a estar apto a enfrentar os desafios do atual mercado de trabalho, vendendo sua força de trabalho, seja ela por meio de prestação de serviços, contrato terceirizado, temporário, a domicílio, ou outros. Utilizar essa estratégia é fundamental para a produção de um consentimento ativo, por parte do trabalhador (HARVEY, 2008).

Esse consentimento é o produto de uma ação articulada, para que haja disseminação da nova configuração de sociabilidade. O trabalhador é marcadamente envolvido pelo discurso da responsabilização e individualização no trabalho, características fundamentais do neoliberalismo e da acumulação flexível, entendidas por Shiroma e Santos (2014, p.26), “como mecanismos de controle que produziram impactos nas subjetividades, adequando os trabalhadores à nova racionalidade técnica”.

A acumulação flexível resulta de novas configurações da organização do trabalho, não representando em absoluto uma ruptura com o fordismo/taylorismo. A sociedade burguesa apenas combinou esses modelos, adotando a flexibilização como possibilidade de impor trabalho em tempo parcial e temporário e, dessa forma, economizar força de trabalho e flexibilizar os salários. Com isso, aumenta-se a produtividade sem aumentar o número de trabalhadores e, assim, obtem-se lucro.

A partir dessa nova configuração, com a economia mundializada, foram desenvolvidos novos formatos e estratégias para o Estado. Dessa forma, o novo modelo de acumulação flexível impõe novas reformas ao Estado, dando-lhe uma nova postura,

[...] que passa de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado, privatizando como forma de superação dos problemas que afetavam suas economias e, com tudo isto, alterando significativamente a concepção das relações entre os setores público e privado. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 39).

Esse discurso, segundo os autores acima citados, atribuía a responsabilidade pelas dificuldades das sociedades contemporâneas ao Estado; no entanto, ocultava a crise do próprio sistema capitalista, amparado no argumento de que o setor público gerava desperdício de recursos, ineficiência, além de conceder privilégios, enquanto o setor privado demonstrava ser mais eficiente e de qualidade.

Nesse cenário, diversos setores passam a ser regidos pelas rédeas da lógica das leis do mercado, com o único propósito de atender aos interesses da reprodução do capital, deixando de ser direitos sociais adquiridos, entre eles, o direito à educação. Instaure-se, portanto, uma política econômica neoliberal, com novos padrões de competitividade internacional e mudanças econômicas com a recessão, o desemprego, a crise industrial baseada no desenvolvimentismo. Nessa “nova” ordem, instaure-se a precarização do trabalho, a diminuição da força sindical e o aumento do individualismo, intermediado pela luta entre o mercado, o Estado e a política. No ganho, sempre está à frente o mercado, que subjuga o Estado que, por sua vez, privatiza e desregula os direitos do trabalho, provocando o desmonte dos setores produtivos estatais.

Essa proposta marcou o ideário neoliberal e uma nova era do mercado. Cabe registrar que a política neoliberal não procedeu da mesma forma em todos os países do mundo e os trabalhadores não foram afetados por mudanças homogêneas.

Tonet (2009), ao se referir à crise, alerta para a importância de se considerar que tanto os trabalhadores protegidos pela legislação quanto os trabalhadores que não estão inseridos no trabalho formal sofrem suas consequências, pois estão submetidos a uma crescente intensificação da exploração, tendo como resultado a intensificação da produtividade, sem que isso signifique melhoria igual dos salários e das condições de vida dos trabalhadores.

Ainda para o citado autor, a crise apresenta um ponto central, uma contradição entre “a enorme potencialidade produtiva que existe hoje e a impossibilidade de realizar essa produção e colocá-la à disposição de toda a humanidade” (2009, p.3). De fato, para Tonet (2009), o mundo com o amparo tecnológico teria condições de sanar a maioria dos problemas existentes e produzir riqueza para atender às necessidades básicas de todos. No entanto, a concentração de riqueza está para poucos e não beneficia a toda a população mundial. O capitalismo sobrevive ao manter a escassez para sua manutenção e, não ao atendimento de todas as necessidades humanas. A essa lógica, Mészáros (2010) alerta, argumentando que o sistema de metabolismo social do capital é incontrolável, pois não há outra condição a não ser possibilitar sua reprodução ou sua extinção.

4.3.1 O processo de reestruturação produtiva no Brasil

A reestruturação no Brasil, como aponta Leite (2003), teve duas características: primeiro, embora as estratégias fossem bastante diferenciadas pelas empresas, há um elemento comum, o seu caráter limitado e reativo; segundo, quanto mais o processo se aprofunda, mais nocivos se mostram seus efeitos sociais. É necessário mencionar que o Brasil é caracterizado por um processo de industrialização tardia e com “imenso exército de trabalhadores vivendo à margem da sociedade capitalista”. (MEDEIROS, 2009, p.57).

No Brasil, a reestruturação produtiva, segundo Druck (1999), apresenta-se em três períodos de modernização tecnológica. Esse processo teve seu início no final da década de 1970 e início de 1980 e formou os primeiros métodos e técnicas organizacionais japonesas implantados no Brasil. A inovação se deu na aplicação dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), que pressupõem uma empresa que tenha uma gestão da força de trabalho mais democrática. Foram introduzidos no Brasil no final dos anos de 1970, ao mesmo tempo em que se delineava o fortalecimento da organização dos trabalhadores nos locais de trabalho e a constituição das comissões de fábrica.

Leite (2003, p.72) aponta: “Os CCQs foram introduzidos em muitas empresas a partir da preocupação gerencial em desviar o ímpeto participativo dos trabalhadores para formas alternativas de organização que contasse com maior controle gerencial”. No entanto, não houve envolvimento dos trabalhadores, e estes fizeram oposição à estratégia empresarial de aplicar os CCQs. Os sindicatos passaram a se opor levando ao fracasso a aplicação da técnica, obrigando os empresários a adotarem outras técnicas, uma vez que, para aplicação dos CCQs, exigia-se o envolvimento dos trabalhadores, e mais, aceitação dos gerentes das empresas em adotarem uma gestão participativa.

No segundo momento da reestruturação produtiva no Brasil – os anos 1980/1990, o Brasil tenta superar a forte recessão econômica e a retomada do crescimento propiciou a difusão de novos equipamentos industriais. As empresas buscaram novas formas de organização do trabalho, baseadas nas técnicas japonesas. Essa fase inicia-se com a aplicação nos setores da economia, na tentativa de motivar o mercado brasileiro em aplicar as inovações organizacionais.

Entretanto, o empresariado brasileiro demonstrou uma gestão autoritária e se manteve à distância das inovações, em especial no que se refere a mais participação dos trabalhadores nas decisões das empresas, visto que as técnicas japonesas adotam a aplicação de trabalho em grupo, atribuindo mais autonomia aos trabalhadores. Para Leite (2003), no

Brasil, essa estratégia encontraria resistência chocando-se com o caráter autoritário das empresas, produzindo mudanças muito pouco significativas na organização do trabalho.

Alves (2005) adverte para os fatores que contribuem para a permanência da super exploração do trabalho no país: cultura de super exploração do trabalho pelo empresariado brasileiro, pela debilidade da organização dos trabalhadores e sindicatos, na sua maioria, atrelados ao Estado. Esse período caracterizou-se por altas taxas de desemprego e, após, intenso arrocho salarial, condições precárias de trabalho e de mobilização dos trabalhadores. Essa atitude demarca a atuação dos sindicatos, em contraposição às fábricas, com algumas mudanças, tais como aponta Medeiros (2009, p.68): “menor rotatividade dos trabalhadores, diminuição das demissões arbitrárias e menos despotismo nas relações de trabalho, pelo menos nas indústrias automobilísticas”.

Entretanto, o que se observa é que a década de 1980 foi marcada pela resistência dos empresários em adotar as políticas empresariais de gestão do trabalho e da inserção das novas tecnologias. A luta sindical marcou presença no mundo operário, obtendo algumas conquistas. Dessa mobilização operária surge a fundação da CUT – Central Única dos Trabalhadores e do Partido dos Trabalhadores – PT, em São Paulo.

O Brasil aderiu às políticas neoliberais a partir de 1989, com o chamado Consenso de Washington, sucumbindo às diretrizes impostas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Interamericano de Desenvolvimento – Banco Mundial – BID. Essas diretrizes apontavam para as privatizações, para a desregulamentação dos mercados, redução do Estado e abertura das importações. Esse período foi marcado por intenso processo de reestruturação produtiva do capital, seguindo a mesma dinâmica dos países centrais, ou seja, a implantação da acumulação flexível e do modelo toyotista, com suas características nas formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho.

As principais determinações sócio-históricas que impulsionaram o processo de reestruturação produtiva no Brasil foram, segundo Alves (2005, p.183), “a nova etapa do capitalismo mundial, caracterizada pela mundialização do capital, que tende a projetar nas subsidiárias das corporações transnacionais” e pelas “novas estratégias de produção e novo tipo de flexibilização flexível”. Esse discurso foi defendido pela burguesia dos países imperialistas e reafirmado pela burguesia brasileira, para a qual esse modelo desenvolvimentista era necessário para enfrentar os novos desafios da economia globalizada, cada vez mais competitiva. Esse modelo chegou ao Brasil tardiamente, num momento em que o movimento político e sindical passava por uma crise, mas chegou de forma intensificada, por meio da efetivação das políticas neoliberais.

Mas logo surge uma ação contra os sindicatos e o coletivo dos trabalhadores ao estabelecerem novas estratégias empresariais. Para Druck (2001, p.119), “não se pode negar que a reestruturação segue também um forte conteúdo ideológico, tendo na flexibilização uma forma de controlar as resistências e lutas dos trabalhadores”.

Ao determinar novas estratégias empresariais, as políticas de gestão, baseadas na Qualidade Total e na terceirização, procuram desestruturar os coletivos do trabalho e, portanto, conter qualquer oposição à empresa.

4.3.2 A desregulamentação da legislação trabalhista no Brasil a partir da década de 1990

No Brasil, dois períodos marcaram a era neoliberal: o do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1993) e o do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a partir do Plano Real, em 1994, quando se estabelecem, com maior eficácia política, as novas bases da reestruturação produtiva no país (DRUCK, 2001). Contudo, nesse mesmo contexto é possível perceber o processo de regulamentação e em sua decorrência a desregulamentação dos direitos sociais vinculados ao sistema de produção capitalista, suas crises e suas tentativas de adaptação. Assim, é possível compreender que o desenvolvimento dos direitos do trabalho está atrelado ao Estado social, e as flexibilizações normativas fazem parte da política neoliberal orientada pelo processo globalizante de acumulação do capital.

No Governo Fernando Collor, teve início o mais radical processo de abertura comercial já registrado. O programa de Collor propunha ainda cortar investimentos, promover programas de demissão e reduzir salários. O cenário da economia brasileira, sob o governo Collor, foi caracterizado pela recessão, pelo baixo crescimento da economia em um contexto de intensa reestruturação industrial, juros elevados, crescente desemprego industrial, criando as condições político-ideológicas para o desenvolvimento do toyotismo, modelo caracterizado pelo envolvimento participativo dos empregados, pela reprodução social, com novos modelos de sociabilidade e ênfase na organização de valores – fetiches e expectativas de mercado.

A partir de 1990, em razão da recessão da economia imposta no governo Collor, rompem-se as resistências sociais e amplia-se a precarização do trabalho, nos embasamentos objetivos e subjetivos. A globalização mostra a que veio e traz consigo o seu sentido, como observa Alves (2009, p.190): o “Brasil incorpora-se na dinâmica de um processo estrutural de precarização da classe do trabalho que marca a nova ordem sociometabólica do capital no plano mundial”. Nesse contexto, instala-se o panorama da degradação do mercado de trabalho. Para o autor, os elementos objetivos de precarização do trabalho, que atingem o

conjunto do proletariado brasileiro, foram a perda do poder de barganha sindical, crescimento do desemprego total, expansão dos contratos de assalariamento precário/flexibilizado, alterando efetivamente o metabolismo social do trabalho no Brasil.

Com o *impeachment* de Collor, coube aos governos posteriores continuar com as reformas. Itamar Franco assume o governo em 1992, e cabendo a ele formalizar a abertura financeira e, de acordo com Paulani (2008, p. 96), abrir-se à possibilidade de “qualquer agente remeter recursos em moeda forte ao exterior, bastando para tanto depositar recursos em moeda doméstica na conta de uma instituição financeira não residente”. Nesse governo, foi implantado o Plano Real, que, segundo Paulani (2008), domou o processo inflacionário e removeu o problema que impedia o país de funcionar como plataforma de valorização financeira internacional, pois, a partir da instabilidade e do controle da inflação, o Brasil passou a ser potencialmente atraente para os investimentos de capitais externos.

No caso brasileiro, Silva (2003) chama a atenção para a adoção da política neoliberal nos governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), implantada mediante propostas definidas no Consenso de Washington, que se dispôs a empreender uma luta contra os direitos sociais e aprovou várias medidas, com o intuito de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais, criando elevados níveis de desemprego. O processo de liberalização econômica e as privatizações das empresas estatais foram a marca do governo FHC.

As citadas propostas estavam afinadas, obviamente, com as reformas estruturais elaboradas pelos organismos internacionais para a periferia do sistema, sobretudo no modelo instaurado, no Brasil, nos anos de 1990, que apresentou evidência para a terceirização como procedimento estratégico para o desenvolvimento de novas formas de subcontratação. A terceirização, segundo Gusmão (2002, p.98), “tem no Estado o mesmo sentido que na esfera privada, de horizontalização de atividades de empresas privadas, de contratação indireta de serviços, com o objetivo de modificar o mercado de trabalho para a superação da crise do capital”. A terceirização nada mais é do que o caminho para a flexibilização do processo produtivo.

No Brasil, portanto, a reestruturação produtiva veio escoltada pelo modelo neoliberal, com medidas à privatização dos serviços estatais. Isso nada mais é do que a desobrigação com os vários custos da força de trabalho, com os vínculos empregatícios, uma vez que, ao transferir para terceiros (empresas terceirizadas ou cooperativas) a execução daquilo que vinha sendo feito pela empresa, elimina-se a relação direta entre empregador e

empregado e, portanto, promove-se a redução de custos. A terceirização, para Thébaud-Mony e Druck (2007), é utilizada pelo sistema capitalista como uma estratégia para flexibilizar o uso da força de trabalho, sendo bastante difundida por meio de contratos precários, desde os respaldados legalmente, como os contratos temporários e as cooperativas, até os ilegais e informais.

O legado de FHC, para a classe trabalhadora, foi um mercado de trabalho marcado pela lógica da flexibilização, com medidas ajustadas em um quadro de regressão, precariedade e terceirização, assumidas nas diversas formas de subcontratação, aumento do trabalho autônomo, da desregulamentação das relações de trabalho. Para Borges,

Nos governos Fernando Henrique Cardoso ocorreram tanto conivência com a burla da legislação trabalhista, explícita na fragilização dos órgãos fiscalizadores e na não punição dos infratores, como diversas mudanças na legislação, como a flexibilização do já flexível contrato temporário, o banco de horas, o contrato em tempo parcial, a regulamentação das cooperativas de trabalho, dentre outros muitos casos apenas para legalizar as práticas ilegais que já vinham sendo toleradas (BORGES, 2007, p. 84).

Outras mudanças foram articuladas no processo de reformulação do Estado, dentre elas o governo promoveu reformas trabalhistas ao aprovar a Lei do Trabalho Temporário (1998), com o objetivo de estabelecer novas estratégias de racionalização de custo da produção capitalista no país. Essa Lei permite a flexibilização dos contratos de trabalho e o processo de terceirização, com o objetivo de oferecer mais liberdade nas negociações entre patrões e empregados. No entanto, a subcontratação resulta na precarização das relações de trabalho, na perda dos direitos, no desmonte das categorias de trabalho, na fragilização sindical e, conseqüentemente, na desmobilização dos trabalhadores. A despeito disso, Gusmão (2002, p. 103) aponta que essas mudanças nos serviços públicos se referem à “adequação maior do Estado às demandas do mercado”. Com isso, ocorreu o crescimento de assalariados sem carteira, o que significa trabalhadores excluídos de seus direitos trabalhistas, aumento do processo de terceirização.

A precarização do trabalho também atingiu a jornada de trabalho, com o aumento das horas extras, sem delimitar pagamento pela maioria delas, com agravamento do tempo de trabalho que deveria ser destinado às horas livres. O tempo, para Marx (1988), é o campo de desenvolvimento humano; dessa forma, compromete os espaços de sociabilidade humano-social e demarca, nessa década neoliberal, um campo de luta.

O governo Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2002, não rompeu com a lógica neoliberal, contrariando a origem da história do PT, que se pautava em críticas severas à política neoliberal que se intensificou no Brasil durante o governo anterior. Entretanto, no

decorrer do seu governo, foi evidenciada a manutenção de algumas características essencialmente neoliberais e, até mesmo, a intensificação de outras. Para Druck e Filgueira (2007), apesar da eleição de Lula ter representado a possibilidade de uma redefinição e até mesmo de uma ruptura com as políticas neoliberais e de estabelecer a possibilidade de superar a crise do desemprego e do mercado de trabalho no país, por meio de um novo modelo econômico, isso não foi possível em razão das alianças com partidos de centro e de esquerda.

O governo Lula tinha duas alternativas, segundo Yamauti (2004, p.1): “garantir a governabilidade ou realizar transformações estruturais radicais”. No entanto, ao ser cooptado pela ideologia neoliberal, optou por garantir a governabilidade. E assim, para o autor (2004, p. 1), a estratégia do governo passa a ser a de “amenizar e controlar as crises econômica, fiscal, cambial e social herdadas de governos anteriores”, resultando em um governo que se incumbiu de administrar a crise no modelo capitalista e, não, em avançar na ruptura de transformações estruturais radicais, para eliminar as mazelas do capital, entre elas a miséria da grande maioria da população, conforme compromisso do Partido dos Trabalhadores (PT).

A atuação do Estado foi fundamentada na lógica do capital financeiro e em sintonia com as recomendações dos organismos internacionais. O governo Lula contraria, portanto, as principais lutas e reivindicações originais do PT. E representou, como alerta Novelli (2010), já no seu primeiro mandato, a continuidade do governo de Fernando Henrique Cardoso. “O governo Lula é um governo neoliberal; é o terceiro mandato de Cardoso”, afirma Novelli (2010, p. 227).

A esse respeito, Sampaio Júnior (2005, p.36) argumenta que no governo Lula acontece um “aprofundamento brutal do liberalismo”, em razão da aceleração do “processo de reversão colonial que está em curso no Brasil há décadas”. Nesse contexto, a condição brasileira continua subserviente e dependente à ordem mundial. Isso significa que o modelo estatal mantém sua essência neoliberal e o Estado brasileiro curva-se novamente ao Banco Mundial, em especial às recomendações referentes ao ajuste fiscal, à estabilidade econômica com justiça social.

O governo de Lula atua fundamentalmente na lógica do capital financeiro. Como apontam Druck e Filgueiras (2007, p. 3), “combinam-se neste contexto perfeitamente a flexibilização e precarização do trabalho e as políticas focalizadas e flexíveis de combate à pobreza”. Essas ações voltadas para a flexibilidade, segundo os autores, caracterizam-se pela lógica

de curto prazo, do imediatismo inconsequente, de intervenções pontuais e precárias que, para não se contrapor à ordem Mundial, subordinam-se ao reino da

volatividade, sem mudar e intervir sobre as causas estruturais dos problemas fundamentais da sociedade brasileira (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007, p. 3).

O conjunto de reformas previdenciária, tributária, universitária, sindical e trabalhista deu sequência e manutenção à política neoliberal. Entretanto, uma atitude se mostrou diferenciada do governo anterior. Lula, em 2004, instituiu, com o objetivo de formular uma política de valorização do salário, o Conselho Nacional do Salário Mínimo. A elevação do salário mínimo ficou acima da inflação, ampliou o acesso ao crédito e reduziu o desemprego, ao ampliar as políticas públicas como o Programa Bolsa Família. Decorrente disso houve um aumento considerável no consumo de bens duráveis e semiduráveis, como automóveis e eletroeletrônicos. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, houve uma redução das desigualdades sociais ocasionada pelos programas de distribuição de renda, tais como o Programa Bolsa Família e a cobertura universal da aposentadoria do INSS.

O governo Lula foi caracterizado como social desenvolvimentismo, ao considerar mudanças significativas da economia e no desenvolvimento social. Isso porque, segundo Medeiros (2009), durante esse governo foram gerados 15 milhões de empregos, associados ao aumento do crédito que, em oito anos, acrescentou mais de 1 (um) trilhão à economia brasileira.

Entretanto, na gestão de Lula, no parecer de Lima (2007), o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, pela produção de bens e serviços, ao passar a exercer a função de regulador do desenvolvimento, ao transferir a responsabilidade pelo desenvolvimento estimado para o setor privado, por meio da continuação da política privatista e para o setor público não estatal, que seria em parte subsidiado pelo Estado e que executaria esses serviços não-exclusivos do Estado. A análise que se faz do governo Lula, ao final dos seus mandatos, é a clara opção neoliberal, que se manifesta pela reestruturação da economia brasileira, pautada em beneficiar o capital privado e não na promoção de melhoria social do país.

Nos governos Dilma, a base política foi o incentivo ao consumo e ao crédito, o que provocou o endividamento do Estado e as exportações de *commodities* (petróleo, soja, minérios e outros). Como consequência ao endividamento das famílias, houve a diminuição do consumo, o comprometimento de quase metade do orçamento federal com o pagamento da dívida pública, sucessivas quedas na balança comercial, o desemprego aumentou e a inflação subiu.

Esse cenário de crise econômica se transformou também em crise política, com o desgaste junto aos vários partidos, aos quais outrora o PT se aliou, principalmente com suas lideranças.

Esse quadro se acentuou na reeleição da Dilma, pois foi contrária à vontade e ao esforço de poderosos interesses do capital financeiro internacional, amplamente articulado pelas forças do capital produtivo, pelos vários segmentos da classe média e pela mídia privada. Seu governo não atendia mais aos interesses da burguesia e o PT já não era mais útil. Assim, perdeu sua capacidade de mediação.

Nesse contexto, isso passa a ser motivo para a adoção de medidas de interesse do capital. O centro do poder passa a ser o Congresso Nacional e com isso há o aprofundamento da exploração com medidas, como: ajuste fiscal; avanço da terceirização, do subemprego; retirada de direitos e as demissões, medidas urgentes para o capital. É essa a política econômica que o capital precisa para manter sua lucratividade.

Isso mostra que a burguesia, mesmo diante da crise, encontra caminhos, formas e acordos para garantir a governabilidade e manter seu controle. De acordo com o Jornal Espaço Socialista (2015, p. 3), “todos os projetos que o capital necessitava para garantir a sua lucratividade foram aprovados, o ritmo de cada um expressou apenas a disputa entre as frações do capital (que é normal), mas o fato é que nenhum foi inviabilizado”.

Essa realidade demonstra que as consequências desse processo recairão mais cedo ou mais tarde sobre a classe trabalhadora. Ora, o governo Lula e Dilma foi carregado de contradições. Assistiu-se à diminuição do desemprego, com acentuada oferta de postos de trabalho de carteira assinada, o aumento real dos salários e a mobilidade social ascendente de milhares de brasileiros. Esses foram os principais ganhos conjunturais. No entanto, grande parte dos empregos gerados é terceirizada; e emprego terceirizado é, via de regra, emprego precário (SANSON, 2014).

Mas não se avançou nas reformas estruturais com relação ao trabalho. Essas ficaram apenas no discurso, como a histórica luta operária e camponesa. A redução da jornada de trabalho de 44 horas para 40 horas e a Reforma Agrária nunca foram prioridades. Para Sanson (2014), a Era Lula/Dilma não teve coragem de afrontar o capital produtivo e o agronegócio.

No balanço realizado por Sanson (2014), há quase uma década e meia o PT estava no plano federal, mas a percepção que se tem é que tanto o governo Lula quanto o governo Dilma considerou, com relação ao mundo do trabalho, que a tarefa foi cumprida. Essa postura se traduz na grande geração de empregos, no aumento real do salário mínimo, na oferta de

crédito e no aumento do poder de consumo. No entanto, para um governo gerado a partir de movimentos dos trabalhadores, o PT, que se denominava partido de esquerda, poderia ter feito muito mais. Contentou-se com os ganhos conjunturais, porém não teve a ousadia de avançar em reformas estruturais.

Para Soares (2013), ao tomar como base alguns traços fundamentais do fenômeno do transformismo envolvendo as centrais sindicais, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, no âmbito de uma política, se expressou em um amplo processo de reestruturação produtiva, de flexibilização e precarização do trabalho. O apoio das centrais sindicais ao governo as impediu de apresentarem reivindicações mais ousadas e, por isso, estiveram limitadas a negociar favoravelmente à ordem vigente. Assim, priorizava mais o diálogo e a negociação com o governo (política de concertação social), em vez organizar e de mobilizar os trabalhadores para o enfrentamento contra o patronato e o sistema sociometabólico do capital.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma, o presidente Michel Temer retoma o discurso da privatização da era Fernando Henrique Cardoso. Com algumas mudanças no discurso, pois, naquela época, FHC dizia que o Estado deveria ser privatizado para que ele pudesse de fato cuidar da educação, da saúde e da segurança.

Nos planos de Michel Temer constam privatizações e diminuições dos gastos sociais. Com isso, a educação não está fora. Para Temer, só há privatização quando se vende o Estado. O cenário de ataques aos direitos dos trabalhadores desse governo vem acentuando os efeitos da crise sistêmica do capitalismo e tem intensificado as disputas, impondo uma agenda civilizatória regressiva contra os direitos sociais, políticos e trabalhistas.

No campo educacional, o governo de Michel Temer já demonstra a que veio. A serviço dos patrões vem realizando um conjunto de medidas para favorecer os bancos, o agronegócio e as grandes empresas em geral. Sem demora aprovou, no Congresso, um ajuste fiscal por 20 anos. Esse ajuste propõe congelar por duas décadas os gastos públicos, reduzir as verbas para saúde e educação. Isso significa uma forma de privatizar os hospitais e as escolas públicas, além de cortar os recursos para as áreas sociais.

Os primeiros resultados desses cortes já são sentidos na crise financeira das instituições de educação superior e nos Institutos Federais, com atraso, diminuição e cortes no orçamento. Segundo notícia vinculada na mídia, o governo federal anunciou um contingenciamento de R\$ 42,1 bilhões das contas públicas. No Ministério da Educação, o corte foi de R\$ 4,3 bilhões, dos quais R\$ 3,6 bilhões em despesas diretas da pasta. Com isso, o orçamento do ministério, para 2017, que havia sido definido pelo Congresso em R\$ 35,74 bilhões, foi reduzido para R\$ 31,43 bilhões.

O Ministério da Educação (MEC) explicou ainda que busca aumentar o limite de empenho previsto para despesas de funcionamento, de expansão e de reestruturação. Para 2017, o limite de empenho previsto inicialmente para as universidades é de 85% do valor previsto para despesas de custeio e de 60% para despesas de capital.

Os efeitos já são sentidos pelas universidades e institutos federais. Em pelo menos cinco universidades as dificuldades já são evidentes, pois não há caixa para manter o funcionamento até o fim do ano letivo em algumas instituições como, por exemplo, Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Duas das três principais reformas econômicas pretendidas por esse governo foram sancionadas: a Lei da Terceirização nº 13.429/2017 e a Lei da Reforma Trabalhista nº 13.467/17. As revisões na Previdência seguem em tramitação.

Ao aprovar a “Lei das Terceirizações”, o governo, na prática, revoga grande parte da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), reduzindo direitos, salários e garantias dos trabalhadores. Com essa lei, as empresas podem terceirizar todas as suas atividades, o que resultará no rebaixamento dos salários e na precarização das condições de trabalho. O Estado agora poderá terceirizar, pois a legislação permite terceirizar as atividades fins e não só as atividades meio.

Além disso, o governo aprovou uma reforma trabalhista, para acabar de vez com os direitos dos trabalhadores. Essas duas medidas tiram os direitos dos trabalhadores, configurando um retrocesso contra o proletariado brasileiro. É bom frisar que não distingo o conceito de desregulamentação e o conceito de flexibilização. Aqui, me interessa em analisar o cunho ideológico e político da desregulamentação, bem como, da flexibilização, pois ambas estão, nesse contexto, em um plano neoliberal, em resposta à crise estrutural, com interesses claros de supressão dos direitos sociais dos trabalhadores. Isso significa um retrocesso diante das conquistas pelos direitos fundamentais. A desregulamentação e a flexibilização são mecanismos capitalistas de manutenção do sistema de acumulação de lucros.

Para Mészáros (2010), há que se ter mudanças estruturais. Até o presente momento, nenhum governo, no entanto, estabeleceu nenhuma das grandes questões estruturais. Nesse sentido, Tonet (2016) enfoca que a única saída positiva para a classe trabalhadora é a sua independência ideológica, política e organizativa. Esta é exatamente a situação expressa no seu artigo “O Grande ausente”.

Portanto, há, sim, um processo de exploração perverso no contexto da acumulação flexível, liderada obviamente pela burguesia que detém o capital financeiro mundial.

Contudo, aqui se materializa uma luta de classes que se desenrola na sociedade brasileira, a qual retira direitos trabalhistas historicamente construídos pelos trabalhadores e entregam à burguesia financeira internacional.

O mundo do trabalho, até o presente momento, se estrutura para desestruturar a humanidade, para privar os humanos de sua humanidade, a vida humana através de um capitalismo cada vez mais preparado para precarizar, pela via da terceirização e do trabalho informal. Nessa conjuntura, o intenso processo de precarização do trabalho, que se articula a partir das recentes mudanças no mundo do trabalho, com consequências laborais para os trabalhadores, tanto as visíveis, no que se refere à intensificação de novas exigências, a redução de salários, até a ameaça de desemprego, quanto as invisíveis, aquelas que atingem as subjetividades do mundo do trabalho, acarretando sequelas no corpo e na alma do trabalhador, como os sofrimentos e adoecimentos.

O trabalho docente não ficou imune às transformações, não ficou à margem imposta por essa lógica. Pelo contrário, ao surgir novos parâmetros de organização do trabalho docente, como Kuenzer (2004) disserta, o processo de intensificação e exploração se acentuou no chamado setor de serviços, onde se destacam a educação, a saúde e os profissionais liberais. Todos esses serviços foram obrigados a adotar as estratégias de reestruturação produtiva para serem competitivos e assegurarem a acumulação, seja elas no âmbito público ou no privado.

5 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

5.1 O trabalho docente e a privatização/mercantilização do ensino superior

No panorama apresentado situa-se a educação superior e, conseqüentemente, o trabalhador docente, todos afetados pela crise estrutural do capital, pois os reflexos recaem sobre a Educação e, especificamente, neste caso, no meu objeto de estudo, o ensino superior. Conforme a economia de mercado cabe ao Estado adequá-lo aos ditames do lucro. Nesse sentido, para acompanhar as modificações provocadas pela crise estrutural do capital, no contexto da globalização, das reformas neoliberais e da reestruturação produtiva, com a desregulamentação das leis trabalhistas, a educação superior tende a ser transformada, uma vez que segue a mesma lógica dos demais campos de trabalho, em que se estimulam as privatizações, as terceirizações, o desemprego estrutural, o incentivo ao emprego informal e, ao mesmo tempo, o declínio das ações sindicais.

Nesse sentido, ressalto que o trabalho docente é uma fração dentro da totalidade do trabalho no capitalismo da atualidade e, por isso, o trabalho do professor do ensino superior precisa ser analisado no contexto das mudanças surgidas nas últimas décadas demonstrando sua intensificação com a implantação de novos mecanismos de controle e produção da exploração da classe trabalhadora. Isso significa a inauguração do surgimento de novos fenômenos sociais, dentre eles, e aqui objeto de estudo, o adoecimento, produto da precarização do trabalho, que emerge da crise estrutural do capitalismo. A precarização não se trata da afirmativa do trabalho estranhado, mas sim da radicalidade capaz de desconstruir o ser genérico do homem, com impactos na saúde dos trabalhadores.

O grau de complexidade vivenciado a partir da crise tem provocado profundas mudanças no mundo do trabalho, sejam elas no aspecto objetivo ou no subjetivo do trabalhador, podendo ser sob “novas” formas de organização e gestão, pela exploração, pela intensificação, pela precarização e pelo desemprego. Para Santos e Santos (2005, p. 1), “[s]ão legítimas provas de que a ação dos organismos internacionais tem provocado a estagnação da economia, impondo miséria e sofrimento a milhões de pessoas, na busca desenfreada para viabilizar o cumprimento com os acordos financeiros firmados”.

Como resultado desse contexto, a liberdade individual e a privacidade passam a ser condições indispensáveis para a sobrevivência do capitalismo e, assim, ele é perpetuado. Nesse sentido Mézsáros, alerta:

À medida que avança a liberação capitalista do homem, em relação a sua dependência direta com a natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e retificação das relações sociais de produção. Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo”. (MÉZSÁROS. 1981, p. 231).

O mundo do trabalho, sob a lógica da acumulação flexível, passa a ser regido pelo discurso do individualismo e da competição. A educação não foge à mesma lógica dos desígnios capitalistas; pelo contrário, há uma relação histórica de submissão e consentimento ao modelo proposto e, diante do agravamento da crise estrutural do capital, (MÉZSÁROS, 2000) apresenta-se mais escancarada, chegando ao limite da quase total associação. Esse movimento, no entanto, se dá pelo caráter de combatividade com que o sistema tem se posicionado em relação à educação, imprimindo uma política e uma ideologia em que a educação se transforma em mercadoria e, assim, atinge seus objetivos.

Nesse sentido, na medida em que os professores se vêem diante de uma sociedade que preza, cada vez mais, pelo individualismo, pela imagem e pela aparência, em detrimento da essência dos fenômenos, eles se envolvem com essa ideologia em uma entrega quase total às premissas capitalistas baseadas hoje na dinâmica do mercado (GOMES, 2008).

Mesmo que o apelo seja pelo trabalho em equipe, o que se impõe, segundo Mancebo (1999), é a prática do trabalho isolado, cada um por si, em sua máquina, dando conta da sua produção fragmentada, de uma produção em série. Muito apropriado para o sistema é a prática da competição entre as equipes, com a valorização do mérito na competência ou como é muito comum na educação, o discurso de “fazer a diferença”; todos, porém, compreendidos dentro da abordagem que privilegia a flexibilização.

Esse movimento no mundo do trabalho, ocorrido nas últimas décadas, aponta para a implantação de princípios da mercantilização em todos os segmentos da sociedade, impondo novas formas de organização da produção, do trabalho e, conseqüentemente, não excluindo dela a educação. Com isso, traz consigo o modelo de acumulação, e enseja novas formas de organização do trabalho, também na mesma lógica, portanto flexível. No caso da educação, os trabalhadores passam a buscar alternativas de ocupação, de formação para se adaptarem às novas exigências, uma vez que formam a força de trabalho e, ainda, na própria organização do seu próprio trabalho, nas formas mais objetivas e subjetivas de produção laboral. Portanto, não deve ser negligenciada a maneira como o trabalho docente é concebido e tratado nas políticas educacionais e como essa categoria emerge nesse contexto de mudanças.

Diante da crise estrutural, há de se destacar que na empreitada do capital em direção à educação, para atribuir-lhe o caráter mercadológico, como já alertava Marx (2010), há outras causas eventuais que podem elevar o lucro do capital, como a aquisição de novos territórios ou de novos ramos de comércio.

Com dificuldade de se expandir para outros setores, o capital, afim de novos investimentos, encontrou na educação, prioritariamente no ensino superior, um *locus* fomentador de lucros, transformando-a em mais uma mercadoria. As consequências, para Tonet (2012, p. 28), são “a intensificação do processo de privatização e de transformação dessa atividade em uma simples mercadoria [...]”. A educação passa a ser vista como um negócio, mas como um negócio altamente lucrativo. Triste fim de um complexo potencializador da emancipação humana.

Nesse encaixo há o intenso processo de privatização das instituições públicas e expansão do setor privado/mercantil, como já mencionado, arquitetado em consonância com a reestruturação produtiva e o modelo político-econômico do Estado, o que tem direcionado para a adequação do trabalho docente às demandas estabelecidas pelos interesses mercantilistas. Essas mudanças configuraram a “educação como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideo-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo” (LIMA, 2009, p. 87).

Essa organização foi estruturada na educação superior nas últimas décadas e se observa nas transformações apregoadas pelo regime de acumulação flexível, tais como: introdução de mecanismos de gestão inspirados na iniciativa privada; consolidação da lógica de mercado; flexibilização da produção e do trabalho; redução dos gastos públicos; prevalência da lógica produtivista e da competitividade. Não exatamente nesta ordem, mas com a mesma lógica, visa-se reduzir custos para aumentar lucros. Veja que na política econômica keynesiana o Estado admitia a centralidade no desenvolvimento do modo de produção capitalista, já no novo sistema de acumulação flexível ou capitalismo financeiro, que é baseado no ideário neoliberal, a privatização assume a centralidade, com vistas ao fortalecimento do mercado. Leher (2010, p. 3) afirma que “[...] a comodificação da educação vem sendo operada também por intermédio do Estado”. Dessa forma, abre caminho para o trabalho precarizado, intensifica-se a produtividade do trabalho, reduzem-se direitos sociais e trabalhistas e, privatizam-se políticas e direitos sociais.

O processo de privatização/mercantilização da educação superior, fomentado pelo Estado, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, passa a operar na expansão do campo privado, em detrimento do público, quando o capital procura reconfigurar a educação

superior, o que, para Sguissardi e Silva Jr (2001, p. 194), acontece “[...] segundo seus objetivos e sua lógica”. Portanto, seguindo essa lógica,

[o] papel dos organismos internacionais na elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem este projeto de dominação tem sido fundamental. As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Grupo BM, UNESCO e, mais recentemente, a OMC – vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. (LIMA, 2007, p. 51).

As multinacionais, a partir desse contexto, passam a conduzir a economia mundializada, com vistas no capital financeiro. Para Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 31), “essas corporações buscam vantagens predominantemente nas relações com empresas e instituições nacionais, internacionais e multilaterais. Aqui se encontra a origem das reformas institucionais públicas realizadas nas décadas de 1980 a 1990”.

Dessa forma, as políticas educacionais de caráter neoliberal, articuladas aos padrões de reestruturação econômica global, no que se refere à política para a educação superior, acataram as recomendações do BM no sentido de sua privatização e, dessa forma, sobre a natureza e as condições do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, sendo, nesse contexto, o governo federal e os instrumentos legais que patrocinam o processo de privatização da educação superior.

5.2 Reforma universitária: o controle do capital na educação superior brasileira

Na onda do neoliberalismo no governo Collor, a privatização de bens e serviços diminui a presença do Estado no âmbito econômico, como também na área social, abrindo espaço ao mercado para desenvolver atividades que, antes, eram de responsabilidade do Estado, trazendo a implantação da política do Estado mínimo⁴. A privatização se instala tanto

⁴Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora, que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm. Acesso em: 29/09/2017.

na área econômica quanto na de serviços, sendo justificada pelo fato de que o mercado tem como desenvolver tais atividades com maior eficácia e, ainda, libera o Estado para funções consideradas essenciais, tais como segurança, garantia da propriedade privada e iniciativa individual.

A partir desse período e nas décadas seguintes, houve um processo de privatização do ensino no Brasil, transformando a educação em um negócio promissor e altamente rentável e, como consequência, desresponsabilizando o Estado de seu dever.

Aqui se propaga a ideia de que o setor privado é apresentado como único que detém racionalidade e estilo de ação capaz de levar ao crescimento econômico, enquanto o setor público passa a ser caracterizado como ineficiente e ineficaz. Nesse sentido, com relação às mudanças, Mancebo; Maués e Chaves (2006, p. 39) apontam: “fizeram-se acompanhar de um bem articulado discurso que atribuía ao Estado a responsabilidade pelas dificuldades das sociedades contemporâneas, ou seja, definiam a crise como sendo do Estado, ocultando desse modo, a crise do sistema”. Com isso, diversas conquistas sociais, ainda segundo os autores (2006, p. 39), “como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, dentre outros, passam a ser comprados e regidos pela lógica das leis do mercado”.

Com a adoção dessa lógica, o ideário neoliberal preconizou uma nova era do mercado. No ensino superior, os governos executaram uma reforma estrutural ao adotar um processo de privatização, tendo como tática as campanhas de desqualificação dos serviços públicos e a valorização dos serviços privados. Contudo, o papel do Estado passa a ser de regulador, ou seja, de um gestor, nos moldes da acumulação flexível. Com a redução das funções dos serviços sociais pelo Estado, o capital passa a ter interesses nesses serviços como possibilidade de fins lucrativos.

Para Sguissardi e Silva Júnior (2001), esse espaço social da educação passa a ser reorganizado sob a racionalidade do capital, tanto em sua esfera econômica quanto em sua esfera simbólico-cultural, em um processo de submissão do educacional à produção, ao estabelecer valores simbólicos próprios da lógica do capital, no meio de tecnocracia da política e da cultura. Assim, as universidades passaram a obedecer às demandas do mercado, como uma empresa capitalista.

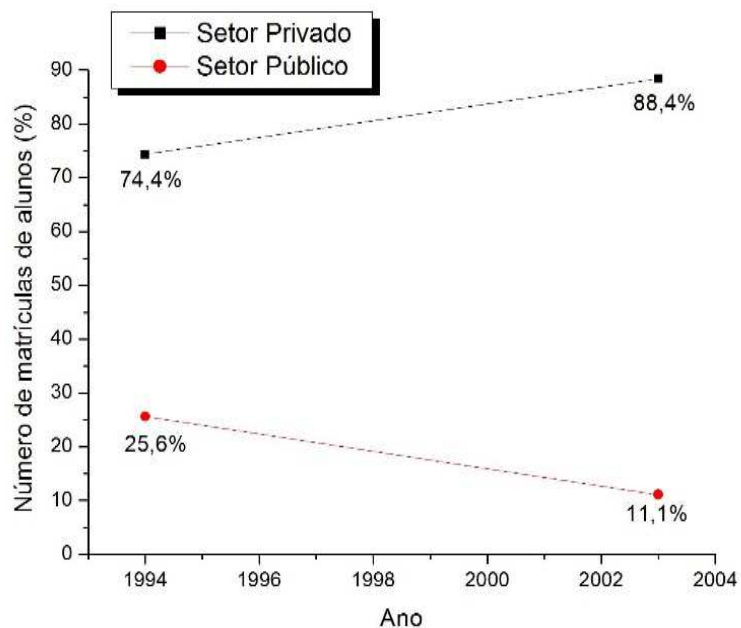
No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), ampliou-se o grau de subordinação da economia ao domínio do capital internacional, o que gerou maior dependência quanto ao investimento externo direto e quanto aos empréstimos de organismos multinacionais (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 329). Nessa conjuntura, é importante esclarecer que o Banco Mundial tem como objetivo ampliar a participação no setor privado na oferta de

serviços educacionais, em especial na oferta para a educação superior. Dessa forma, advoga apoio financeiro do Estado às instituições privadas como forma de expansão do sistema.

Profundos debates se estabeleceram a respeito dos projetos para a educação: de um lado os setores privatistas e, do outro lado, os movimentos sociais, sindicais, estudantis e associações científicas. Contudo, o governo FHC aprovou legislações e regulamentos, segundo Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2008), afinadas com a proposta de educação dos setores privatistas e na consecução de reformulação na política de educação superior brasileira, sob duplo viés: ampliação do número de instituições de ensino superior (IES) privadas e privatização interna das IES públicas.

Com isso, a partir de 1998, há uma evolução considerável das matrículas em instituições particulares. Para Trindade (2000), o governo, através do extinto Conselho Federal de Educação, ao baixar os níveis de exigência para a criação das instituições privadas, permitiu a disseminação descontrolada de autênticas empresas educacionais de qualidade bastante discutível.

Gráfico 02 – Alunos matriculados 1994 a 2004



Fonte – Dados da pesquisa, com base em Trindade, 2000.

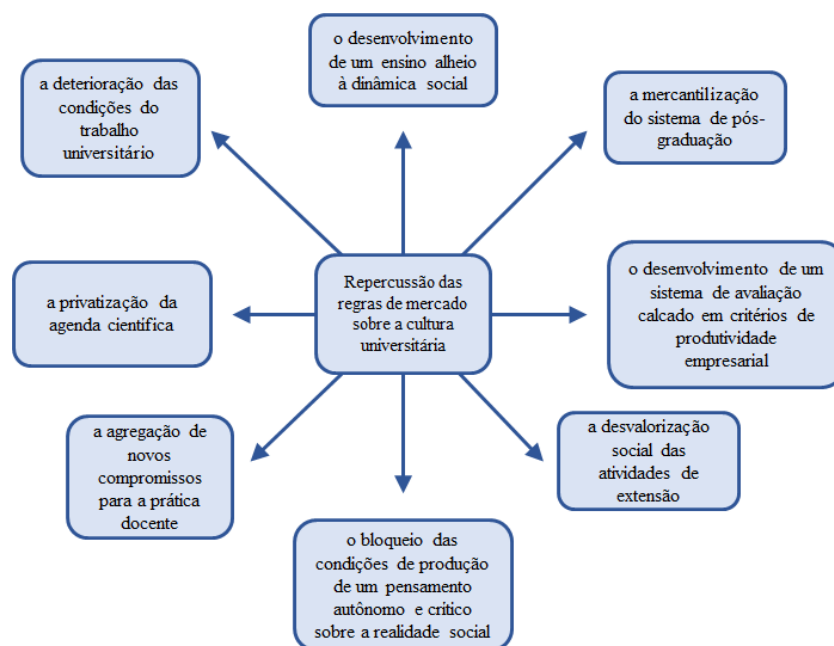
Nesse sentido, o autor indica que o número de matrículas de alunos em estabelecimentos privados cresceu, enquanto no setor público reduziu. Hawerth (1999), por sua vez, menciona que o processo de privatização foi ampliado nas instituições privadas expandindo em três décadas o número de matrículas de 40% para 75%. Por fim, Mancebo,

Silva Jr. e Oliveira (2008, p. 8) concluem afirmando que “efetivamente o sistema de educação superior vem se expandindo, mas no sentido da privatização”.

Em decorrência das políticas adotadas na era FHC, o ensino superior foi sucateado nas universidades públicas, tanto pelo corte de verbas quanto pela não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos, pela continuidade da expansão das universidades privadas e pelo deslocamento das verbas públicas para essas universidades. Somado-se a isso, ainda houve uma propagação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Os efeitos sociais provocados por essas reformas impostas e financiadas pelos órgãos internacionais, que servem para proteger e ampliar os interesses econômicos são perversos, pois parte da população é excluída e perde direitos.

Para Mancebo (2004), o Brasil assistiu a um quadro de reformulação que acirrou o ajuste das políticas sociais, inclusive as educacionais, as reformulações econômico-financeiras. Segunda essa autora, a agenda educacional sofreu ajustes de acordo com as regras do mercado, repercutindo sobre a cultura universitária, as quais foram grandes e desastrosas. A esse respeito, a autora aponta a repercussão das regras de mercado sobre a cultura universitária, conforme se vê a seguir (Figura 01):

Figura 01 – Repercussão das regras de Mercado sobre a cultura universitária – adaptado



Fonte – MANCEBO, 2004

Mancebo (2004) salienta, ainda, que esses impactos acima relacionados, obviamente, não se encontram presentes com a mesma intensidade em todas as instituições de educação superior. Contudo, não há como desconsiderar que o sistema universitário, como um todo, foi despotencializado e que houve uma perda significativa de iniciativa acadêmica das universidades públicas e que as funções sociais que lhes são próprias saíram prejudicadas.

As políticas para o ensino superior buscaram adaptar-se às orientações dos organismos internacionais. Dessa forma, no que refere ao ensino superior, indicam políticas de mercantilização da regulação do sistema. O governo, então, realizou a privatização ou semi-privatização das próprias instituições de educação superior públicas, “promovendo um reordenamento interno das universidades públicas, particularmente das instituições federais de ensino superior (IFES), o que as levou a um processo de venda de “serviços educacionais” e a uma ênfase no ensino de graduação” (MANCEBO SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 9).

O economista Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação do Governo de FHC, articulou algumas reformas em 1996, tendo como pilares da política implementada para a reforma universitária as recomendações do BM, que abrangem os seguintes itens: Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); Autonomia Universitária e Melhoria do Ensino por meio do Programa de Gratificação e Estímulo à Docência – GED.

A partir da Lei nº 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foram implementados o mecanismo de avaliação denominado Exame Nacional de Cursos (ENC), o questionário sobre as condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre o curso frequentado, a Análise das Condições de Ensino (ACE), a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos centros universitários (SINAES, 1993, p. 18).

O Exame Nacional de Cursos (ENC) tratava-se de uma prova de conteúdo e obrigatória para os acadêmicos concluintes dos cursos de graduação. Na análise de Gomes (2008), ao fazer essa política, o governo visava, em uma única proposta, “ao corte, consciente da alta cúpula do governo e do Ministério da Educação, de recursos programático-financeiros para as universidades federais, e, por outro lado, à pressão para que fosse realizada a expansão e a diversificação das demandas”. Isso provocou, ainda, na análise do autor, a diversificação “da carga de atividades e trabalho docentes, acompanhadas de iniciativas que buscavam redefinir a potência e os mecanismos de controle e de coordenação das agências estatais em relação às IES, por meio da imposição dos mecanismos de mercado”. De fato, há um discurso oficial de ação pela melhoria da qualidade do ensino superior; no entanto, sua concepção e realização tiveram como objetivo maior a classificação das instituições, para, a partir do

ranking produzido, proceder à distribuição de verbas federais, atendendo à lógica de mercantilização da educação. Nesse sentido, o ENC recebeu inúmeras críticas, entre elas, as que seguem abaixo (Figura 02), como apontam Paula, Azevedo e Sinder (2004):

Figura 02 – Críticas ao Exame Nacional de Cursos – adaptado



Fonte – PAULA; AZEVEDO; SINDER, 2004.

Ao se referirem à avaliação das instituições de ensino superior, na graduação e na pós-graduação, bem como a do corpo docente, Paula, Azevedo e Sinder afirmam que

[A]í está o embrião das políticas avaliativas da década de 90, incluindo o Exame Nacional de Cursos (Provão), instituído em 1995 para avaliar a *performance* dos cursos de graduação e a GED (gratificação de estímulo à docência), instituída em 1998, relativa ao desempenho do corpo docente. O relatório de 1986 ainda admite claramente a avaliação como elemento regulador do sistema, visando resultados. (PAULA; AZEVEDO; SINDER, 2004, p. 154-5).

O Exame Nacional de Cursos foi divulgado pelas autoridades oficiais como um instrumento que contribuiria para a melhoria do ensino superior; contudo, para Paula, Azevedo e Sinder (2004), como instrumento de avaliação, não cumpriu seu objetivo, como havia sido divulgado; não contribuiu para melhorar os problemas detectados, serviu aos interesses autoritários e como um mecanismo punitivo, que se baseavam apenas no produto

final e em indicadores isolados, não considerando o processo de construção do conhecimento e outros pontos importantes.

A Gratificação de Estímulo à Docência – GED foi outra medida de avaliação posta em prática a partir da Lei nº 9.678, de 03/07/1998, específica para as instituições federais de ensino superior, a qual defende duas teses centrais: 1) a GED não é avaliação. É apenas uma gratificação pela realização de tarefas acadêmicas e 2) a avaliação institucional deve ser implementada de forma independente e autônoma do órgão responsável pela formulação e execução da política educacional.

Contudo, essa gratificação seria em valor integral para os docentes que atingissem 120 pontos relacionados a uma série de atividades de natureza acadêmica. A GED associa resultados individuais de avaliação dos docentes com uma gratificação financeira não incorporada ao salário. Com isto, introduziu uma política salarial da qual esperava maior produtividade dos docentes, responsabilizando-os, individualmente, por possíveis resultados negativos. Leher e Lopes (2008) analisam a GED e constatam que essa gratificação presume que parte dessa remuneração do professor passou a depender de sua produtividade individual, ao estabelecer o valor da gratificação por meio de um sistema de pontuação que estabelece um parâmetro para a avaliação da prática docente.

A produtividade dos professores, portanto, é avaliada segundo critérios fundamentalmente quantitativos, que não avaliam a qualidade do trabalho realizado. Os professores eram submetidos e induzidos a contabilizar as horas-aula na graduação e na pós-graduação, o número de artigos e capítulos de livros publicados a cada ano, o número de monografias, dissertações e teses concluídas anualmente por seus orientandos, o número de atividades de extensão que realizavam, sendo os produtos retificados em detrimento dos processos e da própria qualidade do trabalho executado (Paula, 2003). Isso resultou em uma intensificação do trabalho docente.

A esse respeito, Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2008, p. 10) completam, afirmando que nesse período ocorreu uma redução significativa no número de professores nas IFEs; dessa forma, “a pavimentação do processo de precarização do trabalho docente e de desqualificação da formação profissional em curso nestas instituições” correu à solta.

Belloni (1999) destaca que a atuação do MEC apresenta, de um lado, uma política de avaliação meritocrática e não voltada para a construção de uma universidade comprometida com um projeto de transformação nacional e, por outro, uma política salarial baseada em ganhos incrementais e individuais. Sobretudo, essas mudanças se deram sob a cobrança dos níveis de eficiência, mas com a redução de recursos e investimentos. Mancebo,

Silva Jr. e Oliveira (2008, p. 10) esclarecem que tal fato se deu “na desautorização de gastos de consumo, equipamentos, obras e com a contratação de pessoal docente e funcionários técnico-administrativos” e completa, “essas instituições viveram a mais drástica política de corte e ajuste da história”.

Quanto à autonomia universitária, a Lei nº. 9.394/96 reassegura às instituições universitárias poder para criar e extinguir cursos, bem como para estabelecer o número de vagas de cada um deles; possibilita as universidades públicas flexibilidade para utilização de seus recursos financeiros e organização de seu quadro de pessoal (administrativo e docente), podendo instituir plano de carreira diferenciado e admitir e demitir seu pessoal técnico-administrativo e docente; e estabelece a democracia como princípio de gestão, instituindo órgãos colegiados deliberativos, com a participação da comunidade da instituição, devendo os docentes ocupar 70% de seus lugares. (CUNHA, 1997).

Esses pilares apresentados pelo então Ministro Paulo Renato apontam para a consolidação do projeto neoliberal e demonstram clara intenção de fragilizar o financiamento das universidades para a validação da privatização das universidades públicas brasileiras.

Ainda no governo de FHC, a reforma de Estado do então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do extinto Ministério da Administração e Reforma de Estado (Mare), foi o representante brasileiro no Consenso de Washington. Ele define a reforma administrativa, com a centralidade na redefinição do papel do Estado, como necessidade de promoção do ajuste fiscal, para redimensionamento das atividades produtivas e para a abertura do comércio externo. Para ele, essa reforma significava “[...] superar de vez a crise fiscal [...] [e] completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado [...]”. (PEREIRA, *apud* SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 29).

Para o então Ministro Bresser Pereira, a concepção de Estado incluiria quatro setores dentro do Estado, sendo: 1. O núcleo estratégico do Estado; 2. As atividades exclusivas do Estado; 3. Os serviços não-exclusivos ou competitivos; e 4. A produção de bens e serviços para o mercado.

Há, portanto, uma nova definição para a política não estatal. Segundo Pereira e Grau (1999, p. 43), “o que é estatal é, em princípio, público; o que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado”. Ainda para os autores, (1999, p. 44-6), “há serviços que são exclusivos e há serviços que não são exclusivos do Estado. Dentre os serviços não exclusivos estão àqueles oferecidos por universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus”. Para Bresser Pereira, tais serviços devem ser transformados

em um tipo especial de entidade não-estatal, ou seja, em organizações sociais. Trata-se de instituições que celebram um contrato de gestão com o Poder Executivo, mediante autorização, para participar do orçamento público. Para os autores, essa proposta ampliaria a esfera pública não-estatal e destacam, nesse processo, novas relações entre o público e o privado tendo em vista as necessidades do desenvolvimento econômico-social e as novas exigências de um sistema de gestão pública que prevê maior articulação, descentralização, parceria, transparência, controle social e participação do Estado, do mercado e de entidades da sociedade civil organizada.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2001, p.31-3), nessa Reforma, essas entidades seriam transformadas em “organizações sociais”, ou seja, em “entidades públicas não-estatais ou “fundações públicas de direito privado”. Para esses autores, FHC vai instituir as Organizações não governamentais (ONGs) como “interlocutoras principais, transferindo deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém sob seu controle. (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 20).

Na educação superior as reformas e políticas implementadas, principalmente pelo então Ministro Bresser Pereira, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e pelo Ministério da Educação (MEC), resultam, segundo estudos de Mancebo (1998, 1999), em um conjunto de propostas condizentes com o modelo institucional gerencialista e uma afinidade orgânica das modificações apresentadas, baseadas nos ajustes neoliberais propagados pelos organismos internacionais.

Segundo a autora, o modelo gerencial, tomado em suas repercussões para a educação superior brasileira, pôde ser apreciado sob cinco grandes princípios, organicamente articulados:

(1) a racionalização de recursos, que descarta ou, pelo menos, minimiza a centralidade do Estado na manutenção da educação, por meio da transferência das decisões de investimento e dos conflitos gerados nesta seara para a esfera do mercado, com toda carga de exclusão que tal escolha produz;

(2) a adoção de avaliações gerenciais que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional;

(3) a flexibilização da gestão, justificada não raramente pela necessidade de ampliação do sistema, obviamente, ao menor custo possível, implicando reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar, profundas modificações no trabalho docente e, especialmente no caso da educação superior, a diversificação das instituições, com

a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais relevem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

(4) a “descentralização gerencial”, pela qual os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia, na exata medida em que se constrói uma “ilusão de participação” (LIMA, 1997), por meio do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais, inclusive no financiamento, ainda que parcial, do sistema; e, por último,

(5) a privatização dos sistemas educacionais, compreendendo não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des)investimento do Estado na educação superior pública, como também a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas; a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior com o estímulo a uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente e, no caso das universidades, a mercantilização do conhecimento, dentre outros aspectos.

A universidade passa a ser associada de forma pragmática como uma empresa privada, com vistas em um tipo determinado de conhecimento. Ao assumir o pragmatismo da especialização fragmentada, a educação passa a ser adaptada por esse pragmatismo técnico-científico que, de um lado, qualifica para o mercado de trabalho e, de outro, coisifica. (BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, 1991; ENGUITA, 1991; MARTÍNEZ, 2003).

A ciência e a educação passam a ser condição de mercadoria, deixando de ser bens coletivos e direitos, características básicas da universidade pública, para atender ao modelo de acumulação flexível. E isso não é exclusivo do Brasil. Conforme agenda e medidas tomadas pela OMC (2004), o ensino superior passa a ser concebido como serviço qualquer, podendo ser comercializado globalmente entre países que fazem parte dessa organização.

Para Oliveira *et al.* (2005), nos oito anos de FHC, o governo, por meio da adoção de política de inspiração neoliberal, ampliou o grau de subordinação da economia ao domínio do capital internacional, o que gerou maior dependência quanto ao investimento externo direto, quanto ao capital financeiro e quanto aos empréstimos dos organismos multilaterais. Com isso, o Estado teve um papel central no estímulo à disseminação das instituições de ensino superior privado. E foi, ainda, responsável pelo desmonte da universidade pública. Paiva faz a seguinte análise:

Os anos de 1990 foram anos privatistas em dois sentidos: empobreceram a universidade pública e incentivaram a criação de escolas e universidades privadas, além de centros universitários [...], autorizado[s] a dar[em] aulas sem fazer pesquisa

e extensão. [...]. Privatizar [...] é a solução mais fácil [...]. Podemos, com isso, destruir o que ainda resta em boa formação superior e possibilidade de desenvolvimento científico e tecnológico autônomo. (PAIVA, 2005, p. 186).

Ao analisar as medidas adotadas na área da educação, Mendonça (2000) afirma que a reforma empreendida pelo governo para o ensino superior é contraditória, e ajusta com uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais, de cortes de verbas para a pesquisa e a pós-graduação, de redirecionamento do financiamento público, especialmente para as universidades públicas. Essas ações desmobilizaram a docência universitária, evidenciada na centralização econômica, coerente com a ideia de Estado mínimo, que vem sendo a base das políticas governamentais, e que se acompanha de certo descompromisso com relação ao destino das universidades públicas.

[...] Por um lado, há uma série de propostas orientadas para a flexibilização do sistema, como a possibilidade de diversificação dos tipos de instituições, dos cursos e currículos, das formas de ingresso no ensino superior. [...] Essas propostas, entretanto, são, em grande parte, neutralizadas por um controle centralizado que se exerce através de uma série de estratégias, como o Exame Nacional de Cursos, o recredenciamento periódico das instituições, medidas estas que são justificadas em função da melhoria qualitativa do ensino. Há, por outro lado, uma compreensão parcial do que seja a autonomia universitária. Contraditoriamente, algumas situações vividas recentemente retratam uma intervenção direta do governo federal nos processos de indicação de dirigentes para essas instituições. Mais uma vez se pretende uma mudança de cima para baixo, sem o indispensável envolvimento dos verdadeiros atores, alunos e professores universitários (MENDONÇA, 2000, p. 148-149).

Na área da educação, o governo FHC buscou adequá-la ao novo padrão de acumulação, no contexto do estado neoliberal. Leher (2010, p. 369) considera que as mudanças adotadas pelo governo FHC foram provocadas a partir da perspectiva dos setores dominantes, que exigiam a configuração de um novo *ethos* educativo. A esse respeito, Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 24-5) alertam para o caráter privatizante que “[...] passou a modelar as IES instituindo uma mentalidade mais produtivista, concorrencial e mercantilista no processo de organização, gestão e produção acadêmica”. Para Leher (2003, p. 85-6), “tanto o governo Collor como o governo FHC tentaram implementar a política determinada pelo Banco Mundial para a educação superior”. De fato, esses governos foram coerentes com a política voltada para o desmonte da educação pública superior, e na direção do fortalecimento da sua privatização/mercantilização.

Já no governo de Luiz Inácio da Silva – Lula (2003-2008) verificou-se uma continuidade da política neoliberal na política econômica, sob as orientações do BM, FMI e OMC. O governo manteve a aliança com a reforma tributária e da previdência, denominada pelo Banco Mundial com o quadro de empresariamento da educação superior. Uma indicação

clara desse modelo foi a apresentação do documento assinado por Lula antes da eleição, intitulado “Carta ao povo brasileiro”, que teve como foco acalmar os mercados com o compromisso de honrar todos os acordos com os credores internacionais, anunciando a campanha de continuidade à política neoliberal. Segundo Coggiola (2004), essa manutenção é observada no ataque do governo às políticas sociais para alimentar o papel do capital com altas taxas de juros, através da elevação do superávit primário⁵, que se deu por meio de duas medidas: o aumento da carga tributária em 30% do PIB, em 1998, para 35% em 2003 e cortes nos gastos públicos. A implicação disso é que o valor dos gastos passou a se ajustar à receita orçamentária, o que demandou em cortes de despesas, especialmente em custeio e capital. Como consequência, houve a redução dos gastos com investimentos e surgiu o arrocho salarial, o corte das verbas de custeio com saúde, educação e outros.

Quanto à política pública implementada no governo Lula para o ensino superior, a opção estabelecida foi investir na tendência privatização/mercantilização. Dessa forma, o governo Lula aperfeiçoa e investe em medidas legais para transferir recursos públicos para as instituições superiores privadas. Para Lima (2006, p. 35), “a reformulação da educação superior [...] faz parte de um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital”. É um processo que foi sendo aprofundado no governo Lula, “por meio de uma nova geração de reformas neoliberais”. Com isso, Silva Jr. e Silva (2008) concluem que a reforma de educação proposta no governo Lula apresenta um pano de fundo: o enfraquecimento da sociedade civil e do próprio Sindicato Nacional – o ANDES-SN, o agigantamento do Estado, sua configuração ao regime hiperpresidencialista, uma hipertrofia do poder executivo em relação aos demais poderes, de modo que o regime democrático tende a um gerencialismo comandado diretamente pelo executivo.

Como ações dessa política, segundo Cêa (2006), algumas medidas já estavam em vigor e foram apenas ampliadas, como a lei que criou o Sistema de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, por meio da Lei nº. 10.861, de 14/04/2004; da Lei nº. 10.973, de 02/12/2004, sobre inovação tecnológica; da regulamentação das relações entre as Instituições Federais de Ensino e as fundações de apoio pelo Decreto nº 5.205, de 14/09/2004; da Lei 11.079 de 30/12/2004, que instituiu as parcerias público-privadas e da Lei nº. 11096 de

⁵O *superávit* primário é a parte do orçamento público destinada à manutenção das políticas/direitos sociais, que o governo redireciona para o pagamento de juros da dívida pública. Aumentar o *superávit* primário implica necessariamente em pelo menos uma das seguintes situações: a) elevar a arrecadação dos tributos; b) fazer cortes nos gastos sociais (incluindo o arrocho salarial dos servidores públicos). (COGGIOLA, 2004).

13/01/2005, que instituiu o PROUNI– Programa Universidade para Todos que, por meio de medida provisória, já estava em vigor.

As Parcerias Público-Privadas – PPP's têm o objetivo de atrair investimentos privados para financiar obras públicas. Essas parcerias entre o setor público e a iniciativa privada visam, em relação ao Poder Público, suprir a insuficiência de investimentos em infraestrutura por recursos próprios.

Para Camacho (2008), essas parcerias público-privadas visam à implementação ou gestão, total ou parcial, de obras, serviços ou atividades de interesse público, em que o parceiro privado assume a responsabilidade pelo financiamento, investimento e exploração do serviço, observando, além dos princípios administrativos gerais, os princípios específicos desse tipo de parceria. Consistem em buscar recursos financeiros adicionais; em troca, os investidores podem ter o direito de exploração comercial dos serviços deles provenientes.

O governo Lula dá continuidade ao projeto de FHC, o que Lima (2007, p.119) define como um projeto para o social-liberalismo, pois “o Estado deve compartilhar o financiamento, a execução e a gestão do conjunto das políticas econômicas e sociais com a sociedade civil e o setor privado”. Conforme a autora, esse projeto faz parte da Terceira Via, ou na sua definição, “neoliberalismo da Terceira Via” (2007, p. 24).

Há aqui evidenciada a tentativa de desresponsabilizar o Estado com as políticas públicas, por meio da parceria entre o público e o privado. Para Montaña (2005, p. 146, grifo do autor), a denominada parceria se constitui em um mecanismo de “*repassé de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas [...]*”.

As PPPs defendidas pela Terceira Via diluem a fronteira entre o público e o privado e, para Cêa (2006), a legislação deu cobertura jurídica com a Lei das PPPs, considerando-as um eficiente prestador de serviços contratados pelo Estado. No caso brasileiro, os estados: Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Goiás e Rio Grande do Sul aprovaram as Leis Estaduais de PPP e, na ausência de um marco regulatório federal, ajustaram as Leis de Licitações e Concessões. Para Nascimento (2004), a justificativa dos governadores para a utilização nas PPPs se dá pela falta de recursos públicos aliados à precariedade das condições de infra-estrutura que comprometem e provocam prejuízos no setor econômico, declarando que há a necessidade de se investir mais em estradas, logística e saneamento básico.

Para Gurgel (2007), a mercantilização da educação superior se refere ao rompimento com o papel público da educação superior oficial, este destaca ainda, a contribuição das Fundações de Apoio para o aprofundamento desse processo. Segundo o

citado autor, essas fundações “são órgãos privados que operam inúmeras negociações e procedimentos mercantis no interior das universidades públicas”, (GURGEL, 2007, p.50). .

No tocante à reforma da educação superior, encontram-se pontos contraditórios. Veja que a educação é um bem público; no entanto, passa-se a considerá-la como mercadoria. Há também a subordinação da pesquisa e da extensão aos interesses do capital produtivo e a isenção dos impostos e contribuições e/ou ampliação de recursos do Estado para as IES como forma de expansão. Segundo Oliveira *et al.* (2005), no que se refere ao último item apontado, o Estado utiliza o Programa Universidade para Todos – Prouni (Brasil, 2005) para compra de vagas em IES privadas, ao invés de cumprir seu dever constitucional no que se refere à expansão da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades.

Leher, ao buscar desmitificar a lógica que identifica o público e o privado na educação superior, afirmar que

[o] estabelecimento privado, que tem fins mercantis, e a universidade pública e gratuita passam a ser um único sistema e, naturalmente, ambos deverão possuir o mesmo direito de receber recursos do Estado, desde que atendam aos requisitos do sistema de avaliação e que tenham “compromisso social”. O “Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”, ao prever editais para a aquisição de vagas indistintamente para as universidades públicas e privadas, operacionaliza esse propósito. Mais amplamente, a encomenda de vagas “públicas” nas instituições privadas é um passo incomensurável no apagamento da fronteira entre o público e o privado. Com as PPP existirá um único sistema indiferenciado e, “dada a maior eficiência do setor privado”, logo o fornecimento “público” por meio das privadas alcançará uma proporção tal que tornará as matrículas das universidades públicas minoritárias dentro do que seria, outrora, a esfera pública, agora redimensionada como pública não-estatal (LEHER, 2004, p. 20, grifo do autor).

Dessa forma, no governo Lula ocorre a diluição entre as fronteiras do público e do privado, tanto com a regulamentação das PPPs, entre as universidades federais e as instituições de apoio, quanto através do PROUNI. Para Avila, Léda e Vale (2012, p.169), a “expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois governos Lula e ampliadas no governo Dilma”, a exemplo: “o Prouni e seus sucessivos ajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariado da educação superior; do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; [...] e a utilização do Ensino a distância (EAD)”, este último como acesso para a democratização da educação.

O Programa Universidade para Todos – Prouni – foi instituído pela Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004 (BRASIL, 2004) e, posteriormente, pela Lei nº. 11.096, de 13/01/2005 (BRASIL, 2005). É o programa do Ministério da Educação, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em

cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, em FIES privadas, com ou sem fins lucrativos, mediante isenção de certos tributos. Na criação do PROUNI, o governo justificou a necessidade do programa, conforme destacado por Oliveira *et al.* (2005, p.334): em 2003, o Censo da educação superior registrou cerca de 42% de vagas ociosas nas IES privadas, pois o custo-aluno nessas IES é bem menor do que nas instituições públicas. Portanto, ao promover a renúncia fiscal em troca de vagas, o governo resolveria em grande parte a questão da ociosidade de vagas. Cabe enfatizar que no custo aluno, nas universidades federais, há que se contabilizar os gastos com as condições para a realização de pesquisas, manutenção e expansão da pós-graduação, bem como manutenção dos hospitais universitários e pagamentos de inativos.

Sobre a transferência de recursos públicos para as IES privadas, que será promovida via Prouni, o autor aponta uma diluição da fronteira entre o público e o privado, pois transformará essas IES em instituições de “interesse público com finalidade social” (OLIVEIRA, 2005, p.334). Tal justificativa consubstancia ainda mais a chamada esfera pública não-estatal.

Para Oliveira (2005), o setor privado é mais flexível na oferta de ensino superior, sobretudo no atendimento às exigências e demandas do mercado. Isso naturaliza ainda mais o processo de subordinação da gestão e do trabalho acadêmico aos interesses do mercado e do capital produtivo. E ainda,

[a] avaliação positiva das IES no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES é pré-requisito para que as instituições possam aderir ao Prouni, o que evitará a perda da qualidade de ensino. Sob esta perspectiva, a avaliação pelo SINAES passa a ser um mecanismo de controle de qualidade e critério legitimador para que se processe o repasse de verbas públicas para as IES privadas. Vale lembrar que os resultados do SINAES ainda não são conhecidos e que não são claramente explicitados os critérios para escolha das instituições que participarão do Prouni. (OLIVEIRA, 2005, p.334).

Assim, o Estado está sempre predisposto a dar apoio imprescindível à expansão do setor mercantil do ensino superior. Nesse sentido, Leher (2004, p. 3) afirma que “[...] a modificação da educação vem sendo operada também por intermédio do Estado”. O crescimento se deu nas IES privadas. As políticas educacionais dos governos FHC e Lula possibilitaram o aumento expressivo do mercado educacional no Brasil. Segundo os dados, em 1996 a relação entre IES públicas e privadas já apresentava uma grande desigualdade: 22,9% das IES eram públicas e 77% das IES eram privadas. Esse crescimento foi estimado da seguinte forma: em 2005 eram 89,3% as IES privadas e 10,7% as IES públicas; em 2010 eram 88,3% das IES privadas e apenas 11,7% das IES públicas. No entanto, em 2013, o setor da

educação de nível superior decresceu cerca de 1%, totalizando 2.391 instituições: 2.090 IES privadas e 301 públicas.

No que se refere à Lei de Incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo – IIPCT, estabelecidos pela Lei nº. 10.973, de 02 de dezembro de 2004, esta procura incentivar o processo de inovação empresarial, estimular a participação de instituições de ciência e tecnologia no processo de inovação e instigar a parceria estratégica entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas, favorecendo as de pequeno porte (BRASIL, 2004).

Ao estimular a parceria estratégica entre universidades e empresas, as universidades transformam-se em prestadoras de serviços aos interesses do mercado. Para Silva Jr. e Sguissardi,

as reivindicações dos gestores do setor privado consistem em manter pesquisas “de ponta” no setor público, às custas do Estado e o ensino predominantemente no setor privado, assim como os programas de extensão [...] que associariam esse setor ao Estado, mediante convênios. (SILVA JR.;SGUISSARDI, 2001, p. 166).

Assim, o setor privado investiria cada vez menos em pesquisa e teria, a partir das PPPs, a parceria à disposição da infra-estrutura do setor público para produção das tecnologias e das inovações. Vale ressaltar que os investimentos por parte do empresariado e pelas faculdades e universidades particulares são mínimos; dessa forma, o impacto no desenvolvimento social e econômico também é mínimo.

O risco em mercantilizar a pesquisa se dá ao conceber o pesquisador como um empreendedor e considerar o conhecimento acadêmico como mercadoria, ao se realizar pesquisas encomendadas. Esse critério incorre em restringir a pesquisa ao avanço da ciência e do conhecimento como um objeto de obtenção de um adicional temporário e não em uma remuneração permanente.

Além disso, desconsidera a pesquisa como qualificação para o ensino na graduação e na pós-graduação como elemento essencial à produção de conhecimentos, para valorizá-la apenas como inovação tecnológica. Há que se reestabelecer a pesquisa como um bem público na produção de conhecimentos de interesse social. Conforme argumenta Mancebo (2004, p. 88), urge “retomar a bandeira da educação como bem público, de interesse social, direito do cidadão e dever do Estado”.

Os novos padrões têm exigido novas relações entre Estado, mercado e universidade, tendo por base, sobretudo, as alterações econômico-produtivas. Para se ajustar às novas demandas na busca da obtenção, cada vez maior, de lucros e atender à nova forma de sociabilidade agora globalizada e competitiva, com perspectiva gerencial, passa-se a exigir

das universidades um modelo de gestão semelhante ao de uma empresa. Tal modelo exige das universidades públicas uma mudança na estrutura organizacional, com a exigência de mais agilidade, eficiência, inovação, produtividade e cada vez mais aliadas à competitividade do mercado.

Nesse sentido, as universidades públicas são colocadas a serviço da produção acadêmica pela lógica do mercado, privilegiando o empreendedorismo, a inovação, a articulação com as demandas produtivas em áreas estratégicas e a internacionalização do conhecimento, invertendo os papéis da universidade pública, que deve primar pela autonomia e pela liberdade de produzir conhecimento como bem público.

6 DESDOBRAMENTOS DA CRISE DO CAPITAL NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: INTENSIFICAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E ADOECIMENTO

Neste capítulo, atenta ao contexto no qual ocorre a atividade laboral dos docentes, entendo a universidade como instituição social. O cenário que aqui analiso e detalho é resultado de um processo de transformações na universidade pública, que assume lógicas mercantilizadas de gestão; avaliação por produtividade; flexibilidade e certificação. Esse contexto resulta do aval do Estado que, nesse processo histórico de transformação do capitalismo, em favor de sua sobrevivência e de sua expansão e de sua mudança possibilita a operação nas formas de exploração do trabalho, na reprodução ideológica e material da força de trabalho.

Para Meszáros (2009), as modificações ocorridas nos últimos anos são apenas manifestação, e não causa, da crise do capital, a qual tem raízes mais profundas, que não serão superadas pela intervenção estatal. Ao se tratar da crise estrutural do capital, e não mais de uma crise cíclica capitalista, o autor alerta:

A crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (MESZÁROS, 2009, p.17).

Nesse contexto de crise estrutural do capital, que é global, as transformações da produtividade capitalista foram implementadas como resultado do esgotamento do regime de acumulação, que se manifesta na crise financeira. Dessa forma, utilizando a lógica neoliberal, o capital busca recuperar as taxas de crescimento por meio de medidas que implantam espaços precários de trabalho, intensificam a produtividade do trabalho, reduzem a função social do estado e privatizam direitos sociais, incluindo a educação.

A educação superior não ficou de fora, a partir de 1980. Fica evidente o processo de sua subordinação aos interesses do capital, ao atender à ampliação do mercado, por meio das orientações do Banco Mundial, que visam à redução de gastos. Dessa forma, a educação superior pública sofreu cortes e mudanças nas suas diretrizes.

Nessa mesma linha de análise, Chauí (2003) critica as diversas mudanças percebidas nas instituições de ensino superior públicas brasileiras, que hoje são vistas como locais de mera transmissão de conhecimentos e pesquisa operacional para o mercado.

Trata-se de um contexto marcado pela mercantilização da educação superior, que vem acompanhada por processos de precarização do trabalho docente, que impõem uma lógica produtivista, responsável por sobrecarregar o trabalho dos professores universitários.

É importante ressaltar que o trabalho, pela forma como é organizado e gerenciado, pode se tornar prejudicial e produzir mudanças deletérias nas práticas laborais dos trabalhadores, ao desconsiderar seus desejos, suas necessidades vitais específicas e o fato de se constituir em fator de desenvolvimento para o trabalhador. Portanto, analisar a precarização do trabalho docente e sua relação com o processo de adoecimento dos professores implica em considerar o contexto do trabalho docente e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em função da crise do capital e das formas de regulação, de forma que seja possível evidenciar mudanças na atividade laboral dos docentes do ensino superior, estabelecendo relação com seu processo de adoecimento.

Os problemas de adoecimento dos profissionais docentes apresentam elementos complexos, amplos e inter-relacionados, que não podem ser analisados isoladamente do contexto do trabalho, em razão da complexidade das experiências e dos ambientes em que os fenômenos estão inseridos. Ao conceber o homem como um ser social historicamente determinado, que se constrói e que é construído pelo trabalho, é que se pode compreender que “o adoecer, lastimavelmente, não há dúvida, é um destes fenômenos” (SILVA; CARVALHO, 2011, p.5).

A crise estrutural do capital avançou como explica Tonet (2012), em duas frentes de ataque à educação: primeiro ao reformismo em torno de métodos, técnicas e conteúdos; e em segundo, pelo ardiloso projeto de privatização. Neste estudo, foco na análise do segundo ponto apresentado pelo autor, com a adoção de entendimentos teóricos, a fim de desvelar essa conjuntura da globalização e de suas reformas neoliberais, com políticas deliberadas, com o propósito de diluírem as fronteiras entre o público e o privado, configurando não só uma crise, mas uma ação intencionalizada de privatização/mercantilização do trabalho docente, como analiso no decorrer deste capítulo.

6.1 Algumas considerações sobre o lugar de onde falo

Figura 03 – Apresentação da instituição

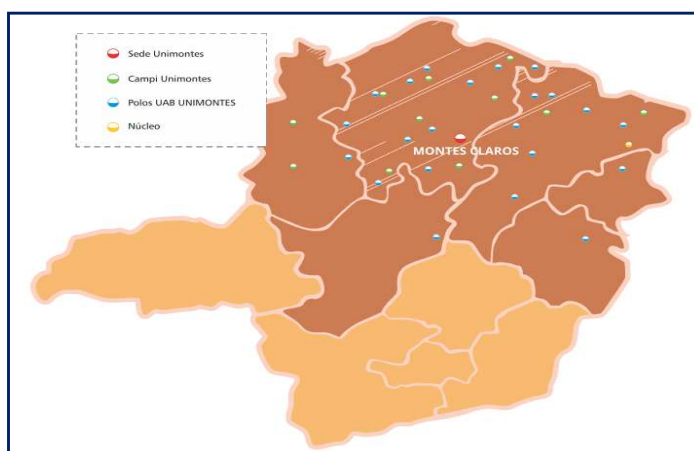


Fonte – Relatório Unimontes em números, 2016.

A instituição pesquisada, Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, resulta da transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM, criada em 24 de maio de 1962. É uma autarquia de regime especial do Estado de Minas Gerais, na forma do parágrafo 3º do art. 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989⁶.

A abrangência atual da instituição compreende uma área superior a 196.000 km². Corresponde a 40% da área total do Estado, incluindo as regiões Norte e Noroeste de Minas e os Vales do Jequitinhonha, do Murici e do Urucuaia. Alcança 342 municípios e atende a uma população que ultrapassa dois milhões de habitantes.

Figura 04 – Área de atuação da Unimontes

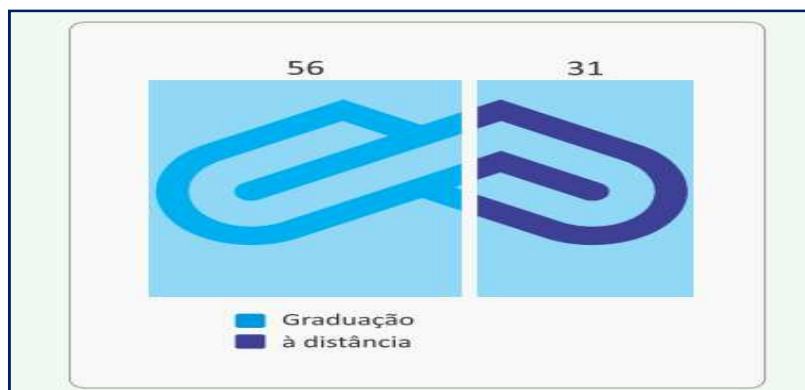


Fonte – Relatório Unimontes em números, 2016.

⁶ Disponível em; <http://www.unimontes.br/images/sintese%202016.pdf>. Acesso em: 03/05/2017.

A Universidade oferta cursos de Graduação e de Pós-Graduação alocados no *campus* sede, em Montes Claros, e em mais 11 *campi*: Almenara, Bocaiúva, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu, Unaí, Pirapora, Salinas e São Francisco, e dois núcleos em Joáima e em Pompéu. São atualmente 87 cursos de Graduação, sendo 31 de Graduação regular e 56 cursos de Graduação à distância.

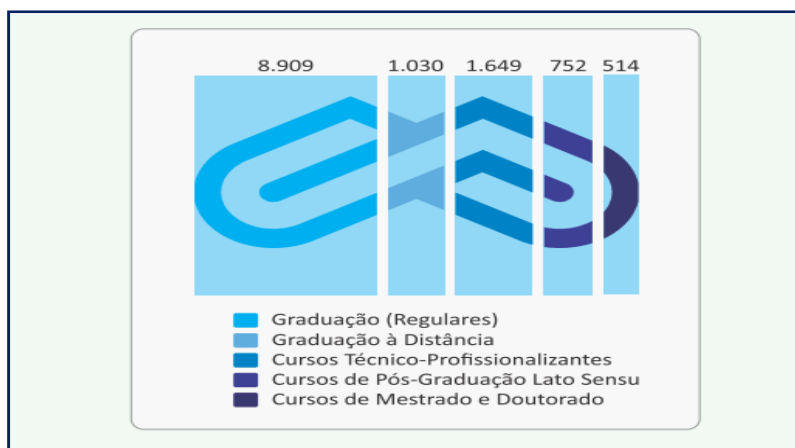
Figura 05 – Cursos de Graduação



Fonte – Relatório Unimontes em números, 2016.

Conta com 11.824 alunos matriculados na graduação, distribuída em graduação presencial e graduação a distância pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e Pró-licenciatura, cursos técnicos, mestrados e doutorados. Oferta ainda nove cursos técnico-profissionalizantes nas áreas de: Técnico em Enfermagem, Saúde Bucal, Radiologia Médica – Radiodiagnóstico, Vigilância Sanitária, Saúde Ambiental, Técnico em Análises Clínicas, Atividades do Comércio, Citologia e Gestão em Serviços de Saúde.

Figura 06 – Alunos matriculados



Fonte – Relatório Unimontes em números, 2016.

A pós-graduação na Unimontes estrutura-se em duas modalidades: pós-graduação *Lato sensu* (cursos de especialização ou similares, direcionados à capacitação profissional ou científica, e programas de residências médicas e multiprofissional) e pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado, direcionados à formação de recursos humanos qualificados, com vistas ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico, tecnológico e à inovação. Entre os objetivos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação estão: promover a qualificação de recursos humanos por meio de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado (próprios ou interinstitucionais) e promover o intercâmbio técnico e científico da pós-graduação na Unimontes com outras instituições brasileiras ou internacionais, além de viabilizar condições de fomento, sob a forma de bolsas de estudos no Brasil e no exterior, para a capacitação de recursos humanos nas diversas áreas de atuação da Unimontes.

A instituição possui 16 mestrados e 03 doutorados próprios, mais 07 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* interinstitucional, sendo 05 Doutorados e 02 Mestrados. São oito mestrados profissionais nas áreas de: Biotecnologia, Cuidado Primário da Saúde, Letras Estudos Linguísticos – ProfLetras, Modelagem Computacional, Sistemas, Sociedade, Ambiente e Território (em parceria com a UFMG), Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial, Saúde Coletiva e Saúde da Família/Medicina Comunitária e o mestrado profissional em Filosofia.

A instituição alcançou oito mestrados acadêmicos: Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Desenvolvimento Social, História, Letras (Estudos Literários), Produção Vegetal no Semiárido, Zootecnia e Geografia. E três doutorados: Ciências de Saúde, Produção Vegetal e Desenvolvimento Social.

Destes, no ano de 2016, a universidade finalizou três processos de Doutorados Interinstitucionais: em Geografia, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); em Ciências Sociais, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); e em Ciências da Religião, com a PUC/SP. Foram iniciadas as atividades de Doutorado em Administração, com a Universidade de Brasília (UnB), com recursos oriundos da FAPEMG e da Capes/MEC.

Nesses programas estão matriculados 514 alunos, sendo que 173 acadêmicos são contemplados com bolsas de mestrado e doutorado, financiados pela Fapemig e pela Capes, perfazendo um total de R\$4.295.95,00 em investimentos⁷ em cursos de Pós-Graduação. Até o

⁷ Fonte: Programa de Capacitação de Recursos Humanos-PCRH/Fapemig. Demanda Social/Capes. Programa de Apoio à Pós-Graduação – PAPG –Fapemig, Programa de Apoio a Pós-PROAP – Capes e Pro-equipamentos–Capes. Acesso em: junho 2017.

ano de 2015 somam-se 1007 produções, em defesa de dissertações e teses nos programas da instituição, sendo 65% de dissertações de mestrado e 35% de teses de doutorado. Foram publicados em periódicos indexados pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da Unimontes um total de 590 artigos⁸.

A pesquisa na instituição é desenvolvida por 51 grupos de pesquisa, aos quais estão vinculadas 197 linhas de pesquisa e mais 246 projetos de pesquisa distribuídos na graduação e na Pós-graduação. Foram contempladas 559 bolsas de iniciação científica (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/Fapemig/CNPq, Bolsa de Iniciação Científica Unimontes – BIC/UNI, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio PIBIC-EM, Bolsa de Iniciação Científica Júnior – BIC – Júnior, Bolsas acopladas a projetos de pesquisa, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes –BIC/CAMPI, Ciências Sem Fronteiras e Petrobrás). Foram concedidas mais 32 bolsas de produtividade em pesquisa para docentes da Unimontes (Bolsa de Incentivo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico – BIPDT/Fapemig).

A instituição apresentou em dados coletados de janeiro a dezembro de 2016, um quadro de 1.120 professores e 1389 profissionais do corpo administrativo.

Quadro 02 – Número de docentes⁹ da Unimontes – 2010-2016

Corpo Docente	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Mestres	419	460	494	462	517	545	500
Doutores	140	167	195	226	286	350	303
Especialistas	732	688	656	607	642	615	316
Graduados	144	69	46	42	27	36	1
Total	1.435	1.384	1391	1.391	1.472	1.546	1.120

Fonte – Relatório Unimontes em números, 2016.

Quadro 03–Número de servidores técnico-administrativos da Unimontes, 2010-2016

Corpo Técnico Administrativo	2010	2011	2012	2013	2014		2015	2016
Servidores Técnico-administrativos	1.411	1.482	1.397	1.309	1.246		1.285	1.389
Total Geral	2846	2.866	2.788	2.646	2.718		2.831	2.509

Fonte–Relatório Unimontes em números, 2016.

⁸ Fonte: Portal da Unimontes. Disponível em: <http://unimontes.br/relatoriogestao/2016/#pos-graduacao/3>. Acesso em: 10/07/2016.

⁹Referência dos dados: Janeiro a dezembro de 2016.

No ano de 2014 foram aprovados 599 professores no “Concurso Público para Provisão de Cargos de Professor de Ensino Superior”. Deste total, 340 profissionais estavam dentro do número de vagas e 259 além do limite de vagas, o que pode justificar a redução do número de professores apenas graduados, que em 2015 somavam 36 (trinta e seis) a apenas 01, em 2016. Interessante mencionar que, na somatória, também houve redução no número de doutores e mestres.

Aqui, é possível interrogar sobre os possíveis motivos que levam o governo do Estado a reduzir o quadro docente da universidade, uma vez que não autorizou a realização do concurso público para preenchimento de todos os cargos vagos, antes ocupados pelos efetivos, da extinta e inconstitucional Lei nº 100¹⁰ (Lei Complementar Nº 100, de 05 de novembro de 2007), tal qual pode ser visualizado no quadro 01. No total, em referência aos anos de 2015 e 2016, há o registro de 426 (quatrocentos e vinte e seis) professores a menos no quadro de corpo docente da instituição. Onde foram parar os cargos outrora vagos e ocupados por efetivos pela Lei 100 ou por professores designados? Foram substituídos pelas jornadas estendidas.

Gilmar Ribeiro (2015) ressaltou, em entrevista¹¹ na Assembleia Legislativa de MG, que, antes do concurso de 2014, havia cerca de 25% de professores efetivos na instituição. Com o novo concurso, relatou que o número de efetivos chegou a quase 800 em um universo de aproximadamente 1.300 professores, o que corresponde a 61% do total. Desde que a Unimontes foi estadualizada, em 1994, “foram realizados só três concursos públicos (1994, 2002 e 2014) na história da universidade. Isso gerou um passivo enorme”, salientou.

A assessora jurídica da Associação Nacional dos Docentes (2015) das Instituições de Ensino Superior (Andes), Maria Celeste Siqueira, destacou que, tanto na Unimontes quanto na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), os professores ingressavam no serviço, a partir de seleção, para ficar durante um tempo determinado, e acabavam permanecendo por anos, sem publicação de extensão de contrato. Não existe um processo

¹⁰ A Lei Complementar 100 atingiu 98 mil trabalhadores no estado, segundo consta no processo movido pela Procuradoria Geral da República. De acordo com a assessoria do STF, a lei mineira contemplou os servidores que mantinham vínculo precário com a administração pública estadual há mais de cinco anos, sob a chancela de “designados”, que passaram a ser lotados no Instituto de Previdência do Estado de Minas Gerais (Ipsemg). Em nota, o governo de Minas explicou que a decisão do STF retirou dos servidores atingidos a qualidade de efetivos. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/03/lei-de-mg-que-efetivou-quase-100-mil-servidores-e-inconstitucional-diz-stf.html>. Acesso em: 10/06/2016.

¹¹ Entrevista concedida intitulada: Professores da Unimontes reivindicam reajuste salarial. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2015/12/02_comissao_trabalho_unimontes_reajuste_salarial.html. Acesso em 10/10/2017.

seletivo como nas instituições federais, que limitam o tempo para a designação dos servidores.¹²

Somado a isso, após o último concurso (2014), o Governo de Minas suspendeu por tempo indeterminado a abertura de novos concursos públicos do Estado. Em nota, a SEPLAG (Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão) justificou a medida, alegando que a administração estadual já superou o limite legal de gastos com pessoal. Conforme o texto divulgado pela SEPLAG, a suspensão de novos concursos atende a parecer da AGE (Advocacia Geral do Estado). Conforme a Lei de Responsabilidade fiscal, as unidades da federação não podem ultrapassar 49% da receita corrente com o funcionalismo público. Ocorre que, segundo admite a SEPLAG, esse limite já foi superado – atualmente, já que o pagamento da folha salarial consome 49,3% do caixa. Em recente entrevista à Agência Minas¹³, o secretário Helvécio Magalhães (Planejamento) revelou que a folha de pagamento custa R\$ 3 bilhões para o Estado de Minas Gerais. Desse total, R\$ 2,5 bilhões são gastos com o pagamento de servidores do Executivo e R\$ 500 milhões com servidores dos outros poderes.

Contudo, há dois questionamentos a fazer: primeiro sobre a autonomia da Universidade, que submetida à vontade do governo do Estado, não atende às solicitações dos departamentos. E segundo, com a diminuição do quadro, há o aumento de atribuições de aulas, e isso resulta na sobrecarga e exaustão dos professores.

O grande problema, na verdade, recai sobre o ensino superior em Minas Gerais, pois as duas únicas Universidades mantidas pelo Estado estão vinculadas à Secretaria de Ciências e Tecnologia e não existe uma política de Estado para a educação superior. Assim, apesar de atender à legislação vigente, ficam assim, mais facilmente dependentes das políticas internacionais que, ofensivamente, impõem uma reestruturação nos sistemas educacionais e levam ao controle do trabalho docente, ao transformar a educação em mercadoria, intensificando o trabalho dos docentes e provocando seu adoecimento.

6.2 De quem falo

Considerando o objeto desta pesquisa, o adoecimento docente, foi necessário traçar o perfil dos docentes que atuam na instituição. Esclareço que estes dados são fruto de

¹² Nas Universidades Federais essa designação é chamada de professor substituto por um período de 02 anos.

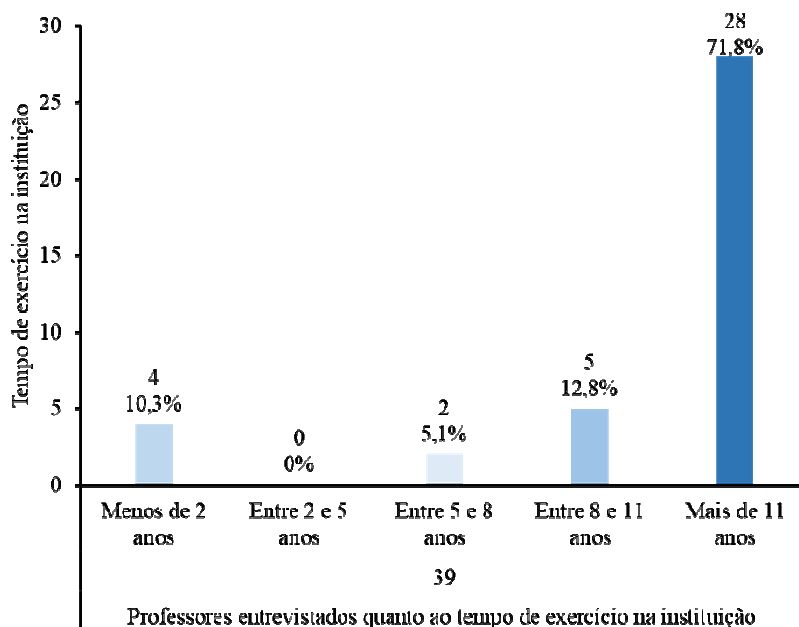
¹³ Disponível em: <http://bhaz.com.br/2017/03/26/governo-de-minas-proibe-abertura-de-novos-concursos-publicos/>. Acesso em 23/11/2015..

um questionário *online* e de uma entrevista semi-estruturada, como já mencionado anteriormente. Após a realização do questionário *online*, via *e-mail*, convidei todos os professores que responderam a esse questionário para uma entrevista semi-estruturada. Contudo, não obtive retorno ou não consegui agendar um horário possível com a maioria deles. Realizei entrevista com 08 coordenadores, que também atuam como professores dos cursos de pós-graduação, além de 09 professores e o presidente da Adunimontes.

O corpo docente dos cursos de pós-graduação investigados é constituído por um número aproximado de 120 professores, que significaram uma valiosa fonte de informações para a seleção e compreensão dos sujeitos desta pesquisa. A todos foi encaminhado o questionário *online* abordando perguntas de cunho geral, profissional e específicas ao tema investigado.

Obtive 39 respostas, correspondendo a 48,6% do grupo pesquisado, o que pode ser considerado um bom retorno dos docentes. O grupo de respondentes é constituído de dezenove mulheres e vinte homens, todos doutores, com idades entre 30 a 60 anos, um com 27 anos de docência na instituição.

Gráfico 03–Tempo de Exercício na instituição



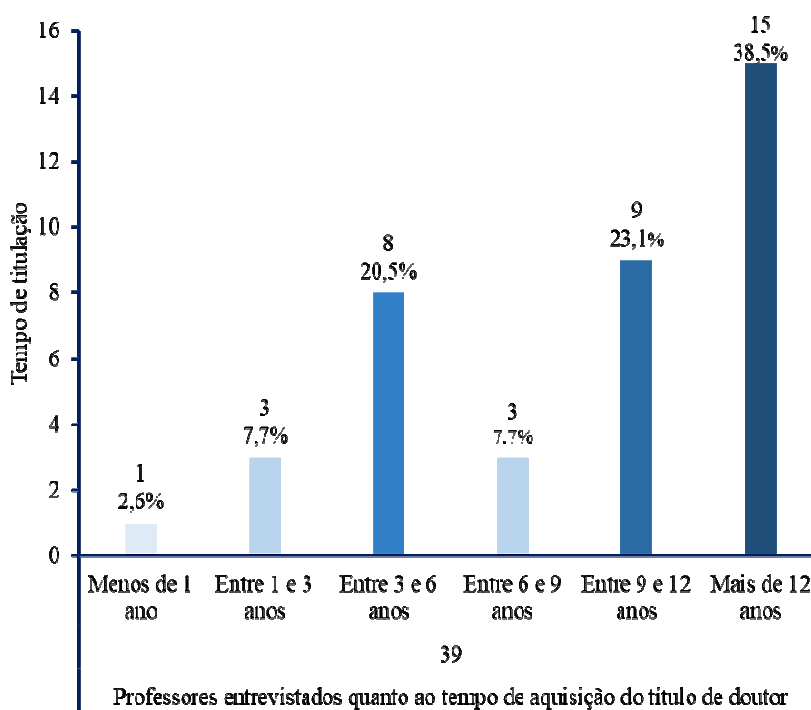
Fonte – Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

Esse gráfico nos mostra que a instituição apresenta renovação no seu quadro docente, ocorrida com a entrada no concurso de 2014; 10,3% dos docentes participantes da

pesquisa são desses novos professores aprovados no referido concurso. Contudo, o maior número de docentes, correspondentes a 89,7%, tem mais de oito anos de docência na universidade. Isto significa que vivenciam o processo de reestruturação universitária, no que diz respeito às mudanças na carreira docente e às perdas dos direitos trabalhistas, tais como perda do poder aquisitivo do salário, mudanças no plano de aposentaria, supressão dos benefícios adicionais de tempo de serviço, como biênios e quinquênios.

É importante destacar, ainda, que o quadro é composto por jovens doutores e por doutores veteranos: quatro professores se tornaram doutores há um ano, dois há 8 anos, cinco professores há 10 anos e 28 há mais de 12 anos.

Gráfico 04–Tempo de aquisição do título de Doutor

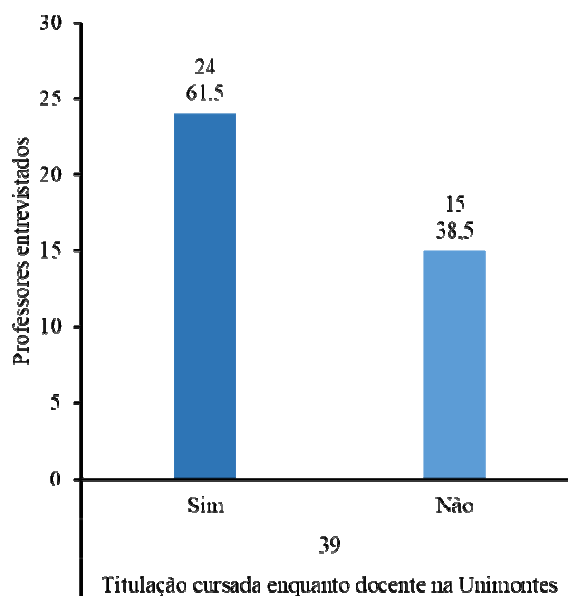


Fonte– Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

Ao estabelecer uma relação entre o tempo de aquisição do título e o tempo de exercício na instituição, posso afirmar que a maioria dos professores do quadro permanente da Universidade, correspondentes a 61,5%, fizeram a formação continuada, enquanto docentes da Unimontes, o que corrobora para a sobrecarga de trabalho, uma vez que 100% fizeram em outras instituições do Estado de Minas, bem como outros estados da União. Isso significa compreender que o tempo dedicado a longos deslocamentos, bem como aos estudos, se somou ao tempo de trabalho, diminuindo o tempo livre dos docentes. O gráfico a seguir

mostra a porcentagem dos professores que responderam estar trabalhando na Unimontes enquanto faziam o curso de Doutorado:

Gráfico 05–Titulação cursada enquanto docente na Unimontes



Fonte– Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

92% dos professores (36 docentes) informaram ter recebido bolsa de alguma agência de fomento (Capes, CNPq ou FAPEMIG). Contudo, não foram todos que se afastaram das atividades docentes para cursarem o Doutorado. Os que não se afastaram, alegaram não tê-lo feito para não sofrer redução no salário.

Com relação ao vínculo empregatício dos docentes, os dados coletados informam que 87,2% dos docentes são efetivos e os demais designados. Desses efetivos, 69% têm Dedicção Exclusiva (DE). Quanto à DE, apresenta-se como uma condição burocrática e representa mais acúmulo de atividades, como participação em comissões, participação em comitês institucionais, comissões permanentes ou temporárias, assessorias, coordenação de convênios, de projetos especiais, sem remuneração, ou de eventos no âmbito da Unimontes, organização de eventos e pelo menos 1 (uma) publicação anual sob a égide da Unimontes em eventos ou em periódicos de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Significa, ainda, submeter-se a mais um processo de avaliação anual (Conforme Resolução nº 023 – CONSU/2013). A situação possui ainda um agravante: alguns professores relataram que tiveram suas DE's aprovadas e publicadas no *Diário Oficial de Minas Gerais*, mas não recebem ainda por elas. A SEPLAG justifica o não pagamento em razão da crise do momento e por ter chegado ao

limite com os gastos de pessoal permitido pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Apenas 5% do total dos professores não possuem DE; contudo, trabalham em outra instituição.

Todos os docentes também atuam na graduação e 71,8% exercem funções administrativas, tais como: Chefia de Departamento (02 professores) e Coordenador de curso de Pós-Graduação (08 professores) e outras coordenações na Gestão Superior (02 professores). Todos estão envolvidos com grupos de pesquisa; quando não são coordenadores, se inserem como participantes.

Outro dado importante a ser considerado é que 87% dos docentes trabalharam na instituição até 2014, como designados ou “efetivados” pela extinta Lei 100/2007. Isso significa que passaram pelo processo do concurso público de 2014. Como relata Aroeira, “(...) a queda da Lei 100 contribuiu para um estresse coletivo”. Araticum desabafa, “nos últimos três anos a conjuntura vivida, em decorrência da demissão dos efetivados, a incerteza do concurso e o processo caótico que formam as suas edições, a saúde dos docentes foi intensamente prejudicada”. Além da desordem instaurada pela Lei 100, o concurso realizado que foi temporariamente suspenso,¹⁴ trazendo mais angústia aos docentes. Assim, eles vivenciaram nesse processo, mais uma mazela em uma instituição estadual que não tem claro o plano de carreira dos professores da educação superior.

6.3 A intensificação e a precarização do trabalho docente na educação superior

Ao analisar o processo de intensificação do trabalho docente, parto do conceito de Marx (1985), que define a intensificação do trabalho como elevação do esforço, preenchimento mais denso dos poros do tempo de trabalho, maior dispêndio de trabalho no mesmo tempo. A intensificação do trabalho produz mais valor de uso num mesmo período de tempo, aumentando a taxa de exploração por meio de ampliações das jornadas e mais-valia.

Corroborando Marx, Dal Rosso (2008, p. 20) define que “a intensificação do trabalho resulta do processo do trabalho, ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de desperdício de energia realizado pelos trabalhadores na atividade concreta”. A reestruturação produtiva, em seus movimentos de superar a crise do capital, acabou por penalizar o trabalhador, não somente com a ameaça de desemprego, mas também com o trabalho excedente; para Dal

¹⁴Tutela concedida em ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público local, processo 0055021-61.2015.8.13.0433, em curso perante a 2ª Vara da Fazenda Pública, da comarca de Montes Claros, questionando a reserva de vagas para pessoas com deficiência, foram suspensos os editais de 1 a 27 do Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor de Ensino Superior da Unimontes. Disponível em: http://www.concurso.unimontes.br/index.php?option=com_content&view=article&id=119:concurso-publico-professor-de-educacao-superior&catid=57:comunicados&Itemid=904 . Acesso em: 01/07/2017.

Rosso (2008), coma intensificação do labor, ou seja, com mais trabalho. Isso significa que o trabalhador passa a se desdobrar na realização das suas atividades laborais.

Ainda para o autor, a intensificação se reporta aos sujeitos do trabalho e deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade/ mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos. No entendimento de Dal Rosso (2008, p.21), o trabalhador é afetado “(...) em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade”. Para ele,

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores, sem os quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 68).

Isso significa uma complexidade de fatores que se expressa no aumento de atividades a serem realizadas e, assim, demanda em um esforço maior no ato de trabalhar pelo trabalhador. Isso acarreta, nas palavras de Dal Rosso (2008, p.23), “um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais aos campos fisiológico, mental, emocional e relacional”.

A intensificação significa trabalhar mais, com um esforço mais acentuado ou trabalhar mais densamente, o que, para Dal Rosso (2008, p. 23), “[...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa”. Isso supõe aumento da intensidade do trabalho e, muitas vezes, a intensificação da jornada de trabalho, o que para o autor passa pela polivalência do trabalho e do trabalhador; ao assumir outras atividades, o trabalhador se desdobra em várias funções sucessivas, o que torna impossível o descanso.

É preciso esclarecer que, para o autor, intensidade não significa mais produtividade, pois

[...] Trabalho mais intenso distingue-se de trabalho mais produtivo na medida que os resultados mais elevados do trabalho são obtidos mediante o acréscimo de energias adicionais do trabalhador e não resultados de ganhos mediante avanços técnicos, como acontece quando se emprega o conceito de produtividade. (DAL ROSSO, 2008, p. 196-7).

O autor aponta os causadores do aumento da intensidade, ou seja, a realização de outros tipos de tarefa que exigem cada vez mais resultados de quem as exerce como atividade principal. Nesse sentido, Costa afirma:

A análise de Dal Rosso parte do conceito que Marx deu ao tempo do não trabalho, a porosidade após analisar a luta dos operários por um descanso mais justo, o tempo que o trabalhador passa parado e como o trabalho é cansativo e desgastante. O trabalhador procura, então, aumentar esse tempo de não trabalho, evitando, assim o desgaste excessivo. E como o conceito dos empregadores é de uma produção sempre maior, o interesse dos capitalistas é diminuir o tempo de “porosidade”, aumentando, assim, a produção e estabelecendo uma luta sem fim, entre intensidade e descanso. (COSTA, 2010, p. 71).

O conflito entre intensidade do trabalho e descanso fez com que ganhasse força o modelo de organização do trabalho que permite e acentua a intensificação, repercutindo diretamente na vida dos trabalhadores. Nesse modelo, conhecido como toyotismo, a flexibilidade permitiu mudanças e possibilitou às empresas mais liberdade para reduzir e aumentar a carga de trabalho, pagar salários inferiores, operar mudanças nos horários e adotar contratação de trabalho temporário, bem como a dispensa do trabalhador. Portanto, tem obtido sucesso na empreitada de organização do trabalho, pois aliada à flexibilização, no contexto da reestruturação produtiva, promove mudanças nas relações de trabalho, as quais permitem que se alcancem os níveis superiores para o regime de acumulação, o que provoca novas formas de trabalho, cada vez mais intensificadas e precárias.

Nesse contexto, é necessário considerar as transformações que o capitalismo contemporâneo operou nos conceitos de emprego e trabalho. Para Dal Rosso (2008), emprego é a relação empregatícia que envolve uma série de condições: salário fixado no início do contrato de trabalho, preservado os limites de jornada semanal que, por sua vez, é regulada segundo a lei; requer também que sejam preservados os descansos semanais, resguardadas as contribuições para a seguridade social, o que garante que, no futuro, o trabalhador possa se aposentar, além de garantia do seguro desemprego e do acesso aos serviços de saúde. Já o conceito de trabalho é considerado por ele sendo mais forte, pois, “[...] no mundo dos “trabalhos”, a remuneração dependeria diretamente das tarefas concretas exercidas, não de um salário contratado, mas de um trabalho realizado” (DAL ROSSO, 2008, p.14).

Para o autor, esse novo panorama traz novas exigências ao trabalhador, que necessitará de melhor preparação para desenvolver novas atividades; portanto, ser polivalente no cargo que ocupa e se desdobrar em várias funções sucessivas, transformando seu descanso, suas horas dedicadas ao corpo e à alma, em momentos pouco prováveis. Desse modo, o trabalho aumenta a intensidade, mas não necessariamente a produtividade.

Os trabalhadores que atuam na docência não fogem a essa mesma lógica. Há a intensificação nas jornadas de trabalho, que ficam cada vez mais acentuadas, resultando num acúmulo de atividades. Para Farias Júnior (2014, p.103, grifo do autor), “a flexibilização constitui uma das características mais pujantes do trabalho atualmente, enquanto que a precarização do mesmo é um estandarte assombrado”, e completa afirmando: “a flexibilização e a precarização dialeticamente se complementam e, ao serem naturalizadas, revelam o consentimento dos trabalhadores a nova *management*”. Para o estudioso, mesmo que possam estar sofrendo, os docentes encontram dificuldades para construir formas de resistência contra esse regime de opressão.

Quanto à autonomia, Apple (1989) esclarece que, na tentativa de realizar as tarefas, o excesso de trabalho pode forçar o professor a buscar atalhos e, ao fazê-lo, em razão do tamanho da tarefa, o professor passa a eliminar o que lhe parece incoerente, ou repassar a outros especialistas, até mesmo de fora da instituição, seus encargos. Ao tomar essas decisões, o professor perde o controle sobre o seu próprio trabalho. Por outro lado, no que se refere à sociabilidade, não há tempo para a interação entre os pares, o que produz o risco de aumentar o isolamento e o desgaste. Em relação à compreensão das modificações impostas ao trabalho docente, fica claro que “enquanto há um aumento do controle sobre o trabalho de ensinar a sua autonomia de decisão pedagógica declina” (APPLE, 1995, 1996a).

Outro aspecto a ser considerado é que a intensificação do trabalho compromete, também, a qualidade da educação. A intensificação do trabalho docente, como redução de tempo de descanso do professor; [...] a carência de tempo para manter-se atualizado; [...] a sobrecarga crônica e persistente de tempo reduzem as possibilidades de os docentes participarem do planejamento e do controle do seu próprio trabalho; por fim, [...] há a redução da qualidade do serviço ao fazerem cortes ou ao eliminarem atividades, na busca de ganhar mais tempo (APPLE, 1989, p.142-161).

Hargreaves (1998, p. 121) corrobora as posições de Apple com relação à intensificação do trabalho docente e denuncia a “colonização” crescente do tempo de trabalho dos professores, como sendo “o processo pelo qual os administradores absorvem ou ‘colonizam’ o tempo e os espaços dos professores com os seus próprios propósitos”, pois o trabalho passa a ocupar objetivamente o tempo do docente com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos, motivados por questões relacionadas à produtividade e ao controle. Com isso, as instâncias administrativas instauram a vigilância direta e o controle burocrático dos docentes, a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do seu tempo de trabalho.

O autor (1995) atenta, ainda, para o processo denominado autointensificação do trabalho docente, que surge a partir das elevadas expectativas e das demandas emergenciais que acompanham as reformas educacionais e os processos de avaliação externos, fazendo os professores buscarem níveis praticamente inalcançáveis de perfeição pedagógica. É comum o trabalho, em alguns casos, se converter quase em obsessão.

O esquema a seguir sintetiza as características centrais do processo de intensificação do trabalho docente, segundo Hargreaves (1988):

Figura 07 – Características centrais do processo de intensificação do trabalho docente



Fonte – Adaptado de Hargreaves, 1988.

Dessa maneira, essas características presentes no processo de intensificação se dão como um processo em que docentes têm que lidar com pressões, cada vez mais fortes e frequentes, o que, segundo o autor (1998), faz os professores passarem a consentir em adotar inovações que, na melhor das hipóteses, mantêm a roda girando, exatamente da mesma forma e, na pior delas e a mais comum, vão precarizando cruelmente as condições de trabalho a que estão submetidos.

Essas condições são resultado das novas atribuições e responsabilidades dos professores e implicam em intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, há a atribuição

de mais demandas e de mais encargos ao cotidiano escolar dos professores, ainda que considerando o mesmo tempo de trabalho, pois além das tarefas que já são de responsabilidade do docente, lhe são atribuídas outras funções administrativas e de gestão da universidade, o que provoca mudanças na subjetividade dos professores, uma vez que

[...] a intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola. (ANADON; GARCIA, 2009, p.4).

As pesquisas realizadas pelas autoras apontam que as reformas dos anos 1990 no Brasil tomam, entre outros aspectos, as emoções e subjetividades dos professores, a fim de instituírem certos ordenamentos nos currículos e no ensino e buscar a aquiescência e o engajamento dos docentes a essas reformas. Essa lógica exige que os docentes tomem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos e dividam com o poder público a gestão dos diversos problemas enfrentados pela escola, mesmo aqueles que ultrapassam seus muros. A intensificação do trabalho é confundida com “profissionalismo”, sentimento este que é “estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 82-3).

A intensificação do trabalho docente pode ocorrer de várias formas. Para Hipólito, Vieira e Pizzi (2009), ela acontece de forma diversificada: aquela que pode ocorrer dentro de uma reformulação conservadora e as que podem ocorrer sob a reformulação mais progressista do sistema educacional. De acordo com os autores, as políticas educacionais recentes, com destaque para as políticas implementadas pelos governos estaduais, estão inseridas dentro dos princípios da reestruturação conservadora, expressando princípios neoliberais. Visam, com isso, submeter os sistemas educacionais à lógica de mercado, na qual a qualidade e a eficiência da escola e do ensino são maiores à medida que incorporem o modelo de organização do trabalho das empresas.

A intensificação do trabalho está evidenciada como tendência do trabalho docente na atualidade, não importando se está presente no trabalho dos professores na educação superior (graduação e pós-graduação) ou na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A lógica da precarização do trabalho é a de fragmentar o proletariado e enfraquecer a luta de classes.

Essa precarização tem como contexto a crise estrutural do capital, enfrentada nas últimas décadas, e as medidas para seu combate, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva com a acumulação flexível, o desemprego estrutural e os trabalhadores em condições cada vez mais precarizadas. Nessa situação, Mancebo (2007) destaca que a reformulação da produção capitalista imputou também aos docentes universitários um processo de intensificação e extensão do tempo de trabalho. Aos professores são crescentemente apresentadas demandas laborais para além de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão).

No que se refere à intensificação do trabalho do professor, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) afirmam que as rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente tornando-o cada vez mais complexo, “mesmo que muitos dos critérios que se possa[m] usar para se fazer este julgamento estejam baseados em qualidades características do trabalho docente nos anos 80, as quais teriam sido perdidas durante os anos 90” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.52). Nesse sentido, esclarecem:

Em 1885, os/as docentes eram formados em salas de aula para desempenhar funções específicas de instrução e de controle. No transcorrer do século seguinte, transformaram-se em profissionais altamente educados. Em 1985, mesmo continuando com o ensino e o controle em salas de aula, transformaram-se em um corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, sociologia, teoria social, psicologia infantil, teorias da aprendizagem e assim por diante. Transformaram-se em especialistas nos seus conteúdos disciplinares; conquistaram o direito, como corpo profissional, a estar muito envolvidos na determinação e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das práticas escolares e da política educacional em geral. Em 1995, os/as docentes provavelmente perderam, numa única década, a maior parte das conquistas realizadas num único século. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 52).

No Brasil, esse processo de reestruturação educativa, sob a lógica do mercado e segundo os ditames do neoliberalismo, atinge diretamente a lógica de organização da educação. A educação passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é regida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade. Dessa forma, a educação passa por profundas transformações, na tentativa de se adequar às novas demandas. Para Cunha e Cunha (2015), a precarização do trabalho docente não se restringe apenas aos novos processos do trabalho e às novas formas de contratação criadas pelo sistema globalizado, mas também ao contrato de trabalho: instáveis e temporários, com estagnação dos salários, intensificação do trabalho, aumento da produtividade e retirada dos direitos trabalhistas.

Quanto às funções do professor, intensifica-se o trabalho docente, pois várias funções de competência de outras categorias como, por exemplo, as tarefas que poderiam ser

desincumbidas por agentes [técnico-administrativos] foram repassadas para o professor, especialmente para o professor-pesquisador. A esse respeito, Silva Jr., Sguissardi e Silva destacam três exemplos:

1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas 2) [...]; o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos *online*; e 3) a apresentação do programa da disciplina *on-line*, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará.(SILVA JR.; SGUISSARDI; SILVA, 2001, p. 19-20).

As implicações sobre o trabalho docente são apontadas ainda, para Silva (1997), como profundas e caracterizadas pela intervenção dos governos neoliberais diretamente na formação docente, estabelecendo mecanismos de treinamento docente nas universidades, que agora estão mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. Como resultado desse esquema de treinamento, os currículos passam a ser predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo a eficiência e a produtividade de inspiração neoliberal.

Nesse aspecto, nada mais recente do que a abordagem de Garcia, Hypólito e Vieira (2005), que chamam a atenção para o paradoxo existente na reforma educacional proposta pelos governos neoliberais: se por um lado o Estado (mínimo) assume sua ineficiência quanto à gestão da coisa pública, apontando como culpada a “crise” que justificaria a ineficácia administrativa, a centralização financeira, a desprofissionalização docente, a deletéria dos sindicatos etc., por outro lado, esse mesmo Estado se comporta, ainda quanto à gestão da coisa pública, como um Estado forte, que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano educacional, tais como: FIES e Prouni.

A incoerência entre as posições neoliberais, que desresponsabilizam o Estado de prover as condições materiais necessárias à qualidade do trabalho docente e as medidas que levam ao controle e intensificação do trabalho dos professores, é reveladora dos processos de precarização que atingem a Universidade. A respeito da discussão sobre intensificação e precarização do trabalho, comungo com Bosi (2011, p. 51), quando afirma que tal precarização “não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico [...], mas tem implicações principalmente de natureza social [...], cultural e política”. Assim, temos que analisar a precarização do trabalho docente para além não só dos quesitos de contratos, salários, tempo e outros, mas avançando para os campos subjetivos do trabalho, que afetam profundamente o docente, ao impor novos encargos e sobrecargas de trabalho.

6.3.1 A materialidade da intensificação do trabalho nas condições do trabalho docente

Aqui abordo a temática a partir da materialidade das condições e processos que evidenciam a intensificação do trabalho docente apontados nesta pesquisa. No decorrer do texto, analiso as condições objetivas do trabalho: estrutura física, a jornada de trabalho e salário, para desvelar as manifestações da intensificação presentes no cotidiano, no desenvolvimento das atividades dos docentes.

6.3.1.1 Condições do trabalho e o desgaste profissional

Para compreender o trabalho dos docentes, nos cursos de pós-graduações *strito sensu* da Unimontes, cabe imergir no contexto de seu funcionamento. Para Macaúba, *“a pós-graduação é um capítulo a parte. A Universidade não tem, não montou uma estrutura para a pós-graduação”*. Segundo os docentes, a universidade não se estruturou para acolher a pós-graduação, por falta de investimentos na área. A pós-graduação funciona em salas cedidas no espaço das graduações, que já não são suficientes para a demanda. Macaúba completa: *“nossa pós-graduação aqui, como quase tudo aqui, a gente implanta “na marra”. Nós implantamos a pós-graduação e até hoje ela não foi regulamentada”*. A instituição tem uma Pró-reitoria de Pós-graduação, mas não tem representação nos fóruns da universidade como evidencia o professor supracitado: *“Para se ter uma ideia ela não tem representação nos conselhos superiores da universidade. A duras custas implantou uma pró-reitoria de pós-graduação. Mesmo assim, ela não tem voz ativa”*. Essa realidade do processo histórico vem sendo construída contraditoriamente, no movimento contínuo de implantação e fortalecimento dos programas.

Os programas de pós-graduação da UNIMONTES são considerados novos, em comparação com outros programas do restante do país. O primeiro programa da instituição não tem mais de 13 anos de implantação, sendo considerado, portanto, pelos coordenadores, em processo de consolidação. Para Ipê, *“a graduação está consolidada, mas a pós-graduação está em processo. Os mestrados e doutorados novos, portanto, são mais carentes de infraestrutura”*.

Nesse processo e sob a ótica desta investigação, há que se conhecer as condições de trabalho em que estão imersos os docentes que atuam nesses cursos. Como norte do entendimento dos processos de adoecimento docente, começo por analisar a infraestrutura organizacional e física da instituição. Esses itens são importantes porque têm relação direta

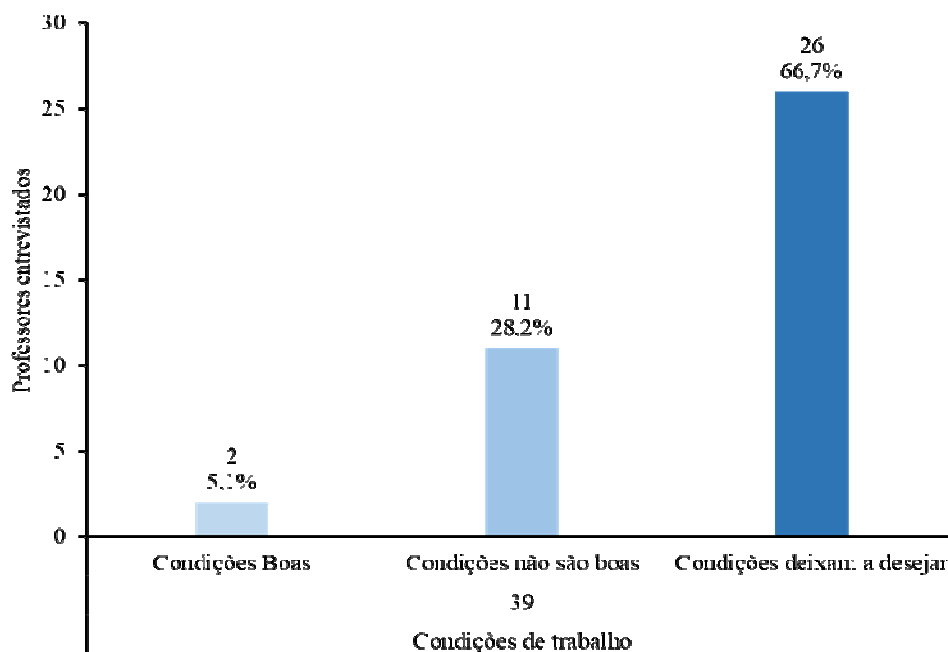
com as ações a serem desenvolvidas pelos docentes nas suas aulas, bem como laboratórios, gabinetes para estudos, e interferem na qualidade delas e de seu trabalho, em geral.

A Unimontes tem uma estrutura dividida em Centros. São, especificamente, seis centros: Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Educação Profissional e Tecnológica – CEPT e Centro de Educação a Distância– CEAD. Os centros de ensino são unidades acadêmicas de deliberação e execução, que têm por finalidade a coordenação das atividades ligadas a ofertas de cursos pela universidade. Apesar de já, há muito tempo, as Universidades Federais adotarem a matrículas por disciplinas e créditos, na instituição investigada o processo de matrícula ainda se dá por semestre nos cursos ofertados. Há pouco tempo foi iniciada a discussão sobre flexibilização curricular e as matrículas por disciplina. Contudo, não ocorreram mudanças na estrutura dos projetos pedagógicos dos cursos e muito menos flexibilização curricular, até o momento.

Considero importante mencionar que a mudança para matrícula por disciplina, realizada pela Reforma universitária, com base na Lei 5540/68, apresenta duas questões que merecem ser destacadas, pois essa mudança serviu como forma de dissolver a força estudantil a partir da organização de um currículo fragmentado, que atendesse à individualidade e rompesse com o sentimento coletivo, pois o fortalecimento dos estudantes em grupos convergiu não só para o estudo, mas para o fortalecimento de relações coletivas.

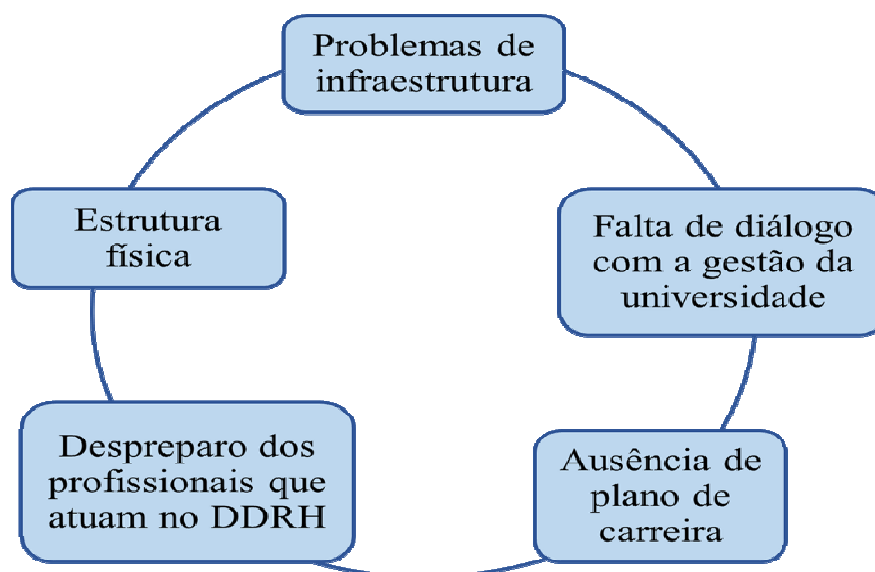
Primeiro, esse processo se efetiva ao fragmentar o conhecimento científico e como resultado há a perda de sentido, causando o distanciamento entre determinadas disciplinas, ao dificultar que se estabeleçam relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Outro aspecto relevante a ser pontuado é a dissolução da força estudantil, porque fortalece o individualismo e pode proporcionar o enfraquecimento do movimento estudantil.

Ao pontuar sobre as condições de trabalho, os coordenadores e professores entrevistados assim definiram o desenvolvimento das atividades da pós-graduação:

Gráfico 06–Boas condições de trabalho

Fonte – Dados da pesquisa, adaptados via *Google Drive*.

Os docentes participantes da pesquisa consideram, assim, as condições de trabalho da instituição: apenas 5,1% avaliam como boas as condições de trabalho; 28,2% dos docentes não consideram boas as condições de trabalho e 66,6% consideram que em algum momento as condições deixam a desejar. A Unimontes evidencia problemas nas condições de trabalho, como apresento mais adiante. Entre as queixas, estão:

Figura 08–Problemas nas condições de trabalho

Fonte – Dados da pesquisa, 2017.

Para mostrar um pouco dos problemas encontrados, não foi difícil encontrar interlocutores que criticassem a infraestrutura da instituição, como é possível constatar nas falas abaixo:

Como é a infraestrutura? É aquela ao que agente precisa. Nós trabalhamos com o mínimo... Isso demanda excesso de trabalho? Sim. Demanda porque o curso novo não tem o aparato estrutural. (Ipê)

É terrível, porque eu não tenho uma estrutura para o mestrado... eu tenho uma gaveta... no meu núcleo de pesquisa com coisas do programa e a gente está tentando agora... é uma sala depois de um ano e meio de funcionamento no espaço da Fadenor. Isso complica muitíssimo. (Murici)

Ausência de infraestrutura para aulas; laboratórios; salas para professores; estacionamentos e áreas de convivência. (Macaúba)

A estrutura física é precária, especialmente para deslocamento para aulas práticas. (Imbiruçu)

Precariedade dos instrumentos de trabalho; ausência de um cafezinho no turno noturno; dificuldade de acesso à gestão superior; ausência de políticas que facilitem a publicação na editora. (Mutamba)

O Plano de Carreira é ruim. Estrutura física defasada. Ex: equipamentos que não funcionam; salas mal ventiladas; salas não apropriadas para o curso de Artes, gerando distúrbios no CCH. Salário composto por penduricalhos. Diálogo ruim entre gestão da Unimontes com os docentes; atendimento ruim no DDRH. (Baru)

Ainda que as reclamações sejam semelhantes, a estrutura se diferencia de programa para programa de pós-graduação. Os programas mais antigos possuem secretaria e salas cedidas nos centros. Os mais novos enfrentam situações piores, pois têm espaços menores e funcionam em salas conjugadas e com divisórias separando secretaria, sala de coordenação e gabinetes de professores. É necessário esclarecer, gabinetes minúsculos, às vezes, comportando uma mesa pequena e um computador. Na fala de Macaúba “*é o que agrava e muito o estresse dentro da universidade. Ou seja, a universidade tem 200 professores ou um pouco mais, na pós-graduação. Esses ficam por aqui espremidos, em salinhas, nos cantos*”.

Como os cursos funcionam nos mesmos prédios que as graduações, eles enfrentam ainda, muitas vezes, mais desconforto, como é o caso do CCH. Por exemplo: as aulas do curso de Artes Música são ministradas nas salas sem acústica adequada ou estúdios para os ensaios. A área de convivência está próxima e o barulho ecoa para as salas. Portanto, como alguns coordenadores e professores afirmam: “*o mínimo nos é oferecido*”. Outros aspectos são relatados pelos docentes:

Nós temos gabinetes que dividem dois a três professores. Temos duas salas de aulas. Sala de estudos e a sala da secretaria. Mas é razoável. Talvez o nosso programa seja o único programa que tem a estrutura física que comporta as

atividades. Se não é muito boa é a melhor dos programas. Mas o grande problema da universidade são os auditórios. Que não temos. Se convidamos um professor, ou um fórum, ou um evento é bastante desconfortável. O auditório é quente, não tem ventilação. Não tem ar condicionado. Então, eu vejo que em relação a estrutura física a universidade está muito largada. Ela está precisando de um cuidado. Que não está tendo. (Aroeira)

Ausência de gabinetes para professores, ausência de assentos fora das salas de aulas para convivência com estudantes e colegas, excesso de cobranças e imposição de tarefas desrespeitando a necessidade de tempo para estudo e reflexão necessários à produção acadêmica, desrespeito aos direitos trabalhistas, salário não condizente com a titulação. (Araticum)

Em vários aspectos, não há salas para orientação, não há espaço para os grupos de pesquisa se estabelecer, não há gabinete de professor. Temos que pagar xerox, imprimir tudo em casa. A parte de estrutura da sala de aula é péssima, data show não funciona, tem que levar tudo de casa, cabo, conectores, computadores. A internet não funciona. As vezes que tentei dar uma aula utilizando a rede foi uma frustração. (Mangaba)

Faltam salas de aula. Faltam equipamentos na sala de aula. Falta transporte para atividades de campo das disciplinas que ministram. Faltam serviços de manutenção dos equipamentos que adquirimos em projetos. (Saputá)

Apesar de a estrutura ter melhorado nos últimos anos, como aponta Ipê, “*pois existe o Centro de Pós-Graduação, em construção, mas, para atender especificamente à Pós-Graduação do Desenvolvimento Social e da História*”, isto não é para todos, e não resolve o problema, pois, como relatado pelos coordenadores, indiferente à infraestrutura, a qualidade dos programas tem que ser mantida:

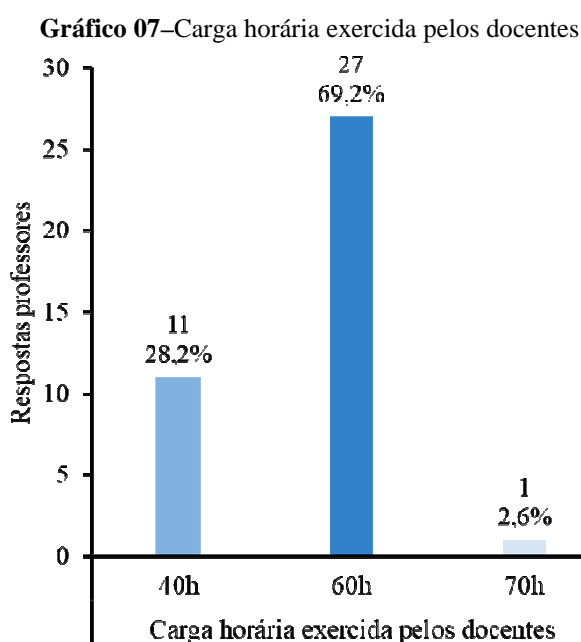
Você não ter uma sala para dar aula. Não ter um ar condicionado. Não ter água. Não ter copos descartáveis. Impressora e tudo isso é muito complexo porque quando você faz a proposta para a Capes, você faz com o apoio da universidade. E aí aprova e aí a Capes não quer saber. Implemente e faça com qualidade. E como eu falo para a Capes? Eu não tenho uma sala de aula. Nós não temos uma sala de aula. Eu não tenho uma sala de professor. O que eu tenho uma secretaria que é bipartida com a sala de mestrando. E aí nós temos dois computadores e estamos na luta com a Diretora do Centro e os programas mais antigos que vão migrar para o centro de Pós Graduação. Aí estamos na luta. Nós não vamos para lá. Porque lá são projetos aprovados pelo Desenvolvimento social e pela História. E vão ceder para os mestrados novos. E nós teremos que fazer também o projeto para captar recurso para construir. O mestrado não tem a infraestrutura. E como fazer as atividades. Aí é fundamental a graduação. Onde eu oriento? Ou nesta sala dos mestrados ou nos laboratórios de ensino da graduação. (Ipê)

Como se pode visualizar, a universidade criou os Programas, mas sem reestruturação e ampliação adequada para atender aos cursos. No caso da estrutura física, mais parece “*um puxadinho*” em salas cedidas da graduação, sem espaços adequados para os laboratórios, salas de aula e melhoria na biblioteca, como critica o professor Piúna. Outra queixa bastante presente entre os entrevistados, é com relação à estrutura física: são os ruídos, a ventilação e a temperatura. Quanto aos ruídos, a professora Gabiroba reclama “*porque é um*

barulho excessivo” e completa: “*Eu entendo que é uma universidade e o aluno tem que ter espaço para ele, mas criam espaços de convivência que atrapalham os espaços de aprendizado*”. A ventilação e a temperatura são problemas antigos. A instituição, apesar de estar em bom estado de conservação, está inserida em uma área geográfica de seca, na maior parte do tempo, registrando temperaturas entre 27 e 42 graus a maior parte do ano. Entretanto, as salas não são climatizadas, como pontua Imbiraçu: “*Poucas salas de aulas têm ventilação adequada*”. Salienta, ainda, que “os poucos espaços que possuem ar condicionado foram adquiridos através de projetos isolados dos professores”.

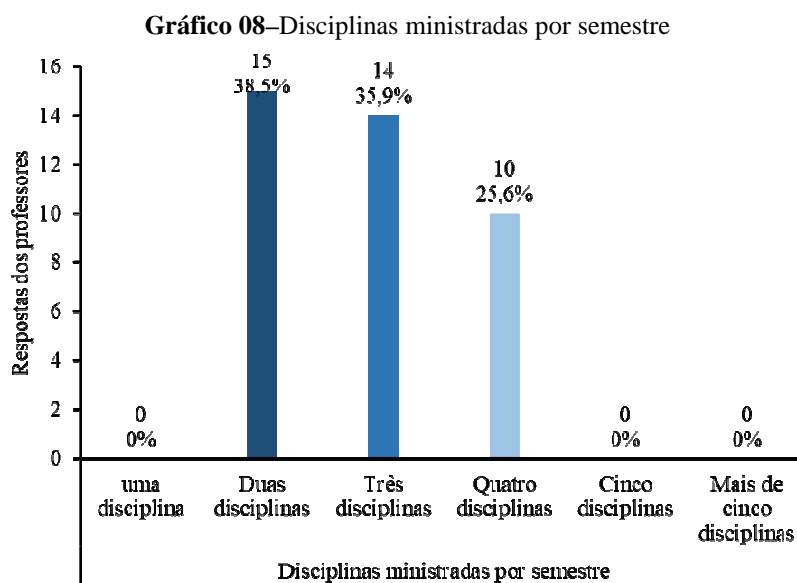
Outro aspecto bastante questionado sobre a infraestrutura é a ausência de um plano de carreira que “*valoriza o profissional*”, como lembra Pequi. Essa é reclamação unânime, mesmo dos não atingidos pela “*mal fadada*” “*questão Legal*”, apontada pela AGE (Advocacia Geral do Estado), que nega aos professores efetivos no último concurso (2014) a progressão pelo título. Para o governo, isso é salutar, porque a folha de pagamento fica menor, o que representa economia. Nesse assunto, as três instâncias: AGE, Governo do Estado e Reitoria da instituição utilizam a argumentação do impedimento legal. Numa percepção geral, eles estão separados, mas a ação é uniforme, pois justificam que a progressão pela titulação só será concedida após o estágio probatório.

Os coordenadores e professores entrevistados assim definiram a carga horária desenvolvida no seu trabalho cotidiano. Todos atuam na graduação e na pós-graduação com uma carga horária equivalente a um aumento na carga horária semanal.



Fonte – Dados da pesquisa adaptados via Google Drive, 2017.

O gráfico abaixo apresenta o número de disciplinas por semestre.



Fonte – Dados da pesquisa adaptados via *Google Drive*, 2017.

Há uma variação significativa quanto ao número de turmas. Dependendo da carga horária semestral, as atribuições assumidas (chefia de Departamento, coordenação de curso etc.), cargos de chefia em geral, o docente terá um número menor, de 8h por semestre, distribuídos em duas turmas. Mas se for designado, o número de encargos docentes será maior e o número de turmas, de acordo com os dados coletados, chegam a cinco turmas, como é o caso de Mangaba.

Na instituição pesquisada, a carga horária é computada com a somatória das cargas horárias das disciplinas, aulas de apoio, horas de reuniões, orientação de monografias, dissertação ou tese. Se o docente tiver projeto terá a carga horária definida no projeto de pesquisa aprovado pelo CEPEX e com a publicação em Resolução, e demais atribuições definidas pela Resolução 157, que estabelece a carga horária computada nos cargos.

Todos os docentes orientam na graduação e/ou na pós-graduação, como também desenvolvem pesquisa individual e coletiva; 15,8% supervisionam estágios na graduação. Quanto aos projetos, 28,8% coordenam projetos ou programas de extensão. O percentual de docentes na gestão soma 28,2% e estes exercem, na jornada estendida, cargos como chefia de departamento, coordenação do PPG e outros.

Além de emitir relatórios e participarem de bancas de graduação e de defesa de mestrado e/ou doutorado, os docentes gastam a maior carga horária com as publicações, a

qual não é computada, bem como outras atividades como elaboração de relatórios, preparo de aulas, atendimento de alunos, laboratório, correção de trabalhos, avaliação, preenchimento de diário, lançamento de notas/frequência no sistema e participação em comitês e com pareceristas. No caso dos docentes desta pesquisa, 76,9% emitem pareceres periodicamente, além das demandas administrativas e burocráticas excessivas que corroboram para o acúmulo das atividades e, conseqüentemente, a intensificação do trabalho, pois o conjunto dessas atividades ultrapassa a carga horária prevista para ser executada semanalmente. Essa é uma imposição frequente na instituição pesquisada, pois há a distribuição de aulas nos departamentos e são contabilizadas e discriminadas as cargas horárias. Contudo, as atribuições ultrapassam as supostas cargas horárias. É comum trabalharmos 70, 80 e até 90 horas por semana, conforme afirma Gabiroba:

Há dias que eu fico enlouquecida, não sei o que faço primeiro. Porque o volume de trabalho é tanto, porque não tem só o trabalho interno, o trabalho externo exige muito, porque além das exigências de publicação, tem participação em evento, organização de eventos, a gente participa de banca de mestrado e doutorado em outras instituições, ou mesmo dentro da instituição, que exigem que você tenha um tempo para investir na leitura do trabalho, na qualidade deles na fundamentação teórica, ou ler qual autor está sendo objeto de pesquisa. Então o trabalho só aumenta, eu não consigo ver o trabalho diminuindo. (Gabiroba)

Para Gasparini, Barreto e Assunção (2006), as mudanças na organização do trabalho docente, juntamente com as novas exigências requeridas, trouxeram consigo sobrecarga de trabalho para os professores, ao se referirem ao volume de trabalho, à precariedade das condições de ensino, à diversidade e complexidade existente em sala, com as quais o professor é obrigado a lidar e à expectativa social de excelência do seu trabalho.

Essas novas exigências configuram excesso de trabalho e, somadas às atividades no exercício da docência, provocam intensificação e sobrecarga de trabalho, e são agravadas por inexistência de uma infraestrutura adequada, como nos alerta Macaúba:

Mas nem todos têm espaço físico dentro da universidade e o restante não tem espaço algum. Então você tem um conjunto de professores de 40 horas, mas eles acabam tendo que desenvolver as suas atividades ou em casa ou em outro local de trabalho que ele possa ter. E isso gera mais estresse ainda. Porque você vai desenvolver duas a três atividades ao mesmo tempo. Ou deixa para desenvolver isso na madrugada quando a casa está em silêncio. Ou você tem que montar uma estrutura na sua casa. Porque aqui não tem esse espaço. Então, esta ausência da estrutura física amplia esse estresse porque ele não pode atender o aluno por falta de espaço. Ele tem que voltar aqui um horário em que o curso dele não tem aula para orientar seu aluno. É um problema.

E os problemas se agravam ao se expandir a sobrecarga de trabalho porque, como nos alerta Ipê, “sempre o excesso de trabalho tem um impacto” na vida profissional e pessoal

dos docentes. Nesse aspecto, os participantes da pesquisa destacam o impacto e os desdobramentos gerados na sua vida pessoal e profissional:

Porque eu trabalho o dia todo e aí quando eu chego em casa eu estou extremamente cansada. E aí eu fico extremamente irritada porque também tenho minhas questões domésticas e aí repercute mal porque eu fico estressada, fico impaciente. (Aroeira)

(...) na profissional mais diretamente, porque no cotidiano você está aqui lidando todos os dias. Na pessoal ecoa, porque não tem como. Você trabalha ou de manhã, ou a tarde, ou a noite, ou de manhã a noite. E aquilo de alguma forma ecoa na sua vida pessoal. Então assim, eu penso que a profissional diretamente e na pessoal tem reflexos sim. (Sucupira)

Repercutem em termo de convivência social, de adoecimento psíquico. Isso repercute excessivamente, isso acaba afetando uma ansiedade. Já tive labirintite, coisa que eu nunca tive na minha vida. Ultimamente eu estou tendo sério problema de insônia, pela primeira vez na vida. Estou tomando remédio para dormir, coisa que eu sempre fui contra, de medicalização para esse tipo de comportamento, mas chegou num ponto que eu precisei tomar, porque senão eu ia pifar. Sem falar nessa questão de convívio com os filhos, todo final de semana está fazendo um trabalho para casa. Não tem sábado e não tem domingo que eu não trabalho. (Murici)

Todo o trabalho da pós pra mim é um sobretrabalho. Digamos assim, porque eu tenho muitas disciplinas. Eu dou seis disciplinas. É algo engessável. (Mangaba)

Além da excessiva jornada de trabalho como docente, bem como o desenvolvimento das demais atividades presenciais, nos momentos que poderiam ser de descanso, tenho que realizar as demais atividades cobradas pela Universidade, o que diminui meu tempo de lazer e de contato com minha família. (Tamboril)

As sobrecargas se dão por ter que utilizar meus finais de semana para estudar, refletir, escrever. (Araticum)

A reclamação dos docentes, portanto, é geral a respeito do sobretrabalho, por exceder os limites da carga horária prevista e expandir para os horários que seriam de descanso e de lazer. O trabalho docente, no ensino superior, para Bianchetti e Machado (2008) aponta para a intensificação e para a sobrecarga de atividades, fazendo com que os docentes trabalhem sem estabelecer limites de horário, o que favorece o surgimento de uma dinâmica que interfere no tempo que deveria ser dedicado às necessidades particulares.

Segundo Dejours (1994, p. 133), as condições de trabalho fazem “emergir um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora”. É importante mencionar que a quantidade de trabalho não leva diretamente ao estresse ou ao adoecimento. Vários docentes enfatizaram que não se incomodam com as atividades previstas para a pós-graduação. Mas o que incomoda e provoca o adoecimento é a sobrecarga de trabalho, como relata Ipê: “o que atrapalha na vida pessoal, é sem dúvida o trabalho extraclasse. Ser professor e não ter os seus finais de semana. Ser professor e não ter noites. Ser professor é não ter feriado. Isso aí ninguém aguenta”. A esse respeito, Codo (2004)

esclarece que o problema surge principalmente quando essa sobrecarga associa-se à falta de autonomia e, em consequência, as alternativas para se lidar com a situação ficam muito restritas.

A respeito disso, veja-se o que a Ipê diz:

É que é muito trabalho, que afeta a saúde, tem que trabalhar de madrugada, aos finais de semana [...] o momento que você tem para o lazer, um momento que você tem para descansar e ser produtivo e ser criativa, isso não acontece. (Ipê).

Assim, o docente se torna alienado do produto do seu trabalho e passa a vender a força de trabalho, em jornadas cada vez maiores. Para Marx (2014), à medida que as forças produtivas se desenvolvem, cria a possibilidade de produzir mais em menos tempo. Ou seja, as forças produtivas provocam a intensificação e, às vezes, até a ampliação das jornadas de trabalho.

A intensificação do trabalho docente, para Apple (1995, p. 39), “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados”. Conforme esse mesmo autor (1989), isso ocorre de forma trivial e mais complexa, pois inclui desde a falta de tempo para tomar um cafezinho e relaxar, que significa a falta de tempo para o descanso, que cada vez mais se comprime, até uma ausência total de tempo para se manter em dia com o próprio campo profissional, como por exemplo: buscar a atualização. O estudioso ainda analisa o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre o movimento de reforma educacional nos Estados Unidos, nos anos de 1980. Aponta, na sua pesquisa, docentes realizando tarefas fora do seu horário de trabalho, nos mais variados tempos de descanso, como durante o intervalo de aulas, antes do horário do início das aulas e depois do término da jornada de trabalho. Com isso, alerta que a intensificação compromete e interfere na autonomia e na sociabilidade dos professores.

Assim, o tempo está diretamente relacionado à intensificação do trabalho no contexto acadêmico. Estão, portanto, submetidos a uma tensão crescente, a uma pressão diária causada por excesso de trabalho e por pressões profissionais, que aumentam a cada dia o trabalho dos professores. Esse contexto aflorou a partir das reformas educacionais, ainda mais ajustadas a um controle político centralizado. Nesse sentido, passa a deliberar as condições e a natureza do trabalho dos professores, transformando a utilização produtiva do tempo em controle burocrático dos docentes.

6.3.1.2A valorização profissional/salário na Educação Superior na Instituição pesquisada: elemento de precarização e intensificação do trabalho

A economia capitalista flexível repercutiu fortemente no campo educacional. Com isso, a precarização do trabalho docente avançou no ritmo do processo de mercantilização da educação, sob o signo do neoliberalismo no País. Marx (1985) aponta que as formas de pagamento têm consequências nas condições de vida e saúde dos trabalhadores. Para o autor, o salário é favorável para a produção capitalista por permitir a intensificação do trabalho. Isso porque a expansão da produção se torna atraente para o trabalhador, pois, dessa forma, amplia sua remuneração. Porém causas gravem danos à saúde dos trabalhadores, alerta o autor.

Na instituição pesquisada, ainda que se exija, cada vez mais, qualificação específica do quadro docente, contraditoriamente, a remuneração salarial não segue a mesma lógica. Com base nos dados coletados na pesquisa, percebe-se que o quadro docente é, na sua maioria, de efetivos e composto por doutores. Todavia, em razão da entrada no último concurso, apesar do docente ser doutor, a condição de ingresso foi de especialista ou mestre; desse modo, ele recebe o salário correspondente à sua condição de entrada e não pela progressão correspondente ao título.

Outra contradição evidente, a universidade já os considera como docentes doutores, e utiliza seus títulos tanto para consolidar as pós-graduações, quanto para ter acesso a editais de financiamento a pesquisa bem como, melhorar a avaliação frente aos Conselhos Estaduais, MEC e CAPES. Nesse sentido, o presidente da Adunimontes ressalva: *“Há uma resistência da nossa universidade, da nossa gestão. Nós temos um problema de gestão crônico. Por falta de entendimento do que seria (...) a atividade de um professor universitário”*. Reforça que há algumas pessoas com mais entendimento, mas que se fala muito isoladamente e completa: *“Nós temos pessoas na gestão que têm essa compreensão, mas não têm força política para se impor, para a gente melhorar essa situação. Para nós, esse problema é um dos maiores daqui dentro da universidade”*.

Quanto aos salários, foi ponto levantado como elemento de precarização e intensificação do trabalho, não só porque existem professores doutores com carga horária de 40h, recebendo como especialista ou mestre, mas também pela defasagem de salário em relação às universidades federais. Com relação ao salário, veja a fala de Angico: *“Salário dá para reclamar”*. Há diferença salarial até mesmo entre a Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, também mantida pelo mesmo governo, e a Unimontes. Segundo a SEPLAG, a diferença se dá pela Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação

Superior – GDPES. Para Macaúba, “*de novo você cria um desnível enorme, porque o governo passado acabou com os adicionais por tempo de serviço*¹⁵”. E complementa:

Nós criamos aqui uma situação absurda na universidade. Do ponto de vista da gestão. Que é um desastre para a gestão. Você tem professores com a mesma titulação exercendo as mesmas atividades e um ganha 4 vezes mais que outro. Isso é um caos do ponto de vista de gestão. É um caos para você gerenciar isso.

Na tentativa de atingir melhores salários, os professores fazem opção pela jornada estendida, como Angico retrata: “*o salário não fica aquém das federais se considerar a jornada*”. Entretanto, a intensificação se dá, por aumentar a carga horária de trabalho ao tentar melhorar o salário com a opção pela Jornada Estendida, que compreende um acréscimo de 40% do salário básico. Contudo, isso significa acrescentar mais encargos docentes e didáticos equivalentes a um cargo de 20h.

A jornada estendida é uma concessão cedida pela instituição e caracteriza-se pela combinação da progressiva desobrigação do Estado para a manutenção dos serviços públicos, pois há redução drástica dos cargos de designados e a criação de mecanismos que se apoiam nas mesmas políticas privacionistas do projeto neoliberal. Na instituição pesquisada, isso ocorre ao implantar a política do Estado de Minas, como ocorre em todo o País, que reduz progressivamente os cargos destinados à educação superior e, dessa maneira, compromete seriamente sua autonomia e sua gestão.

Na instituição, os vencimentos variam de acordo com a carga horária de 20 horas e 40 horas; os níveis de titulação para os cargos são de especialista, mestre e doutor. Para professor 20 horas, a remuneração inicial é a seguinte: especialista (R\$ 1.368,91), mestre (R\$ 2.323,25) e doutor (R\$ 3.410,08). Os vencimentos para professor 40 horas, são: especialista (R\$ 2.737,81), mestre (R\$ 4.646,52) e doutor (R\$ 6.820,19).

A remuneração inicial fixada para o cargo de Professor de Educação Superior, considerada a carga horária e o nível de ingresso, dá-se conforme tabelas abaixo:

¹⁵O quinquênio e o trintenário, antes assegurados aos servidores que ingressassem nos quadros do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, foram extintos pelo Estado, através da Emenda Constitucional n.º 57/03, à Constituição do Estado de Minas Gerais, que, dentre outras modificações, alterou o art. 31, da Constituição. Essa ementa trouxe, contudo, regras de transição para os servidores que, na época de sua publicação, já haviam ingressado no serviço público.

Tabela01 – Cargo: Professor de Educação Superior – 40 horas

TITULAÇÃO	VENCIMENTO BÁSICO	GD PES	GRATIFICAÇÃO DE INCENTIVO À DOCÊNCIA	REMUNERAÇÃO INICIAL
Especialista Nível I/Grau – A	R\$ 1.771,29	R\$ 612,26	R\$ 354,26	R\$ 2.737,81
Mestre Nível IV/Grau – A	R\$ 2.764,80	R\$ 1.328,76	R\$ 552,96	R\$ 4.646,52
Doutor Nível VI/Grau – A	R\$ 3.981,30	R\$ 2.042,63	R\$ 796,26	R\$ 6.820,19

Fonte – Portal do Servidor Unimontes, 2017.

Tabela 02–Cargo: Professor de Educação Superior – 20 horas

TITULAÇÃO	VENCIMENTO BÁSICO	GD PES	GRATIFICAÇÃO DE INCENTIVO À DOCÊNCIA	REMUNERAÇÃO INICIAL
Especialista Nível I/Grau – A	R\$ 885,64	R\$ 306,13	R\$ 177,13	R\$ 1.368,91
Mestre Nível IV/Grau – A	R\$ 1.382,39	R\$ 664,38	R\$ 276,48	R\$ 2.323,25
Doutor Nível VI/Grau – A	R\$ 1.990,64	R\$ 1.021,31	R\$ 398,13	R\$ 3.410,08

Fonte – Portal do Servidor da Unimontes, 2017.

O valor da GD PES pode ser alterado de acordo com a avaliação institucional, com a avaliação desempenho do servidor e demais situações que compõem sua base de cálculo, conforme Lei Estadual n. 17.988, de 30 de dezembro de 2008.

Com relação ao adicional de 40% (quarenta por cento) do vencimento básico, a que se refere o §1º do art. 25 da Lei n. 11.517, de 13 de julho de 1994, para docentes com título de mestre ou de doutor, em jornada de 40 horas semanais, com regime de Dedicção Exclusiva, se este for concedido pelo Conselho Universitário, o professor o recebe enquanto durar a concessão. Os salários precarizados geram insatisfação permanente e têm mobilizado os docentes junto à Adunimontes, resultando em greves e negociações com o governo de Minas. A última greve, de 2016, durou mais de cem dias, com pouquíssimas conquistas e ainda gerou sobrecarga de trabalho, como analisa Aroeira:

E esse processo de greve foi intensamente perverso para a gente. Porque agente não parou. Parou de dar aulas, mas as orientações e pesquisas não, porque tivemos que orientar os alunos para cumprir os prazos. Porque tudo tem prazo e os prazos têm que serem cumpridos e quando voltamos tivemos que trabalhar do mesmo jeito. Então, sinto todo mundo cansado e alguns professores têm adoecido bastante.

De fato, as atividades de aulas pararam. Segundo a Adunimontes, quase 90% dos professores, pessoal técnico-administrativo entraram em greve, incluindo a adesão dos alunos. Mas as atividades de pesquisa deram continuidade. Posteriormente, as atividades docentes seguiram um calendário que já soma quase dois anos sem férias. Dentre os pontos solicitados na pauta de luta, constavam a reivindicação do reajuste de salários, o último aumento foi em 2011; a reestruturação da carreira; a incorporação de gratificações aos vencimentos, como também, a progressão de títulos. Foi acordado nas negociações um abono, uma vez que, segundo a SEPLAG, o aumento salarial seria impossível porque envolve aspectos orçamentários e o limite da Lei de Responsabilidade Fiscal. Contudo, a promessa do abono já completou um ano e ainda não foi cumprida. A progressão de títulos está em estudo, segundo a SEPLAG, para verificar se não há impacto financeiro para o Estado.

Em se tratando de valorização profissional e salários, os professores se posicionam:

Eu vejo um grande problema. Porque como a gente tem uma gestão que não valoriza o professor em si, para eles, o professor é segunda categoria. A primeira categoria são os médicos, a segunda categoria são os advogados e a terceira categoria são os professores dentro desta universidade. Então, não temos...o que temos é o que eles chamam de DDRH, que nem se usa mais essa nomenclatura em mais lugar nenhum. (Mangaba)

Agora a carreira das federais é mais estruturada. E uma parte do nosso salário são "penduricalhos" que perderemos na aposentadoria. Então, precisa mudar. Melhorar. Nós não temos reajuste desde 2011. (Angico)

Esse é outro grande problema que estamos passando na universidade. É um problema nacional, é claro, mas no Estado de Minas Gerais isso agravou de forma intensa nos últimos 4 a 5 anos. O nosso salário caiu de forma absurda, não acompanhou a inflação, nem de longe. E hoje o nosso salário médio está péssimo. Essa discussão de valorização do servidor. Semana passada teve um professor dizendo, que ele tomou posse na educação básica 24h e ele já tem doutorado e preferiu tomar posse lá porque o salário base dele lá é maior do que aqui. Então nós chegamos numa situação vista como absurda do ponto de vista salarial. (Macaúba)

Os salários são baixos. Tem cinco anos que não aumenta o salário. E o que aumenta é a carga de trabalho. Então, exige-se muito e a contra partida por parte do Estado tem sido bem pouco. (Aroeira)

Segundo o ANDES (2016), os docentes de universidades estaduais e municipais vêm intensificando a mobilização e em várias instituições protagonizam greves, em conjunto com técnicos e estudantes, em defesa da educação pública, por melhores condições de trabalho, contra o arrocho salarial, a retirada de direitos e pelo cumprimento de acordos firmados com os governos dos estados.

De acordo com o diretor do Sindicato Nacional, as greves e mobilizações são contra os ataques dos governos estaduais, que podem ser divididos em três frentes inter-

relacionadas: o não cumprimento de acordos salariais e a negativa dos governos de realizar a reposição salarial; o sucateamento das instituições, das condições de trabalho, além dos contingenciamentos e cortes orçamentários; e o ataque aos direitos dos docentes que foram historicamente conquistados na luta.

E Mangaba nos alerta: ...“e agora o salário vem dividido em parcelas. O que fazer com um salário parcelado? Desde abril de 2016 estamos nesta situação. Inclusive o 13º salário”. Outro aspecto com relação aos salários vem causando constantes reclamações e estresses é o fato de o salário estar dividido em três parcelas. Segundo o Secretário de Planejamento de Minas Gerais, Helvécio Magalhães (2016), essas novas medidas foram para alongar os pagamentos e reduzir despesas de custeio do Estado. Veja o ofício abaixo¹⁶, com a escala de pagamento para os meses de agosto e setembro/2017.

Figura 09–Escala de pagamento – meses de agosto e setembro/2017

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
Gabinete

OF. CIRCULAR GAB. SEC. n.º 012 /2017

Belo Horizonte, 31 de julho de 2017.

Senhor(a) Dirigente,

Informamos a V.S. as datas de pagamento aos servidores estaduais nas competências julho e agosto, com pagamento em agosto e setembro respectivamente:

MÊS	AGOSTO	SETEMBRO
DIA	11	13
DIA	23	21
DIA	30	27

As datas estão baseadas na possibilidade real de desembolso do Tesouro Estadual, considerando a entrada de recursos e o compromisso prioritário de pagamento da Folha.

Atenciosamente,
José Afonso Bicalho Beltrão da Silva
 Secretário de Estado da Fazenda
Helvécio Miranda Magalhães Junior
 Secretário de Estado de Planejamento e Gestão

Aos senhores.
 Dirigentes das Entidades Sindicais do Poder Executivo
 Belo Horizonte – MG

Fonte–Portal do Servidor de Educação do Estado de Minas Gerais, 2017.

¹⁶Ofício Circular do Gab. Sec. N°012/2017. Escala de pagamento para servidores estaduais. Disponível em: https://2.bp.blogspot.com/-B8qlgybFqS8/WYHlfrzTQEI/AAAAAAAAA_A/PJ2zJrVTOFEzMkpdQYO8oeQ0icAzj99RACLcBGAs/s1600/0001.jpg. Acesso em: 22/07/2017

Os critérios adotados para o escalonamento são: servidores com salários de até R\$3 mil líquidos – 75% do funcionalismo – recebem integralmente na primeira parcela; servidores com salários até R\$6 mil líquidos – 17% do funcionalismo – recebem uma parcela de R\$3mil e o restante na segunda parcela; servidores com salário acima de R\$6 mil líquidos – 8% do funcionalismo – recebem R\$3 mil na primeira parcela, R\$3 mil na segunda parcela e o restante na terceira parcela. Para Araticum, *“isso é reflexo da baixa valorização profissional. Tudo isto provoca tensão, estresse, às vezes, enxaquecas e dores de cabeça”*. Mais uma situação de precarização do trabalho. O descaso do governo juntamente com a ausência de uma política de valorização profissional/salários da atividade docente no ensino superior contribui para o desgaste, comprometendo as condições de trabalho e a saúde dos professores.

Entretanto, não é mais do que uma investida da desobrigação do Estado com a educação superior, que respinga na política de pessoal, pois, ao assegurar a aprovação de jornadas estendidas, que nada mais é do que a terceirização do ensino, pois assegura acréscimo de carga de trabalho sem, com isso, assegurar a manutenção ou ampliação das vagas do quadro docente. Isso tudo, sem mencionar a economia aos cofres públicos.

A lógica da crise estrutural do capital afeta as formas de organização do setor produtivo e o papel do Estado com a política do Estado mínimo. As consequências no trabalho docente surgem através de diretrizes em atendimento à cartilha neoliberal, afetando diretamente nas condições de trabalho e na intensificação do trabalho, sobretudo, no que diz respeito ao seu poder aquisitivo, na exploração e sobrecarga de trabalho afetando expressivamente o docente nas condições de vida profissional, social e familiar e ao seu processo de adoecimento físico e mental.

6.3.1.3A burocracia institucional no atendimento de demandas administrativas da Pós-Graduação

Na pós-graduação, as demandas administrativas têm conduzido o trabalho docente a patamares cada vez mais elevados, em razão das exigências e da burocratização. Esse entrave foi expresso por unanimidade entre os participantes da pesquisa. Ao priorizar as atividades burocráticas, os docentes deixam de realizar atividades de formação, o que significa gastar tempo e esforço com atividades de caráter técnico e administrativas, como registros dos mais variados possíveis, desde relatórios, fichas, plataforma sucupira, registro de

notas *online*, frequência de alunos etc. Dessa forma, deixa de lado a função primordial do trabalho docente, que é a formação humana.

O trabalho docente na pós-graduação é intenso e complexo, levando o professor a desenvolver várias atividades, incluindo as administrativas e burocráticas. Para Mangaba, “*com a defasagem salarial imensa, o professor opta pela jornada estendida*” e a carga horária passa de 40 para 60 horas. “*Então é um processo de ampliação de leque, de trabalho e que acaba significando também a intensificação de trabalho. Então é quantitativo e qualitativamente um aumento do trabalho*”.

Essa concessão de jornada é uma estratégia da gestão superior da instituição, bem como do Estado de Minas Gerais, para transformar a educação pública em parâmetros privados. Concede-se uma carga horária adicional com todas as atribuições de um cargo, mas sem efetivamente pagar pelo trabalho devido, uma vez que a jornada equivale a apenas 40% do salário base e não incide sobre os benefícios. Assim, nada mais é do que a precarização das relações de trabalho de professores na instituição pesquisada.

Essas atividades ampliam o trabalho extra e somam mais atribuições e provocam intensificação do trabalho docente. Alguns docentes consideram as tais condições como precárias e excessivas, conforme diz Aroeira:

[...] é o dia inteiro você assinando papel, assinando requerimento e deferindo, assinando memorando e outra coisa, tem uma demanda muito grande de dados da pró-reitoria de pós-graduação, da CAPES, da Fapemig, então, é o tempo todo fazendo coisas administrativas. (Aroeira)

Isso é mais grave, porque na instituição pesquisada não existe profissional técnico exercendo atividades na pós-graduação. Em todos os programas, o apoio é dado por um estagiário. Isso dificulta ações permanentes, pois não há um profissional especializado para atender às demandas administrativas. Macaúba informa que este “*ponto que (é) tem agravado e muito o adoecimento dos professores: a falta de servidores técnicos administrativos. Isso tem décadas já*”. Recaem, assim, sobre os coordenadores e professores as tarefas que poderiam ser executadas por uma secretária. Múltiplas tarefas que não são de responsabilidade dos docentes passam a ser atribuídas, dessa forma, aos professores e coordenadores. Essa situação é agravada pelo fato de que o professor depara-se, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios, que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos. (ESTEVE, 1999, p. 31-2).

Aqui há uma crítica à política de governo do Estado que paga um salário que, para Macaúba, é de “*miséria para os servidores técnicos*”. Desta forma, eles fazem concurso,

tomam posse e abandonam porque o salário “*é uma vergonha*”. E Macaúba acrescenta: “*Isso tem levado a quê? Ao excesso de trabalho dos nossos professores. Mais trabalho! Ou como não dizer, sobretrabalho! Trabalho precarizado*”.

A Adunimontes informa que “*nas mesas de negociações nós professores estamos brigando mais pelos servidores técnicos administrativos do que os próprios servidores técnicos administrativos*”. Virou processo de luta nas reivindicações dos professores, “*porque nós professores percebemos que isso é um fator crucial para essa crise na universidade*”, diz Macaúba. Ainda nesse depoimento, lemos:

Você não tem servidor técnico administrativo. Você tem um conjunto de estagiários com muito boa vontade fazendo o trabalho técnico administrativo. E isso repercute diretamente em mais trabalho para o professor. Você tem que montar uma banca de mestrado. Quando tem uma secretaria você passa os nomes para a secretaria e pronto. A secretaria toma conta de tudo. Mas não. Você tem que montar a banca, ligar para os professores, você tem que fazer o contato, você tem que solicitar as passagens, tem que solicitar o hotel, tem que buscar o professor no aeroporto, no hotel, e levar de volta. Então, isso tem uma sobrecarga imensa sobre os professores. Mas muita gente já está reclamando sobre isso, inclusive no sindicato. (Macaúba)

Esse é um fator que demanda e retira tempo de atividades realmente essenciais do trabalho do professor. Veja o que diz Ipê: “*faço toda a atividade administrativa. Muita coisa burocrática, atas, documentos, telefonemas, presidir reunião, todos os documentos históricos e declaração*”. Angico esclarece, “*isso demanda uma quantidade de tempo considerável*” e ainda “*um simples telefonema demanda um tempo assustador*”. Na instituição, para fazer ligações interurbanas, é preciso solicitar autorização à Pro-Reitoria de Pós-Graduação. Depois da autorização, procede à ligação interurbana.

Ponce, ao dissertar sobre como os docentes usam o tempo, afirma:

O tempo sempre lhes é curto para os múltiplos afazeres que lhes são solicitados, seja pelo grande número de aulas que têm de dar para sobreviver, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com ela do que com a sua tarefa fundamental. Não dispõem de tempo suficiente para a construção de sua própria competência e do conhecimento com seus alunos. (PONDE, 2004, p. 99).

Esses autores, portanto, reconhecem que uma das formas de controle sobre os professores, para impedir a construção de sua autonomia, é a exigência cotidiana de tarefas burocráticas e controladoras que, para Ponce (2004, p. 99), “*lhes roubam um tempo mais qualitativo de construção de si mesmos como profissionais do ensino*”. Isso nada mais é do que o controle da gestão.

Uma questão apontada por vários professores e coordenadores é que os setores da instituição não conversam, não dialogam, apesar de ter quase todo o sistema informatizado.

Assim, somatiza mais o “*envolvimento com atividades administrativas*”, em especial “*com as atividades da pro-reitoria*”, sinaliza Aroeira, pois

aqui na Unimontes tem uma coisa que é muito complicada que é a burocracia deles, no sentido errado, porque aqui, para fazer uma pequena coisa precisa de desprender muita energia. Porque alguns setores da Unimontes, especialmente o financeiro e a Fadenor, não têm a concepção de universidade. Parece que você tem que ficar pedindo o tempo todo, as coisas para eles. (Aroeira)

O trabalho passa a extrapolar a carga horária semanal e isso é visto como uma situação naturalizada e vivenciada pelos docentes. Vivenciam o aumento de trabalho e o tempo do trabalho no desenvolvimento das atividades, pois para darem conta das pendências muitos acabam adentrando para as noites, os finais de semana e feriados, inclusive fora do espaço da universidade, quando as atividades passam a ser desenvolvidas nas residências dos docentes. Para Macaúba, a intensificação se dá da seguinte forma: “*quanto aos professores eu vejo que é o quantitativo do trabalho. É algo impressionante. A impressão que agente tem, do ponto de vista do corpo e da mente, é que quanto mais o tempo passa, mais agente trabalha*”.

Contudo, esse processo de intensificação se dá por sobrecarregar o docente na realização das atividades. Como saída, extrapola a jornada de trabalho, anulando o lazer, os finais de semana, contato com amigos e familiares e, assim, há consequências nefastas ao acabar deteriorando a qualidade de vida dos docentes.

6.4 Produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto-sensu*

As demandas fundamentadas nas orientações de organismos internacionais com interesses no mercado, como já pontuado anteriormente, acenam para a introdução de mecanismos mercantis nas instituições públicas. Para Sguissardi (2005, p. 215), a “*ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semimercadoria no quase-mercado educacional está, cada vez mais, presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior*”. Essa prática reflete diretamente no trabalho dos professores do ensino superior, alterando seu cotidiano e propondo mudanças como o aumento da intensificação do trabalho em condições de precarização.

A necessidade de acumulação e manutenção dos lucros gera poucos investimentos que, visivelmente, podem ser percebidos nas condições de trabalho, no acúmulo de funções dos trabalhadores e como resultado há a intensificação do trabalho, causada pelo aumento do ritmo de produção. Porém a crise estrutural do capital extrapola essas condições de trabalho e

gera, como já apontado, a intensificação e a precarização do trabalho, que se materializa na atividade docente, valorizada pelo aumento de competitividade e principalmente por pressões com especial enfoque no aspecto quantitativo e por alcance das metas de produtividade na pós-graduação.

Uma das intensificações do trabalho docente mais sentida, a partir das mudanças no trabalho do professor, é o produtivismo. Para Sguissardi (2001), o produtivismo acadêmico é entendido como um fenômeno derivado dos processos de regulação e controle, em particular, os de avaliação, que se caracterizam pela excessiva valorização da quantidade de produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade.

O termo produtivismo acadêmico surgiu nos EUA, nos anos de 1950, com a expressão “*publicor perish*”, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, teriam sua carreira comprometida (FONSECA, 2001; NASCIMENTO, 2010; SGUISSARDI, 2001).

No Brasil, essa lógica está amplamente inserida na universidade pública, redefinindo sua dimensão social, ao aproximar o caráter público do mercado e ao adotar uma característica de empresa. Para Rodriguez e Martins (2005, p. 50), “a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/benefício”. Nesse sentido, o produtivismo acadêmico está presente na academia, e é resultado das políticas mercadológicas que transformam o conhecimento em mercadoria.

Tal fato sinaliza um risco de o produtivismo acadêmico se transformar em apenas um produto final da pesquisa científica e se converter em um fim em si mesmo e, não, em um resultado decorrente do processo de produção de conhecimento. Dessa forma, a produção científica dos docentes passa a correr o risco de se valorizar apenas no aspecto quantitativo, processo inclusive naturalizado, sobrepondo-se aos aspectos qualitativos e à sua relevância.

A lógica de controle é exercida pelos processos avaliativos e afeta diretamente os professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, pelo controle avaliativo¹⁷ da CAPES. Algumas ações da política imposta pela CAPES fundamenta um sistema de fomento financeiro que prima, nas palavras de Sguissardi (2008, p. 141), pela “produtividade do que o

¹⁷Segundo informação da página da CAPES – www.capes.gov.br, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela CAPES desde o ano de 1976. Ao longo de quase 40 anos, se consolidou como instrumento de grande importância para o Sistema Nacional de Pós-Graduação e para o fomento, tanto por parte das agências brasileiras, vários setores governamentais e não governamentais, bem como dos organismos internacionais. A avaliação periódica, realizada a cada três anos, resulta em notas que são homologadas pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da CAPES.

processo de formação e produção tende a gerar neste campo [...] uma cultura de [...] uniformização associada e fenômenos já bastante conhecidos como o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial”. Essa lógica afeta o significado de pós-graduação *stricto sensu* hoje no Brasil. Para Sguissardi (2008), é quase definida pela visão oficial, aplicada ao modelo da CAPES de avaliação, comprometendo a já bastante frágil autonomia da pós-graduação e de seus programas no interior das instituições universitárias, por uma crescente heteronomia.

O sistema brasileiro de pós-graduação é reconhecido mundialmente, sendo considerado o mais sofisticado de toda a América Latina e, ao lado do sistema indiano, o melhor dentre os existentes fora do chamado mundo desenvolvido (VERHINE, 2008, p.165). O Brasil subiu da 30ª para 15ª posição em um *ranking* mundial de produção científica em dez anos (CAPES, 2007). Entretanto, Sguissardi (2008, p.138) verifica certo “tom de apologia, quase ufanismo, nas comemorações dos avanços recentes do país no *ranking* mundial de publicações científicas”. O autor lamenta, porém, “às vezes a não ocorrência paralela de avanços em patentes ou dados tecnológicos utilizáveis imediatamente pelo mercado e/ou pelo quase mercado educacional”. Dessa forma, há um impacto significativo quanto aos números de publicações junto à comunidade científica, mas esses dados podem não significar qualidade das publicações. Há que se verificar se essas publicações não estão esvaziadas de conteúdo, através de uma formação que toma como base a pesquisa imediata e alienada do cotidiano, na exigência do mercado e não na transmissão do conhecimento humano em sua forma superior.

Nesse mesmo sentido, Silva (2008, p. 26) menciona que “o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer que a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base”. Nesse contexto, o docente do ensino superior passa a inserir seu trabalho nesse sistema estabelecido pelos processos avaliativos pautados no produto, sem preocupação específica com a função social e, sim, com o aspecto quantitativo e sua produção aligeirada, com foco no cumprimento das metas quantitativas, visando à pontuação exigida pela plataforma Sucupira. O resultado disso é a incorporação da lógica mercadológica e sua busca permanente por ser eficiente, produtivo, empreendedor e competitivo.

Resultado disso foi expresso na avaliação trienal de 2013, referente ao período de 2010 a 2012. Foram analisados 3.337 programas de pós-graduação, que compreendem 5.082 cursos, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional. Ainda

segundo a CAPES, o Sistema Nacional de Pós-Graduação teve crescimento de aproximadamente 23% no último triênio.

Nesses termos, de acordo com os dados informados na página da CAPES, o desenvolvimento do sistema se deu em todas as regiões do Brasil. A região Norte teve 40% de crescimento, seguida pelo Centro-Oeste, com 37%, e Nordeste, com 33%. Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente.

O então ministro Aloísio Mercadante (2013) destacou na época os avanços que podem ser percebidos no resultado da avaliação¹⁸: “Formamos 10 mil pós-graduados a mais em dois anos. Trata-se de uma fantástica evolução, acompanhada pela produção intelectual. Estamos formando mais, produzindo mais e avançando na produção técnica”.

Os resultados da avaliação da Capes apresentam, ainda, o crescimento da pós-graduação brasileira, que também pode ser percebido em outros indicadores, como a produção intelectual e o número de mestres e doutores titulados. Dados de produção intelectual apontam um aumento de 34% na publicação de artigos em periódicos científicos (171.969, em 2012) e o número de estudantes que obtiveram título de mestre ou doutor saltou de 50.411, em 2010, para 60.910, em 2012.

Números significativos são comemorados pela Capes, mas sem referência à qualidade da produção intelectual. Essa é a perspectiva imposta pelo modelo neoliberal e incorporada nos docentes, que passam a trabalhar segundo as normas e critérios postos pela CAPES e projetados pelo capital, de que terão ganhos financeiros e profissionais, com base na meritocracia. Essa é uma ideologia que despersonaliza o docente de sua humanidade e do bem social coletivo, que é o conhecimento. Na pós-graduação, os desdobramentos dessas condições resultam diretamente em agravos à saúde docente.

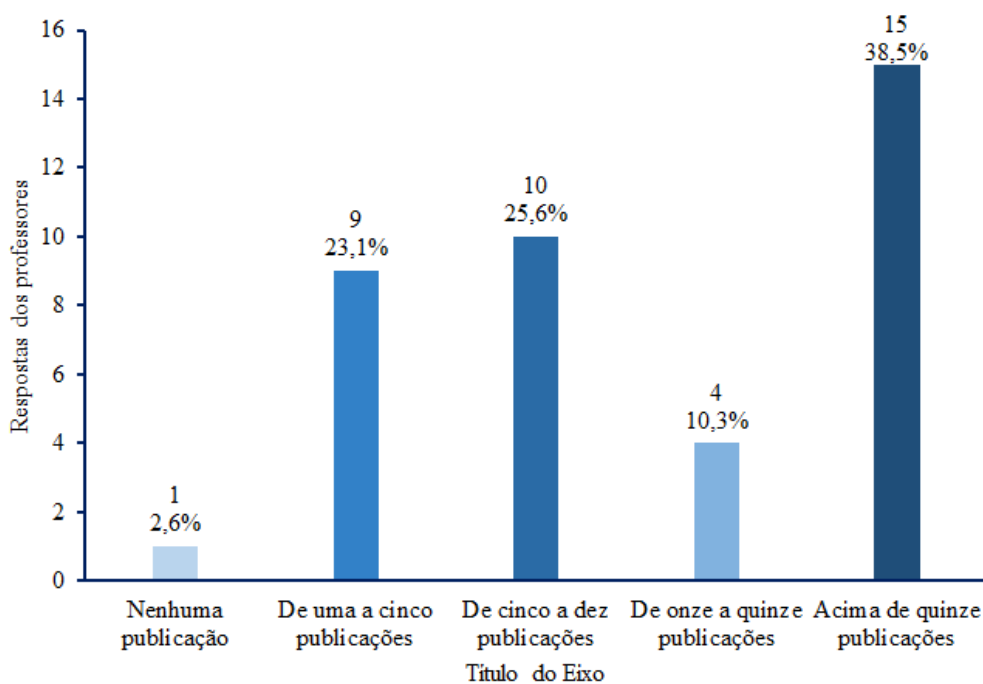
6.4.1 Os impactos das exigências da CAPES e do produtivismo sobre os docentes

O produtivismo exerce uma pressão institucional, como um mecanismo de controle que visa normalizar programas e pesquisadores à atual política de produção científica preconizada pela CAPES; implica na lógica capitalista; e, de igual forma, reproduz agravos a

¹⁸ Informação obtida nos Resultados da Avaliação da Capes revelam que Pós-Graduação teve crescimento de 23% no triênio, escrito pela Coordenação de Comunicação Social da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>. Acesso em: 21/09/2016.

saúde dos docentes da pós-graduação. Na instituição pesquisada, as publicações nos últimos três anos foram assim apresentadas pelos docentes:

Gráfico 09 – Publicações nos últimos três anos

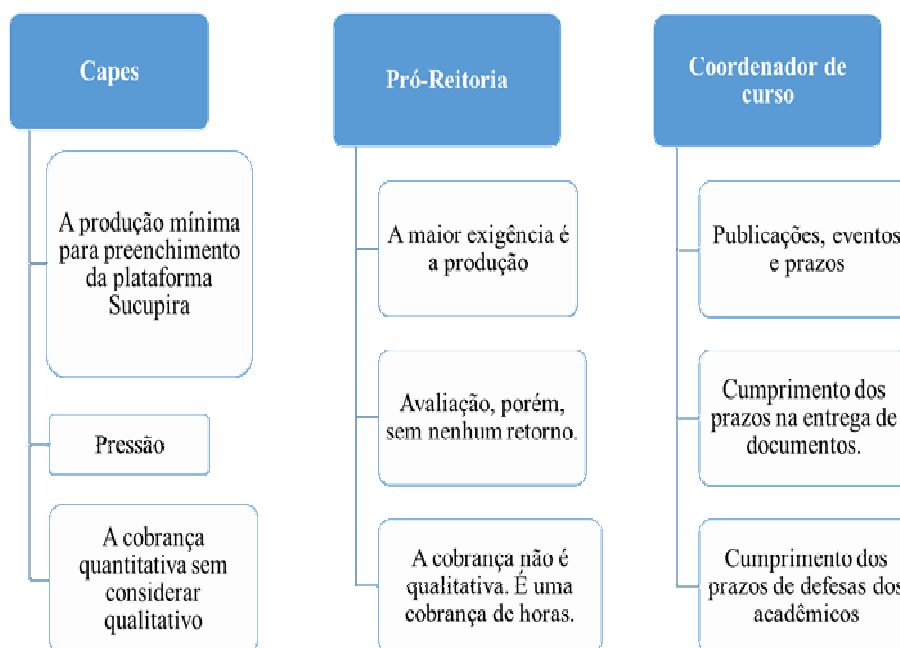


Fonte– Dados da pesquisa, 2017.

Ao analisar do ponto de vista do mínimo de uma publicação por semestre, 48,7% dos docentes publicam a média estabelecida. Os demais docentes, correspondentes a 48,8%, publicaram acima das metas. O gráfico 07 apresenta o percentual de 2,6 com nenhuma publicação. E há uma preocupação forte em contabilizar as produções e considerar os docentes como produtivos e improdutivos.

A esse, respeito os docentes consideram as exigências da CAPES, como aponta Tamboril: “*essas publicações demonstram uma exigência bastante desumana*” e completa: “*É exigido dos profissionais uma atuação que não considera as peculiaridades de cada um, mormente seus problemas pessoais*”.

Quando questionados sobre quais são as maiores exigências institucionais da pró-reitoria, da Capes e do coordenador em relação ao seu trabalho como professor, os docentes apontaram:

Figura 10: Maiores exigências das instituições: CAPES, Pró-reitoria e o PPG

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quanto aos aspectos abordados, há um grande descontentamento pela cobrança de números de produções e não pela qualidade, fato contraditório vindo de um órgão que valoriza e tem responsabilidade pelo fomento à produção científica. “*Mas a CAPES não pergunta sobre o aspecto qualitativo. Aliás, ninguém mais pergunta*”, assim desabafa Araçá, referindo-se também à instituição. Pelo contrário, a instituição mais se ocupa em “*uma cobrança de horas. Você tem que falar toda a hora para o gestor, principalmente para a reitoria a sua carga horária*”. É a lógica da instituição pesquisada que desagrada a todos os participantes da pesquisa. “*... na pós-graduação, por exemplo: a própria jornada estendida. É uma tentativa de quantificar um trabalho que não é quantificado. Pelo contrário, é qualificado*”, afirma Araçá.

Quanto aos aspectos qualitativos das pesquisas, bem como dos seus produtos: publicações, artigos, eventos etc., não interessa à CAPES ou à instituição. Para Ipê, “*Tem que ser produtivo? Sim. Tem. Esse é o perfil da pós-graduação. A produção. Mas isso não pode ser a totalidade. Tem que pensar uma produção qualitativa*”. Assim, Angico denuncia: “*Eu acho que é uma forma de mercantilização do nosso trabalho*”.

Com uma ressalva, Gabiroba, fala que “*nesse momento é parceira*”, mas na plataforma Sucupira¹⁹ não há espaço para essa valoração. Isso fica internamente, nos programas:

Você não sabe a alegria e a satisfação em às vezes a gente publicar um artigo em parceria, e quanto isso nos deixa feliz, mas ninguém consulta a nossa satisfação. Consulta se o artigo foi publicado em QUALIS A2, A1, B2 e B1, então assim, tem uma exigência muito grande, mas eu tento não sofrer com isso, eu faço o que é possível, às vezes, até o impossível. (Gabiroba)

A CAPES não valoriza os “*aspectos qualitativos muito menos o impacto social das pesquisas. E isso é fundamental. Deveria ter esse espaço. Quase todos temos pesquisas relevantes para a região em que estamos inseridos*”, diz Angico. Por exemplo: esclarece ainda Angico: “*talvez numa revista que não tenha tanto impacto causa mais mudanças, do que às vezes, uma coisa que você nem publicou. E isso não é medido*”. Mas esse aspecto não cabe na Plataforma Sucupira. Angico continua:

Por exemplo: eu trabalhei com o Ministério público para mudar uma Lei que protege a mata seca. Não foi publicado um artigo de grande impacto, mas foi criada uma Lei que evitou que fosse criada uma Lei que aumentasse o desmatamento. Então como a Capes avalia algo assim? O impacto disso é imenso, mas não está colocado num artigo. (Angico)

Há que se resguardar a pós-graduação, nas palavras de Bianchetti (2016, p. 183), “sem fazer concessões em termos de qualidade; participar da construção de nova cultura no que se refere ao processo de avaliação dos programas de pós-graduação, em que o tensionamento quantidade-qualidade seja recolocado”. E, assim, garantir a formação universitária para a pesquisa na pós-graduação, com primazia pela qualidade na construção do conhecimento.

Assim, são pontuadas as críticas quanto à cobrança das publicações que enfatizam como afirma Araçá, “*uma política que exige muito do professor*”. Os professores assim expressam seus comentários a respeito da política da CAPES:

Quadro 04–Sobre a política de produtivismo da CAPES

<i>A Capes precisa resgatar programas que evidenciem a qualidade. Seria interessante.</i>
<i>A Capes exige que a gente produza. Essa produção é imprescindível.</i>
<i>Eu discordo frontalmente dessa perspectiva, dado que não importa a qualidade do conteúdo publicado, mas a quantidade de publicação em si. E nas Ciências Humanas, qualidade de produção é fundamental.</i>
<i>E ela é rigorosa e às vezes fica na dúvida se ela é isenta.</i>
<i>Deveria ser mais transparente.</i>
<i>É um equívoco. A produção e avaliação são necessárias, mas a mentalidade mercantil compromete a qualidade da pesquisa.</i>
<i>Deve-se reavaliar a relação quantidade e qualidade.</i>
<i>Essa onda de produtividade ela não resulta em qualidade, não necessariamente, e chega ao tempo que começa a ter uma disputa entre programas, não sei se isso é saudável, porque de que adianta você colocar no mercado todo ano, todo semestre um artigo ou dois que não será lido.</i>
<i>As exigências da capes se referem à produção, produção, produção. A Capes cobra muito nesse sentido de produção. E o tempo todo o programa trabalha com a ameaça, com medo de ser descredenciado.</i>
<i>Ela é rigorosa, na hora de avaliar o programa.</i>
<i>Pela Capes a questão da produtividade, sem se preocupar com as condições de trabalho.</i>

Fonte– Dados da pesquisa, 2017.

Os docentes ainda relatam que mesmo não concordando com a política da Capes, se colocam a realizá-la porque querem consolidar os programas de pós-graduações, como a fala de Aroeira: “Então nós temos que nos sujeitar. Mas eu não concordo com isso não. Eu penso que a quantidade pode interferir na qualidade”.

Outro elemento levantado foi o tempo para produzir. A exigência de publicações anuais impede que as produções passem por uma construção mais elaborada, o que não é possível. O tempo não favorece, pois

essa ideia de produção em massa não é aplicável para o trabalho do professor que pensa. Nós lidamos é com o pensamento. Nós gestamos pensamentos. Então eu penso que essa disparidade de relação ao respeito do tempo do gestar com a dinâmica da produção que é rápida é aí que eu acho que está a grande questão. O problema está aí. Mas que é angustiante é...e aí a gente só fica mirando na excelência. Porque o que é pedido para a gente é a excelência. Então nós vamos mirar na excelência, que para se atingir a excelência a gente precisa de muita coisa.(Sucupira)

Para os docentes, a política da CAPES exige uma demanda de publicação para além do possível e é do mesmo modo nas instituições de fomento. A instituição, por sua vez, agrega essa política e cria os mesmos critérios que regulam o trabalho acadêmico. Jacarandá, no seu depoimento, informa que os professores também são cobrados, são cobrados pela chefia pelo departamento, pela chefia de curso e pelo coordenador do programa, promovendo,

nas palavras dele, “*então (...) cadeia de exigências*”. E contraditoriamente, ao mesmo tempo em que é cobrado, também cobra, pois

nós temos normas próprias dos programas de pós-graduação, que a gente chama de critérios de credenciamento e de recredenciamento e o credenciamento do professor não é para sempre. Se o professor não corresponder às expectativas do programa, que é ministrar aula, desenvolver projeto de pesquisa, participar de evento e publicar. Então o professor pode ser descredenciado e outros professores podem ser credenciados a qualquer tempo. (Jacarandá)

A ação da CAPES torna o trabalho do professor em um trabalho subserviente, subjugado às suas exigências. Ao analisar números e alcance de metas, é preciso que se considere adequadamente, nas palavras de Sguissardi (2008, p. 139), as condições objetivas sobre “as quais se apoia essa produção de titulados, que vão desde as de infra-estrutura e de recursos materiais de pesquisa, e da carreira acadêmico-científica e dos salários, até as de qualificação dos demandantes desse nível de formação”. Assim, a pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, segundo Sguissardi (2008, p.142), “mantém uma dependência com a Capes de ‘quase-refém’ das políticas e ações dessa agência”. A inserção e controle da CAPES via *Lattes* e plataforma Sucupira mostra, segundo Marx (2014), a inserção no processo produtivo passando a controlar o ritmo do trabalho. Dessa forma, amplia e intensifica a jornada de trabalho.

Assim, “*a Capes cobra muito nesse sentido de produção. É uma exigência da Capes é o relatório do quadriênio. Nós trabalhamos o tempo todo com medo de ser descredenciado. É o tempo todo como se estivesse com a faca no pescoço*”, desabafa Aroeira. Para Ipê, a pressão da Capes sobre as metas de produtividade é intensa. Para a docente: “*simplesmente se eu não sou produtiva eu não tenho bolsa. Se não sou produtiva eu não aprovo projetos. Se eu não sou produtiva eu não trago recursos. Então, tudo é mediante a produção. É como se o currículo Lattes fosse absoluto*”. Assim, a condição dessa política da CAPES induz ao produtivismo. Ou seja, nas palavras de Ipê, “*ou você produz, ou você não produz. Se você produz a gente conversa (CAPES), se você não produz, eu não tenho nada disso*”. Os programas só avançam se atingem os extratos da CAPES e alcançam os conceitos que permitem continuar credenciado, além de fornecimento de bolsas para o mestrado e para o doutorado. E os demais órgãos de fomento utilizam a mesma política para estabelecer critérios considerados produtivos para o fomento de bolsas, verbas de manutenção, implantação de laboratórios e outros.

Confesso que, apesar do descontentamento com as exigências da CAPES, apenas Mangaba se rebela às suas cobranças. Segundo a docente: “*Eu acho ridícula! Eu tenho uma*

distância muito grande da Capes”... “Por uma questão pessoal. Eu não estou nem aí para a Capes”. Mesmo assim, ela produz e atende aos compromissos firmados com o programa. Mas esclarece: *“o que eu produzo a partir do meu trabalho real eu produzo. Eu não vou fazer nada que não seja a partir do meu trabalho real”*. A Capes é contraditória, pois exige números e não a qualidade dos processos formativos. E um agravante é o tempo de amadurecimento das pesquisas. O docente pesquisador não dispõe de tempo para analisar o significado e relevância de seu trabalho. O volume e a rapidez da produção impedem que tenha tempo para apreciar até mesmo os trabalhos dos colegas. Nesse ponto, resgato a fala de Imbiruçu, ao denunciar: *“Muito das produções jamais serão lidas pelos nossos colegas ou alunos, e muito menos citá-los em nossos trabalhos. Porque não dá tempo”*. Castiel e Sanz-Calero (1999) alertam para o fato de que, *“há estimativas de que cerca de 50% dos trabalhos em ciências sociais publicados jamais serão citados”*.

Nesse sentido, Verhine (2008) entende que a CAPES tem contribuído para o desenvolvimento da pós-graduação por meio de incentivos e orientações encaminhados aos programas de maneira sistemática. No entanto, Verhine (2008) alerta que, apesar dessa valiosa contribuição, o sistema da CAPES é contraditório. O autor conclui que as críticas acusam a CAPES de: enfatizar a *“premiação, a punição e a exclusão; de ser demasiadamente quantitativa e centrada nos produtos”*; e, além disso, *“de desvalorizar processos educativos e formativos; de induzir a homogeneização e a uniformização; e de gerar formas de “produtivismo” e competição nocivas à qualidade global dos programas avaliados”*. (GATTI *et al.*, 2003; KUENZER; MORAES, 2005; SGUISSARDI, 2006, apud VERHINE, 2008, p.166).

Contudo, essa corrida para a produção instaura a competição entre os docentes de um mesmo programa de pós-graduação. No intuito de buscar alcançar as verbas para a execução dos seus projetos, aquisição de materiais, laboratórios, participação em eventos, bolsas de estudos, instaura-se um investimento individualizado e concorrido suplantando o trabalho coletivo.

Parece ocorrer uma crescente adaptação ao produtivismo acadêmico e à competitividade, por parte dos docentes, pois, como alertam Silva Jr. e Silva (2008, p.203), o *“processo que acentua a formação do professor/pesquisador “produtor de resultados” de estudos e pesquisas efêmeros – interessa sua posição dentro da área de investigação que é medida de forma quantitativa”*. O modelo de avaliação da CAPES, que premia mais a produtividade do que o processo de formação e produção tende a gerar *locus* privilegiado da criação, da diversidade e da flexibilidade e uma cultura de conformismo com o produtivismo

acadêmico e a competitividade quase empresarial (SGUISSARDI, 2008, p. 142). Nessa perspectiva produtivista, se instaura a competição tão própria dos moldes neoliberais. Agora vinculados na academia e, da mesma forma, naturalizada nos programas de pós-graduação, a ponto de os docentes já não mais reagirem às medidas de coação das políticas acadêmicas.

Essa atitude, reforçada por uma estratégia idealizada pelos governos neoliberais e adotada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, reitera a atitude produtivista do trabalho docente no ensino superior e se transforma em um passaporte para a docência: o Currículo *Lattes*. A implantação do Currículo de Plataforma *Lattes*²⁰ registra no seu banco de dados as produções acadêmicas e exige atualização periódica, a fim de garantir pontuação no mercado acadêmico, como aponta Silva (2008, p. 6): “Talvez o *Lattes* seja a melhor expressão do mercado acadêmico em que se tornou a universidade pública”. O *Lattes* tornou-se ainda, segundo o mesmo autor, “uma espécie de instituição avaliadora do *status* acadêmico e foi praticamente sacralizado enquanto referência para as decisões que podem afetar a vida docente e discente” (SILVA, 2008, p. 6). É preciso ter o *Lattese* mantê-lo atualizado com as produções, cursos etc.

E não basta ter publicado, é exigido que seja em periódico classificado com alto *Qualis* (SILVA, 2012). Ao abordar sobre os efeitos do produtivismo acadêmico, o referido autor amplia sua análise mencionando que o que paira sobre os programas de pós-graduação, docentes e pós-graduandos é a desqualificação e a pressão pela exclusão dos que não conseguem atender às exigências produtivistas.

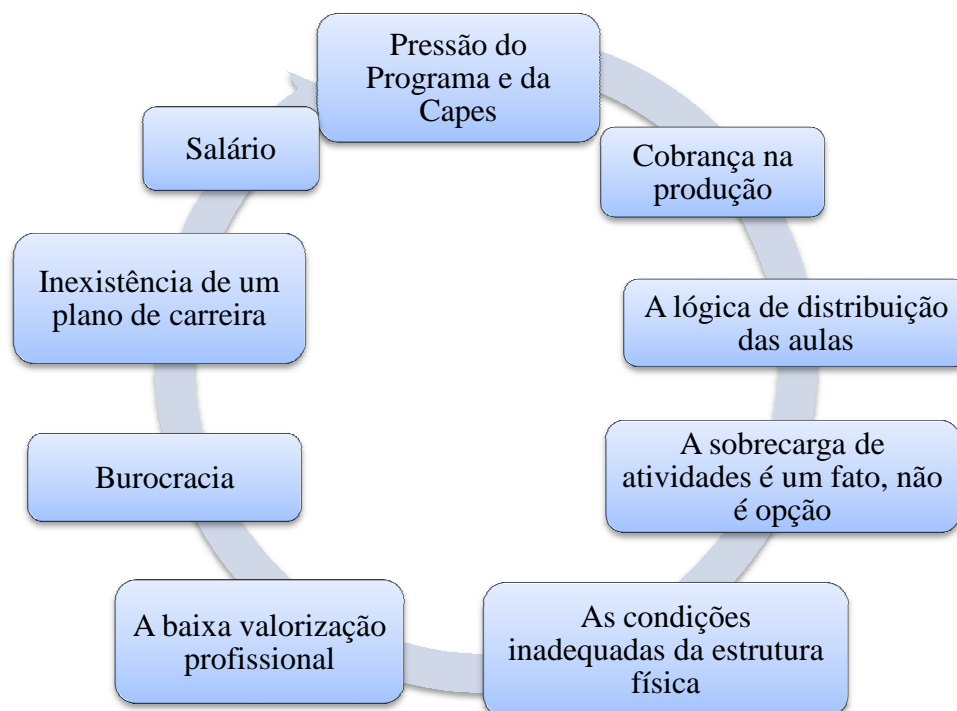
Para benefício da sociedade, o que deveria ser enfatizado é o trabalho intelectual nas diferentes ciências e se configurar como a produção e divulgação de conhecimento por meio de reflexão, elaboração, promoção de debates, confrontos de ideias, aceitação ou refutação de hipóteses e contínuos recomeços (FREITAS, 2011). Dessa forma, o produto final a ser entregue à sociedade é o conhecimento. Corroborando essa afirmativa, Severino (2006) vem afirmar que a pós-graduação como lugar de pesquisa e que “a única justificativa substantiva que pode sustentar a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores” (SEVERINO, 2006, p. 70).

Na descrição do trabalho, os docentes abordam aspectos que envolvem satisfação e insatisfação no trabalho docente na pós-graduação. Para Juá, “*o trabalho na pós-graduação*

²⁰O Currículo do Sistema *Lattes* trata-se de uma plataforma virtual, chamada de plataforma *Lattes*, desenvolvida e mantida pelo CNPq e atua no Brasil mantendo um enorme banco de dados, capaz de agregar informações acerca não somente de currículos, como também sobre instituições, grupos de pesquisa etc.

é o ápice de uma carreira”. Envolve satisfação e orgulho pelo trabalho, porque foi conseguido tomando como base a profissionalização. Contudo há situações de desprazer, conforme se vê a seguir:

Figura 11–Aspectos que envolvem insatisfação no trabalho docente na pós-graduação



Fonte– Dados da pesquisa, 2017.

Os docentes apresentam os aspectos que envolvem a insatisfação no trabalho docente na pós-graduação. Há uma indignação presente nas falas, decorrente da desvalorização do trabalho docente. A frustração é eminente e causa sofrimento. Para Aroeira os professores estão insatisfeitos, conforme diz abaixo:

Eu estou percebendo nos professores um estresse muito grande e esse estresse está provocando doenças. Isso para mim é resultado desse excesso de trabalho. Deste tanto de exigências e ao mesmo tempo as condições de trabalho aqui não são boas. Os salários são baixos. (Aroeira)

Conforme Dejours (2011), quando o trabalho se torna fonte de tensão, de desprazer, de insatisfação, gera um aumento da carga psíquica que, sem possibilidade de alívio, dá origem ao sofrimento e à patologia. Contudo, os docentes apontam os elementos que envolvem a satisfação no trabalho docente na pós-graduação:

Quadro 05 - A satisfação no trabalho docente na pós-graduação

O projeto do Programa é coletivo e como partícipe dele tenho que contribuir para que mantenha seu padrão e avance para patamar superior.
O trabalho com a graduação e a pós-graduação.
Trabalhar com a área de conhecimento que me preparei, que estudei, estudo e pesquiso.
Fico muito orgulhosa de trabalhar na universidade que me formei.
Produzir um bom trabalho, fruto de uma pesquisa com os alunos.
Realização profissional.

Fonte – Dados da pesquisa, 2017.

Os docentes da instituição demonstram prazer e realização com o trabalho desenvolvido. Entendem o trabalho como uma proposta coletiva de fortalecer os programas de pós-graduação. Não estão satisfeitos é com a sobrecarga de trabalho gerada pela instituição, com intuito de obedecer às demandas conjunturais das políticas neoliberais presentes na educação superior.

Esses docentes têm satisfação em participar dos programas de pós-graduação, assumem o compromisso de produzir com originalidade, com o fortalecimento e consolidação dos programas, mas destacam que é preciso tempo para produzir com qualidade. Os docentes participantes enfocam que, apesar das dificuldades encontradas, a profissão é gratificante e que essa satisfação os ajuda a superar entraves encontrados;

Ter um emprego na área que me especializei. E atuar nessa área, isso é muito gratificante. (Araçá)

Os alunos concluindo a graduação e pós-graduação. Poder cumprir satisfatoriamente nossos deveres e obrigações como servidor público estadual. (Mulungu)

Formar bons recursos humanos. (Tingui)

Fazer novas leituras. Contribuindo para que outras pessoas realizem seus sonhos. Vendo outros crescerem. (Tamboril)

Gosto muito do meu trabalho. Sou grato a Deus por ele! A luta maior, na verdade, é de quem está no ensino básico e fundamental. Comparando com essa turma, nossa situação é privilegiada. Temos problemas, claro, mas lecionar para quem já optou por fazer história é muito mais fácil. (Umbu)

A possibilidade de ultrapassar minha compreensão de mundo e de contribuir para que os estudantes e os orientandos possam ver o mundo de uma forma mais complexa. (Araticum)

A realização pessoal e coletiva. (Peroba)

O próprio ensino e pesquisa. (Jatobá)

Eu fiz um compromisso para colaborar com a pós-graduação. Protagonizar esse mestrado. Forma construída coletivamente. E vou cumprir com esse compromisso. É penoso. É escravista. O que a plataforma sucupira faz com você é escravista. Mas não vou abandonar. Contando com a colaboração de todos. A resposta para essa questão é o compromisso. Faço com muito prazer. (Ipê)

É gratificante ver os alunos defenderem nos prazos. As ótimas dissertações e teses produzidas. Eu gosto muito de dar aulas. (Aroeira)

A flexibilidade do horário. Trabalhar com o que eu quiser. Eu defino o objeto do meu trabalho. Acho isso bacana. Gosto de viajar a trabalho no campo. Isso me agrada. E ir a eventos. Gosto de participar de eventos. Gosto de ler e escrever artigos, uma parte que me agrada. Também gosto de dar aula. (Angico)

A relação com estudantes e orientandos. (Araticum)

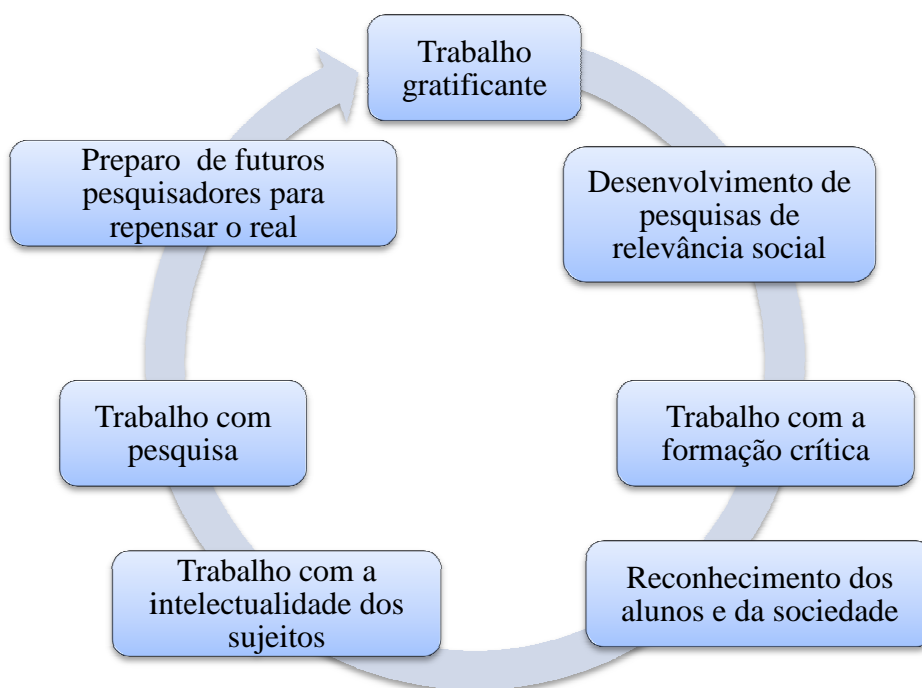
Os meus alunos. Chego a me emocionar... meus alunos, é o que paga tudo isso. Sabe é o retorno que a gente tem. Quando você põe um título na mão de um aluno. (Sucupira)

A gente que trabalha com pesquisa, ainda mais na minha área, que é com os movimentos sociais. O estudo que a gente faz possibilita que grupos sociais que eles possam fazer reivindicações para o campo jurídico. Se fortaleça, isso é gratificante. Acho que a função da academia de ser e pesquisar com um retorno social. Outra coisa que eu gosto muito é essa questão e contato com outros pesquisadores de diferentes universidades. A gente viaja muito a trabalho e isso é uma coisa bastante interessante porque te possibilita ver outras realidades, fazer trocas e fazer contato e parceria com outras universidades fortalecendo projetos de pesquisa. (Murici)

A profissão é gratificante por eu exercer minha intelectualidade, debater ideias. Por eu ver meus alunos progredindo na carreira. Eu tenho ex-alunos da graduação que hoje são doutores. Somos colegas de trabalho. Então o crescimento intelectual do aluno e conseqüentemente a sua inserção no mercado de trabalho, a transformação da sociedade. Então acho que isso é gratificante. (Jacarandá)

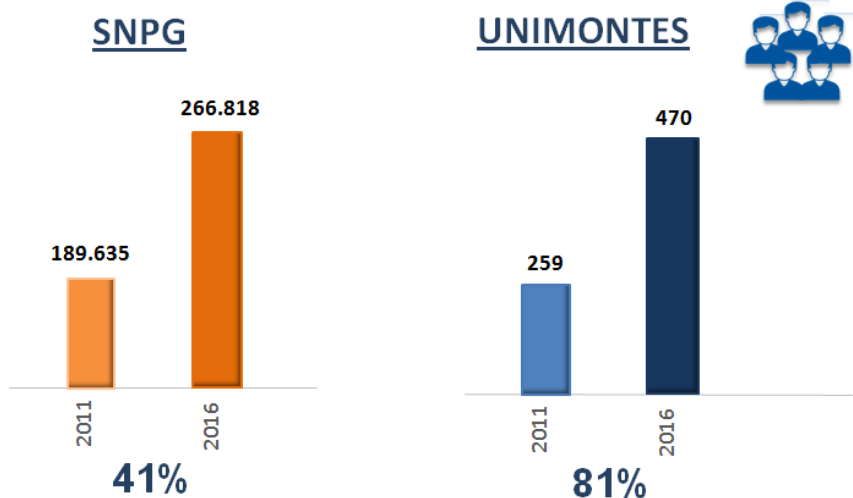
Os docentes comprovam que o trabalho na pós-graduação é gratificante, pois trabalham com a formação crítica, com o reconhecimento dos alunos e da sociedade, com a pesquisa, a intelectualidade dos sujeitos que se movem para a criação de trabalhos desafiadores, de pesquisas de relevância social; é isso que dá satisfação e sentido ao trabalho. Especialmente porque há que superar a pós-graduação produtiva para a promoção de uma pós-graduação crítica, *lócus* do processo formativo dos acadêmicos e pesquisadores, ao lidarem com a formação da consciência crítica dos sujeitos, preparando-os para repensarem e analisarem o real, pois na perspectiva ontológica, a compreensão das formas de consciência emerge da materialidade dos homens, através dos conflitos sociais e da *práxis* social, na superação do sentido de que o homem deixa de ser meio de produção da riqueza, para ser a satisfação de suas necessidades humanas.

Figura 12: Aspectos da satisfação no trabalho docente na pós-graduação



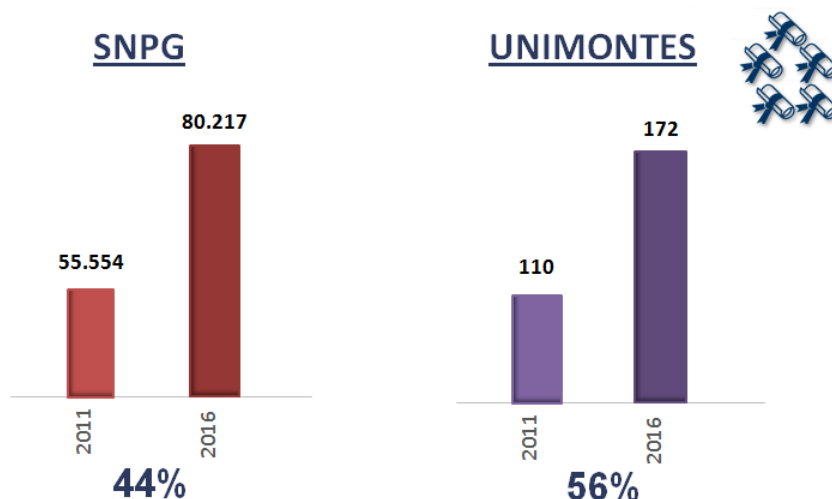
Fonte – Dados da pesquisa, 2017

Outros aspectos de satisfação, apontados pelos docentes, se referem ao compromisso coletivo que estabeleceram com o programa, no sentido de consolidar uma pós-graduação de qualidade. Depois, os docentes têm alcançado os objetivos, como apresento a seguir algumas conquistas dos programas. Em treze anos de existência dos programas na instituição, já somam 1.300 defesas de teses e dissertações. Este montante, numa área regional, em que apenas a Unimontes, atua é considerado um avanço formativo para os sujeitos pesquisadores. No dia 24 de outubro de 2017, o Diretor de Programas e Bolsas no País – DPB– da Fundação-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), professor Doutor Geraldo Nunes Sobrinho, em visita à Unimontes, apresentou as conquistas dos programas da instituição. Segundo o citado Diretor, a Universidade Estadual de Montes Claros apresenta um número duas vezes superior à média nacional no percentual de alunos matriculados nos cursos de mestrados e doutorados, o que evidencia a evolução conquistada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre os dados apontados, os números correspondem ao período de 2011-2016 e a evolução alcançada pela Unimontes é de 81%, enquanto a média nacional chega a 41%.

Gráfico 10 – Evolução de Discentes – 2011 a 2016

Fonte– Apresentação CAPES 24/10 – Unimontes, 2017.

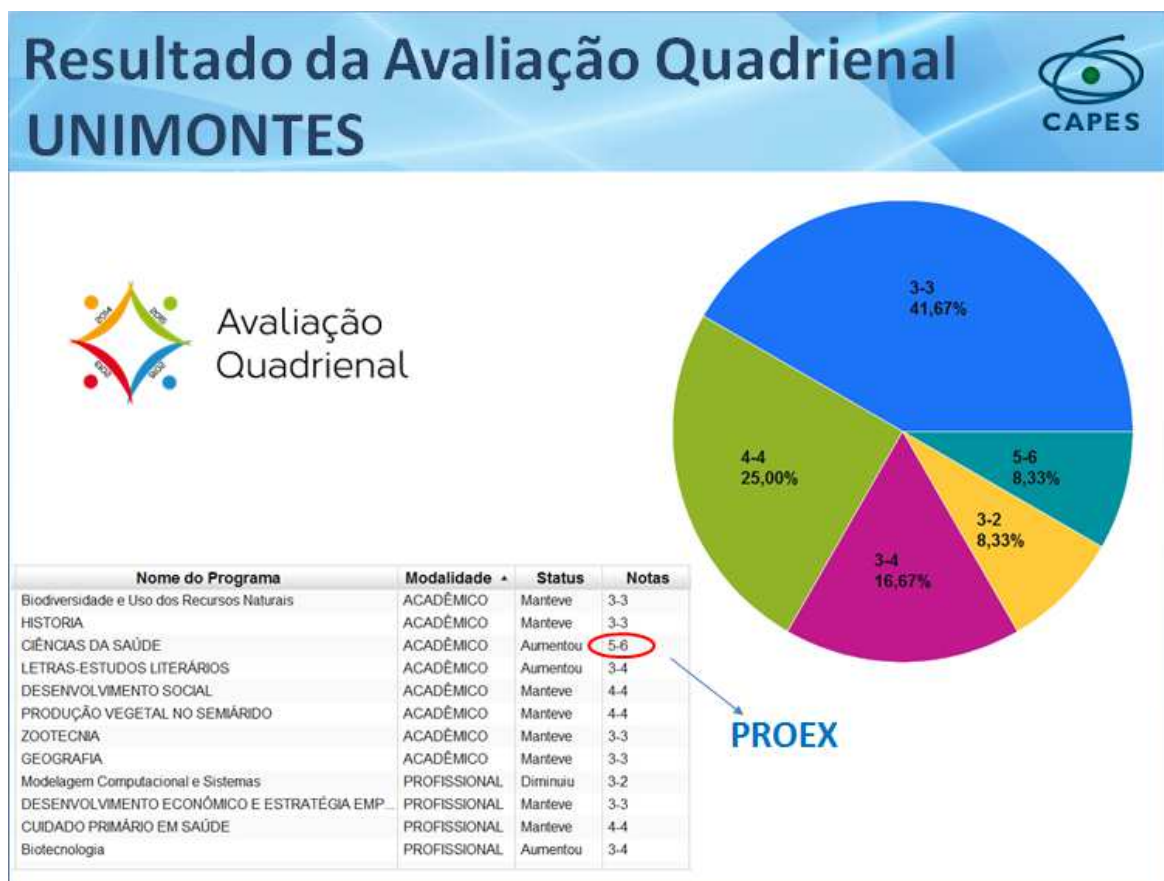
Outro dado revelado pelo dirigente está na evolução de titulados. Nos últimos cinco anos, a Unimontes apresentou um crescimento de 56%. A média nacional no período, conforme o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) foi de 44%.

Gráfico 11–Evolução de Titulados – 2011 a 2016

Fonte–Apresentação CAPES 24/10 – Unimontes, 2017.

O professor Geraldo Nunes reforçou os números alcançados pela instituição na última avaliação quadrienal da CAPES, com a manutenção da estabilidade dos conceitos na maioria dos programas de pós-graduação (3) e o aumento da nota em 21,6% dos programas, como o conceito 6 na área de Ciências da Saúde, que passa a ser considerado de excelência nacional e internacional.

Figura 13– Resultado da Avaliação quadrienal



Fonte–Apresentação CAPES 24/10 – Unimontes, 2017.

Nunes salientou que os números são bem impressionantes se considerarmos que a pós-graduação *stricto sensu* na Unimontes é relativamente nova, com apenas 13 anos de existência e já com a oferta de 19 cursos. O diretor destacou, também, as parcerias com o Governo do Estado de Minas Gerais e a FAPEMIG no fomento à pós-graduação.

Ele ressaltou como grande conquista o conceito seis alcançado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, que passa a ter acesso ao Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – uma dotação orçamentária para os investimentos em bolsas, custeio e infraestrutura nos mestrados/doutorados com conceitos 6 e 7.

Foram apresentados dados também relacionados ao organograma da Capes, avaliação, acesso e disseminação da produção científica, indução de políticas de estímulo, as modalidades de apoio, descrição dos dados sobre a concessão de bolsas e utilização de cotas, internacionalização acadêmica, cooperação empresarial, colaboração entre países e o impacto das publicações científicas.

Um dado significativo apontando o resultado do trabalho dos docentes junto aos acadêmicos é a evolução das publicações. Vejam-se os dados:

Tabela03–Periódicos: publicações 2010/2016

UNIMONTES	
Ano	Texto Completo
2010	4.880
2011	7.484
2012	10.749
2013	14.203
2014	20.920
2015	21.538
2016	132.925
	2.623,9%

Fonte–Apresentação CAPES 24/10 – Unimontes, 2017.

Ao mesmo tempo em que delineiam satisfação, os mesmos elementos, contraditoriamente, causam insatisfação. Os docentes demonstram, apesar da demanda do trabalho docente e do acréscimo significativo das atribuições, ao assumirem os encargos da pós-graduação, que a profissão é gratificante, de modo específico, porque envolve a produção científica e esta muitas vezes possibilita o retorno social. Contudo, a execução dessas atribuições, somadas à obrigação do cumprimento exigido de produtividade, traz um acúmulo intelectual exigindo cada vez mais investimento exaustivo ao extrapolar a carga horária específica para a jornada de trabalho.

Relatam ainda que “há muita coisa boa na pós-graduação”, informa Bacupari. “Por isso é que a Capes tem que reformular seus critérios de avaliação dos programas”, alertam Piuma, Magaba e Bacupari. Para ir além dos aspectos quantitativos impostos, criar uma forma de avaliar não só as produções que, sem dúvida são importantes, mas também o processo, os impactos sociais, as transformações surgidas a partir do programa. Alargar o campo de visão e expandir os critérios ao mundo vasto de mudanças que um programa pode trazer aos seus acadêmicos, à instituição e à sociedade. Dessa forma, tecem algumas considerações de maneira a apontar para uma nova forma de avaliação dos programas. São elas:

Quadro 06–Opiniões sobre a política da CAPES

Adequar-se às diferentes realidades.
Acompanhar professores, acompanhar os egressos no mercado de trabalho.
Valorizar o critério de inserção social do programa se tem convênio, se devolve para a comunidade.
Respeitar as especificidades das áreas.
Apresentar uma política que contemple diferentes extratos, por exemplo: estaduais e federais.
Acompanhar os impactos sociais.

Fonte–Dados da pesquisa, 2017.

Com isso, Godoi e Xavier (2012, p. 463) alertam que “a sociedade é uma das grandes perdedoras do produtivismo que vivenciamos”. Nesse sentido, para os autores, os órgãos de fomento à pesquisa deveriam verificar o fruto do investimento, que é o desenvolvimento científico. Sendo assim, a produção, a iniciativa e a criatividade são cerceadas pela maneira como é organizado e controlado o trabalho, transformando as produções em trabalhos vazios de sentido, apenas para evidenciar números no *Lattes*.

Em uma Aula Magna, proferida na Universidade de São Paulo/USP, com o tema: *Contra a Universidade Operacional*²¹, Chauí (2014) denuncia o *Lattes*. “É um crime o currículo *Lattes*! Porque ele não quer dizer nada. [...] incorporou a competição pelas

²¹Aula Magna proferida na Universidade de São Paulo/USP com o tema: *Contra a Universidade Operacional*, proferida por Marilena Chauí, em 8/8/2004, no auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP). Disponível em: <http://sinduece.org.br/noticias/mais-noticias/e-um-crime-o-curriculo-lattes-diz-marilena-chau/> Acesso em: 06/06/2015.

organizações, pela eficiência”. Ainda para a autora, “a forma atual de capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizam a identidade de classe e as formas da luta de classes”, referindo-se às mudanças sucessivas do capital e influência nas mudanças da sociedade.

Para Chauí (2014), a universidade, dos anos de 1990 aos dias de hoje, marca o predomínio da forma de organização regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada por ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e “por normas inteiramente alheias ao conhecimento e à formação intelectual”.

A universidade brasileira submeteu-se, dessa forma, à ideologia neoliberal da sociedade de mercado e ao processo de produtivismo caracterizado por ser pragmático e mercantil, resultando na adesão pelos professores, de tal forma, que provoca implicações “numa relação dialética entre o prazer e sofrimento no trabalho e não numa ruptura entre eles” (SILVA JR.; SILVA, 2008, p. 70). Traduz-se, ainda, em uma intensificação do trabalho docente, porque exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores, como afirmam Farias e Guimarães (2013), pois ao responderem satisfatoriamente às exigências de produtividade é necessário, também, intensificar o trabalho docente. Dessa forma, há o desenvolvimento da precarização das condições de trabalho, cada vez mais intensificadas e ampliadas, chegando aos patamares do adoecimento, como aponto mais adiante neste trabalho.

7OS IMPACTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO NO ADOECIMENTO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA PÓS-GRADUAÇÃO

A partir daqui analiso como a crise estrutural do capital estimulou a reformulação de políticas por parte do Estado que, desmedidamente, interferiram com efeitos nocivos ao trabalhador docente; sobretudo nos aspectos físicos do corpo, em que as novas práticas gerenciais atingem de forma intensiva a subjetividade do trabalhador. A partir dos anos de 1970, com a expansão de demandas das políticas educacionais implementadas, a situação começa a mudar e, a partir da segunda metade da década de 1990, agravou-se pelas condições impostas pelas reformas educacionais, que implicam em processos marcados por mecanismos de avaliação institucional típicos de um modelo produtivista e pragmático. Assim, as relações sociais de trabalho e os determinantes sociais, frutos dos métodos de produção, contribuem para os agravos à saúde do docente. Portanto, os processos de adoecimento vivenciados são fruto de seus problemas sociais frente à organização e relações sociais de trabalho mais gerais, mediadas por vários elementos que compõem a totalidade do mundo do trabalho e das relações estabelecidas.

Ao analisar o processo de adoecimento a partir da intensificação do trabalho docente e das manifestações no mundo do trabalho, a partir da categoria trabalho e das mudanças decorrentes da sua organização no sistema capitalista, busco analisar o trabalho real e não apenas o prescrito, como sugerido por Marx (1982). Cabe, portanto, contextualizar os processos de adoecimento decorrentes das mudanças do mundo do trabalho e suas implicações para as condições de vida e saúde dos docentes que atuam na pós-graduação da instituição pesquisada, no intuito de compreender e analisar o saber dos trabalhadores no processo de produção para entender a relação entre saúde e doença dos trabalhadores (MARX, 1974).

É necessário ancorar as discussões em Marx e Engels (1987), pois eles explicam que, ao se analisar um fato particular, deve-se empiricamente dar relevo à conexão orgânica entre a estrutura social e política e, de modo especial, compreender que se trata tanto da parcela dessa classe trabalhadora diretamente inserida no mercado de trabalho, quanto do exército de reserva. Portanto, a classe trabalhadora a serviço da exploração do capital.

Para Walcir de Oliveira Barros, coordenador do Grupo de Trabalho de Seguridade Social e Assuntos de Aposentadoria (GTSSA) do ANDES-SN²² (2016), há na entidade uma

²²Informações obtidas no portal do Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Disponível: [HTTP://www.andes.org.br/Andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7511](http://www.andes.org.br/Andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7511). Acesso em: 21/06/2017.

proposta para a realização de levantamentos, em cada universidade, sobre a questão de saúde docente. “O GT (Grupo de Trabalho) pensou na pesquisa como instrumento não apenas de conseguir dados, mas como um instrumento através do qual pudéssemos dialogar com a nossa base e sensibilizá-la”. E acrescenta: “[...] Se tem algo que, de certa forma, preocupa o sujeito é justamente seu processo de finitude e as questões de saúde”. Barros encerra o editorial esclarecendo que, “mesmo sem o resultado de todas as universidades, já aponta a precarização do trabalho docente como uma das causas basilares para o adoecimento cada vez mais presente na categoria”. Isso nos remete a Marx (2010, p. 33), ao afirmar que “o trabalho que deveria ser a objetivação do gênero humano adquire no sistema capitalista um caráter corporalmente arruinante e moral e espiritualmente atrofiante”.

A pesquisa evidencia uma relação entre as condições de trabalho e a saúde docente. Contudo, essa temática não faz parte das pautas de discussão do poder público. É preciso construir um diálogo permanente para conhecer esses processos de adoecimento e, assim, criar mecanismos de acompanhamento e de combate às origens dos acometimentos, bem como politizar a classe trabalhadora, aqui, os docentes da pós-graduação. Porém, o primeiro passo é reconhecer que o adoecimento faz parte do cotidiano e quais são os processos de adoecimento que os docentes da educação superior enfrentam.

O conceito de saúde, adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1948, diz que “[...] saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. Partindo dessa definição que, por sinal, é bastante complexa, pois é saúde individual e é coletiva, é preciso considerar que ela ainda depende de fatores determinantes e condicionantes sociais; assim, contém aspectos de subjetividade e seu processo histórico. Para buscar a compreensão da condição de saúde, ou individual, o coletivo deve considerá-la nas relações com o meio físico, psíquico, social, político, econômico, cultural, ambiental de uma sociedade.

A esse respeito, Dejours (1986) faz uma crítica a essa definição de saúde definida pela OMS (1948), ao analisar que o acúmulo de novos conhecimentos e experiências nas áreas da fisiologia, da psicossomática e da psicopatologia do trabalho permite avançar e progredir nessa definição de saúde. Enfatiza a importância e o significado da saúde no entendimento do processo vivido pelas pessoas, e de forma diferenciada por elas, no nível orgânico e psíquico. Esse movimento pode ser entendido da seguinte forma:

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

movimentos do corpo, não os fixando de modo rígido ou estabelecido de uma vez por todas (DEJOURS, 1986, p.8).

Saúde é, para o autor, liberdade. Acrescenta: mais que liberdade. Saúde é dar ao corpo a possibilidade de repousar, a liberdade de se alimentar quando tem fome, dormir quando tiver necessidade do sono. O bem estar psíquico é a liberdade que é deixada ao desejo de cada um organizar a sua própria vida. O bem estar social é a liberdade de agir individualmente e coletivamente sobre a organização do trabalho, de acordo com seus interesses. Isso significa ter controle sobre seu trabalho. E conclui: a saúde é cada sujeito humano ter meios para traçar um caminho original em direção ao bem estar bio-psico-social.

A Organização Internacional do Trabalho²³ (OIT, 1984) considera que a profissão docente é hoje considerada como uma das mais estressantes, uma profissão de risco. É interessante evidenciar que o trabalho em si não é responsável pelo adoecimento, mas o tipo de trabalho e as condições em que é realizado. Por isso, há emergência em construir uma docência que seja plena e satisfatória nos seus mais variados espaços e com condições adequadas, de maneira a oferecer uma organização para o pleno exercício da sua profissão. A organização e o conteúdo significativo do trabalho, dentre eles, a autonomia, a auto-realização, o reconhecimento, a humanização influenciam diretamente o nível de satisfação do sujeito e, dessa forma, faz surgir o sofrimento (DEJOURS, 1992). Ainda para o autor (1992, p. 52-3), a insatisfação proveniente das exigências de tarefas ou carga de trabalho ao homem, pode originar diversas manifestações somáticas de doenças físicas e mentais.

O adoecimento surge na medida em que a insatisfação é maior do que expectativa da realização do trabalho, quando o docente não consegue fazer mudanças em sua vida profissional. O trabalho passa a ser sem sentido e acentuado diante das pressões pela execução das tarefas, pela cobrança excessiva e, em especial, por seu adoecimento ser invisível aos olhos dos outros colegas, em especial pela gestão.

²³ A própria Organização Internacional do Trabalho (OIT) definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (OIT, 1984). Tem como objetivos estratégicos (liberdade sindical; direito de negociação coletiva; eliminação do trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação da discriminação em matéria de emprego e ocupação), além da promoção do emprego produtivo e de qualidade, da melhoria das condições de trabalho, do fortalecimento do diálogo social e da ampliação da proteção social (OIT, 2012).

7.1 O adoecimento docente na Pós-graduação *strictu sensu*

A produção científica referente ao adoecimento do professor no ensino superior, especialmente no que se refere a pós-graduação *stricto-sensu*, é uma temática recente. No entanto, autores como Codo (1999), Lemos (2005) e Esteve (1999) manifestam em suas pesquisas problemas de adoecimento que afetam a categoria docente e que estão intimamente ligados a um conjunto de fatores: tipo de trabalho exercido; excesso de trabalho; precarização do trabalho; perda da autonomia; sobrecarga de trabalho burocrático. Apontam, ainda, no contexto das pesquisas no Brasil, os aspectos decorrentes das reformas educacionais impostas na segunda metade dos anos de 1990, que implicaram em mecanismos de avaliação institucional e de conhecimento centralizados e desvinculados da prática cotidiana do trabalho do professor, típicos de um modelo produtivista e pragmático.

Na pós-graduação o processo do adoecimento docente se dá por meio do histórico desenvolvimento das políticas públicas que se organizam por valores de universalização, a partir da década de 1990, ao produzir um aumento da força de trabalho dos docentes, prevalecendo a precarização e a intensificação do trabalho docente.

No Brasil, o primeiro estudo sistemático com a temática adoecimento do professor foi o livro *Educação: Carinho e Trabalho – Burnout*²⁴, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação, organizado por Wanderley Codo e publicado em 1999 (CODO, 2002). Esse livro é fruto da pesquisa realizada pelo convênio entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE e o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (LPT/UnB). A pesquisa aponta nos resultados e análises a síndrome de *Burnout* como um dos problemas de saúde relacionados ao trabalho na educação.

Codo contribuiu para introduzir o tema saúde/adoecimento dos trabalhadores da educação no debate nacional. A partir de então, a literatura tem apontado que a crise estrutural do capital pode desencadear sofrimento psíquico nos profissionais inseridos em diferentes contextos da universidade. De modo inclusivo, o docente da pós-graduação tem apresentado, no que se refere ao adoecimento, vários reclames como estresses, síndrome de pânico, *Burnout*– inclusive também estendida aos alunos da pós-graduação – como resultado das condições do trabalho docente.

²⁴ Síndrome de *Burnout* –constitui um agrupamento de certos sinais e sintomas, como a despersonalização, a exaustão emocional e a perda de envolvimento pessoal, bem como as implicações destes no trabalho e na saúde dos professores (CODO, 2002).

O adensamento do adoecimento dos docentes corrobora tanto a precarização, quanto a intensificação, que têm sido apontadas como causadoras de adoecimento. À medida em que o docente precisa mobilizar no seu trabalho, cada vez mais, sua capacidade física, cognitiva e emocional ocorre a sobrecarga de energia física-mental-emocional, comprometendo sua saúde física e mental.

Diante disso, Dejours (1999) estabelece a tese de que esse processo implica em sacrifícios consentidos e sacrifícios coletivos decididos, em nome de razões econômicas. Explica que o sofrimento no trabalho se dá pelo consentimento para participar do sistema. Mas que, o que interessa e requer conhecer é sobre as motivações subjetivas do consentimento. Para o autor, o sofrimento aumenta no trabalho na medida em que os trabalhadores vão perdendo a esperança de melhorar a condição de vida no futuro. O sofrimento, dessa forma, aumenta ao estabelecer correspondência entre o esforço no trabalho e a possibilidade de satisfazer as expectativas criadas no plano material, afetivo, social e político, como já destacado por Marx, ao considerar a dupla face do trabalho.

Nessa perspectiva, Dejours (1992) afirma que o trabalho nunca é neutro em relação à saúde e favorece seja a doença seja a saúde. Desse modo, o trabalho devia aparecer na própria definição do conceito de saúde, figurando na definição da Organização Mundial de Saúde. Para o autor, em nome da sobrevivência da nação e da garantia de liberdade, o trabalho se converte na utilização de métodos cruéis para os trabalhadores. Nesse sentido, Heloani (2003, p.102) comenta que o trabalho torna-se, de “forma rápida e surpreendente, um complexo monstruoso [...] patrocinado pelos que mantêm o controle do capital, da ferramenta diária que movimenta a escolha de prioridades, avassala o homem em todos os seus aspectos”.

Esse consentimento se dá pela necessidade de manter seu trabalho e garantir sua sobrevivência, pois não resta outra forma de sobreviver senão se subjugar à exploração do trabalho capitalista. E o capital utiliza cada vez mais estratégias para se aproveitar da condição de subserviência do trabalhador para impor a exploração. Dessa forma, o docente é inserido em formas de trabalhos cada vez mais precarizadas, vazias de sentido e são submetidos à pressões e fadiga, em que, ao invés de prazer, o trabalho representa sofrimento, ansiedade e angústia e, na impossibilidade de mudar a situação, adocece.

Os efeitos da exploração se disseminam não apenas no trabalho, mas envolve a vida do docente nas demandas do capital. Cerceiam a liberdade humana, atingem a subjetividade da vida do docente e tornam vulnerável sua saúde. A importância do trabalho para a vida humana passa a ser transformada em condutor de agravos da saúde e da vida. O trabalho, enquanto categoria ontológica da existência humana sofre alteração no sistema capitalista. O

docente passa a ser privado de sua vida e não apenas dos meios de produção. E, com isso, passa a comprometer não só as formas de trabalho, mas também diretamente o docente.

Isso reflete nas condições de trabalho e de vida. Como é o caso da intensificação, ao apresentar múltiplas consequências na vida dos docentes. Não só nos aspectos físicos e subjetivos, mas também com reflexos no trabalho e, o mais grave: o processo de adoecimento é desconhecido pelos próprios docentes. Os docentes ficam focados no trabalho, na quantidade de atribuições e não analisam as condições de trabalho a que estão inseridos, bem como as dificuldades, os entraves, os constrangimentos e até mesmo o assédio moral que comprometem seu trabalho, sem chances de superação, pois estão expostos à exaustão e ao adoecimento. Na própria alienação que o sistema produtivo impõe ao docente, como essência do estranhamento de si e de seu trabalho, a objetivação do docente compromete a capacidade de raciocinar sobre sua condição de objeto.

O adoecimento docente tem vinculação direta com o processo de acumulação do capital. Os docentes são submetidos pelos processos de pressão e produtivismo, no qual o próprio profissional passa a se autointensificar, para dar conta de todas as demandas e exigências. Assume, então, múltiplas atividades e com fazeres diferenciados, para atender ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão, sobrecarregado pelas exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Ao atender às várias exigências e ao cumprimento dos prazos, seu trabalho ocupa sua jornada de forma intensa, porque há uma alteração na quantidade de sua produção sem aumentar o tempo, e de forma extensa, porque há acréscimo no período de dedicação ao trabalho, quase sempre extrapolando a jornada de trabalho.

O espaço e o tempo na instituição já não são mais suficientes para realização das atividades. A sobrecarga de trabalho passa a ocupar outros espaços e tempos, como as residências dos docentes e horários antes dedicados à família, aos amigos e também ao descanso. O cansaço começa a aparecer e de forma somativa outros processos de adoecimento, resultado da insatisfação e da ansiedade com o trabalho.

Esse contexto é derivado da crise estrutural do capital e sua interferência no processo de organização do trabalho, implantado nas últimas décadas, intensificou e precarizou as condições de trabalho ao priorizar a acumulação de lucros; transformou o trabalho enquanto atividade humana em mercadoria, com a implantação de novas formas de exploração do trabalhador docente, desenvolvendo processos de adoecimento. O trabalho deixa de ser gerador de humanização, de satisfação, contentamento e aperfeiçoamento, ele deixa de ser significativo e passa a degradar a saúde do trabalhador.

A pós-graduação *strito sensu* requer um profissional apto para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Contudo, é necessário levar em consideração como o docente se relaciona com seu trabalho nos espaços que atua, com a instituição e consigo mesmo, para verificar quais as implicações dessas relações sobre seu sentimento de realização/satisfação ou insatisfação/sofrimento/adoecimento. Essa insatisfação profissional é resultado da sobrecarga de trabalho e da pouca possibilidade de controle sobre os fatores necessários ao atendimento seu atendimento.

Com a intensificação do trabalho, a pós-graduação *strito sensu* passa a ser um espaço de risco para a saúde. As novas exigências e o excesso de trabalho têm produzido mudanças no âmbito do ensino, da pesquisa e até mesmo da gestão. O produtivismo acadêmico, o acúmulo do trabalho burocrático às suas atribuições acelera o ritmo do trabalho, mesmo com a incorporação de novas tecnologias. O professor, além organizar suas aulas, publicar artigos e livros, orientar, acompanhar, corrigir e avaliar o trabalho de seus alunos, mantém organizado e atualizado seu cadastro e acompanha financiamentos junto a órgãos de fomento, redige pareceres para artigos de revistas e congressos, participa de bancas e gere suas pesquisas, sofre com cobranças cada vez maiores e prazos cada vez menores, além de limitado suporte administrativo. Essa sobrecarga de trabalho estimula a competição, o produtivismo, o isolamento e o gerenciamento de ações causando a intensificação do trabalho docente.

Esse contexto provoca um descompasso no tempo dedicado à vida acadêmica, familiar e pessoal. Aqui há a despersonalização do docente, que passa a estranhar seu trabalho. Não se reconhece nele. A materialização da intensificação no trabalho docente resulta no exaurimento intelectual e físico e transforma-se em um processo, nem sempre visível, de adoecimento.

Esse contexto, no qual o docente da pós-graduação está imerso, passa a adoecê-lo. Adoece porque passa a agredir sua saúde. O adoecimento se dá pela exploração do trabalho, ao ocasionar o desgaste humano em prol do capital, e tem se transformado de sofrimento em adoecimento tanto físico quanto psíquico. Esse processo se dá porque abrange não só os aspectos biológicos, mas também psíquicos e sociais.

O sinal do desgaste do docente pode ser identificado no processo de adoecimento causado pela complexidade do trabalho forjado no exercício do professor. Assim, a saúde do professor fica vulnerável ao adoecimento, que relaciona às múltiplas determinações do trabalho. Esse processo resulta da insatisfação na atividade docente, pela ausência de significado na execução das atribuições, pela falta de reconhecimento, pelo sentimento de seu esforço e trabalho não foram valorizados. Esse sentimento adquire dimensões que ultrapassam

o sofrimento, a angústia e o desprazer para se transformar em processo de adoecimento dos mais variados, resultado do esgotamento físico e psíquico.

Para Dejours (1992), ao provocar sofrimento, este é tal que bloqueia sua capacidade intelectual. Isso se dá na medida em que o docente usa o máximo de sua intelectualidade para organizar seu trabalho e, para fazê-lo, não consegue realizar outras atividades. Daí surge o esgotamento físico e psíquico trazendo insatisfação, sofrimento e adoecimento. O docente está cada vez mais exausto nas suas atividades laborais e, em razão disso, insatisfeito. Nesse sentido, o autor alerta que o trabalhador sofre por meio do trabalho quando percebe suas energias físicas e mentais esgotando. Soma-se a isso o nível de insatisfação. Dessa forma, vê seu sofrimento aumentar na medida em que perde a esperança de que as condições possam melhorar no futuro. O trabalhador passa a sofrer continuamente, sem condições de ruptura com esse processo. Não há ruptura porque muitas vezes o docente consegue camuflar o sofrimento e, dessa forma, utiliza estratégias de defesa contra esse sofrimento. Contudo, essa defensiva pode se transformar em artifícios ao tornar os trabalhadores insensíveis ao objeto do sofrimento. Às vezes, o trabalhador pode aderir a um processo de sofrimento, mais grave ainda, não atingindo apenas o aspecto psíquico, mas ético e moral.

Essa resistência se dá no âmbito individual, sendo que quase nada interfere nas estruturas sobre os processos que imperam na dominação do capital sobre o trabalho. O combate, o enfrentamento e a superação desse processo se tornam insignificantes porque não há ação coletiva, especialmente uma política em prol dos docentes adoecidos.

De acordo com Dejours (1999), o processo de trabalho só funciona quando os trabalhadores mobilizam sua inteligência, individual e coletivamente, em benefício da organização do trabalho, “quando os trabalhadores, por conta própria, usam artimanhas, macetes”, “[...] quando se antecipam”, “quando enfim, se ajudam mutuamente, segundo os princípios de cooperação que eles inventam e que não lhes foram indicados de antemão” (DEJOURS, 1999, p.56). Contudo, o autor ressalta que os trabalhadores encontram muitas dificuldades para reagir coletivamente, por causa da intensificação do trabalho, por causa do aumento da carga de trabalho e da fadiga ou, ainda, por causa da degradação progressiva das relações de trabalho, como desconfiança, individualismo, concorrência etc.

O docente adoce por varias razões: o trabalho é intensificado e precarizado; pela sobrecarga de trabalho; por extrapolar a carga horária de trabalho; pelo esforço para atingir o produtivismo; pelas relações conflituosas entre colegas e gestores. O sofrimento inicial se torna insuportável, até porque é processual até chegar ao adoecimento.

Nas novas formas de exploração do trabalho surgem consequências que se apresentam em novas formas de sofrer e de adoecer. Condições de trabalho que intensificam e sobrecarregam o docente de atividades e funções, salários defasados, direitos funcionais não garantidos, jornadas cada vez mais extensas e pressão para cumprimento de metas de publicações são alguns desses itens. Essas condições de trabalho intensificam o processo de adoecimento e são, às vezes, modos silenciosos de sofrimento, estabelecidos nas relações de trabalho.

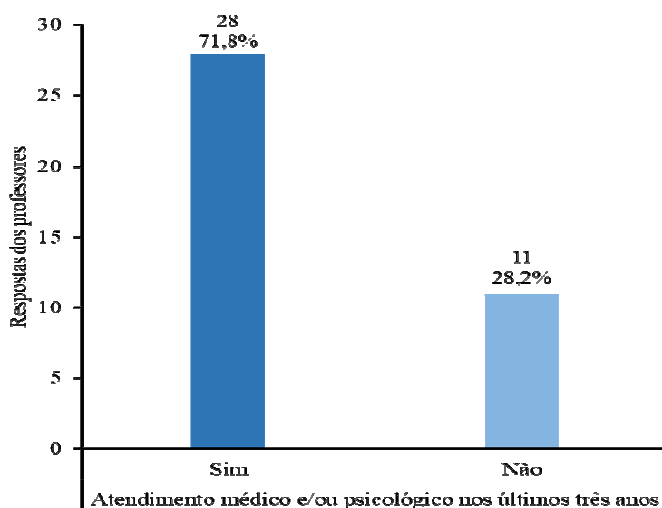
7.1.1 Processos de Adoecimento que acometem docentes

Como já abordado anteriormente, numa análise a partir da totalidade, as reformas apresentadas geraram, no interior do trabalho docente, a intensificação e a precarização que se materializam nos espaços físicos nos quais o labor se efetiva e causa desgastes físicos, emocionais e processos de adoecimentos.

Diante das discussões assentadas nesta pesquisa, analiso os dados ao estabelecer a relação entre o adoecimento dos professores que atuam na pós-graduação da Unimontes e a intensificação do trabalho docente. Os docentes se sentem esgotados e a precarização no trabalho está levando-os a um processo de adoecimento, resultado de uma jornada de trabalho intensa e extensa, como discuto ao longo do texto.

O processo de adoecimento é apresentado pelos docentes como evidencio nos dados que hora analiso. Dentre os docentes entrevistados, 71,8% já procuraram atendimento médico e ou psicológico nos últimos três anos.

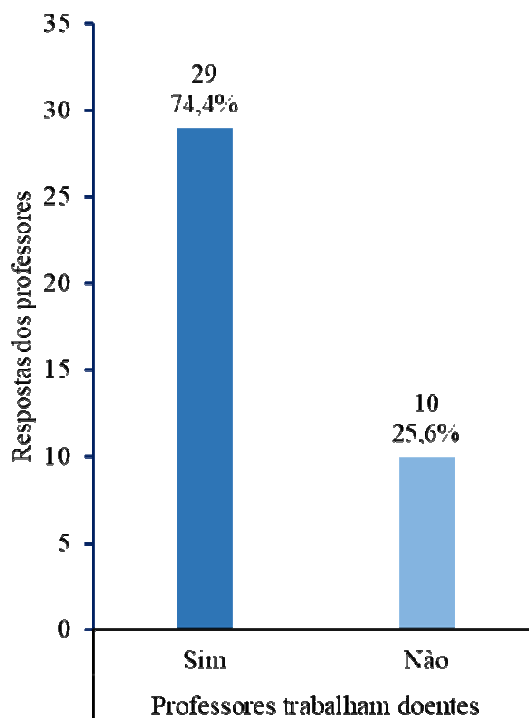
Gráfico 12–Atendimento médico e/ou psicológico nos últimos três anos



Fonte–Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

Os docentes admitem que seu trabalho requer um compromisso que a profissão exige, mas com isso estão adoecendo. De acordo com os docentes, 64,1% foram acometidos por algum problema de saúde e 66,7% dos docentes fazem uso frequente de medicamentos.

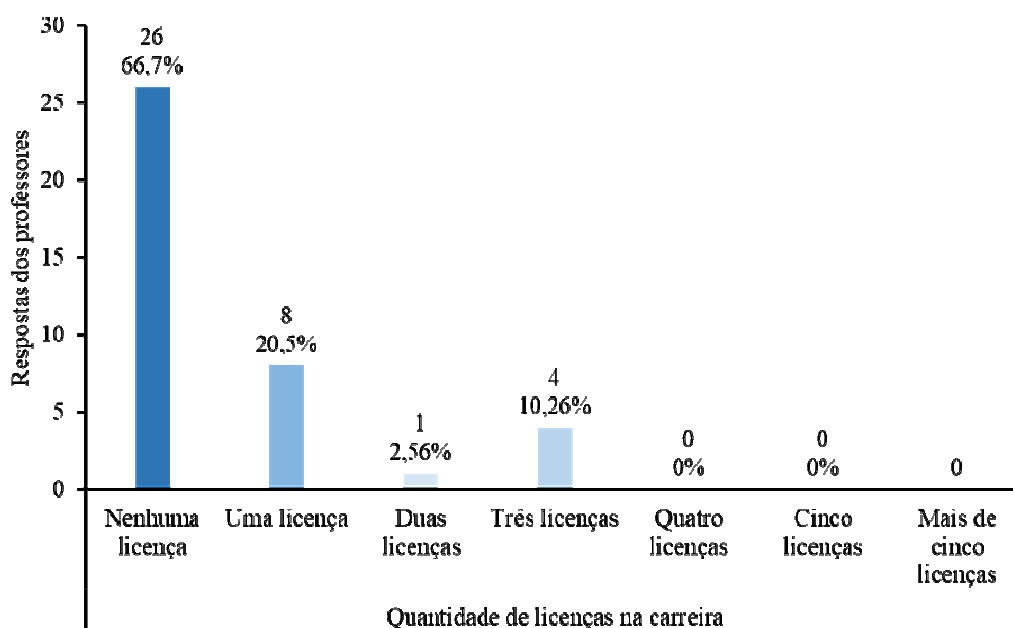
Gráfico 13–Trabalharam doentes



Fonte–Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

Dos docentes participantes da pesquisa, 74,4% já trabalharam doentes. Informaram que, mesmo apresentando sintomas, chegam a trabalhar doentes, ainda que tenham atestado médico e licença de tratamento de saúde (LTS). Isso acontece frequentemente na instituição, pois o docente opta por não entrar com a Licença de Tratamento Saúde – LTS e trabalha normalmente, ou encontra uma alternativa para reorganizar suas atividades. Macaúba que, além de docente, é representante do Sindicato, me alertou: “*Você deve detectar por exemplo ter dificuldade de encontrar o absenteísmo na universidade. O conjunto de afastamento por problemas de saúde. É um absurdo o que nós vivemos aqui. Aqui não existe praticamente o afastamento por problemas de saúde*”. De fato, não consegui registro preciso do número de LTS, nos últimos três anos, somente através das respostas dos próprios docentes pesquisados.

Gráfico 14—Quantidade de licenças na carreira



Fonte – Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

Essa expressão foi identificada no universo de 39 professores. Segundo os relatos dos motivos das LTS, os docentes informaram como acometimentos câncer, acidente automobilístico, pé quebrado (acidente de trabalho), depressão e licença de gestação. Ademais, há evidências de adoecimento, mas legalmente não há registros na DDRH porque “os professores daqui estão proibidos de adoecer. Porque se você tira licença, você reduz o percentual do GDEPEs dos 90% para 70%. E isso equivale à perda salarial”. (Macaúba).

Em último caso, organizam estratégias, como de troca de horários com outros colegas professores ou com os acadêmicos, como fizeram o equivalente a 63,2% dos entrevistados, pois afirmaram já terem se ausentado do trabalho por problema de saúde. Contudo, se organizaram para não ser necessário afastar das atividades em andamento. Vejam-se as estratégias utilizadas pelos docentes quando precisam se ausentar por problemas de saúde:

Quadro07–Procedimento adotado quando o docente precisa se ausentar por problema de saúde

Procedimento adotado quando o docente precisa se ausentar por problema de saúde	
Procedimento	N
Apresenta atestado	10
Troca de horário	19
Repõe a aula	18
Licença para tratamento	4

Fonte – Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

Os docentes afirmam que é burocrático e demanda tempo o processo de tirar a licença para tratamento de saúde. Nesse sentido, Chichá desabafa: *“até que você vai ao médico, faz os exames ... agenda a perícia, entrega o protocolo na DDRH já está na hora de voltar ao batente. Assim, melhor reorganizar o trabalho”* e Umbu completa: *“e lembrando que todo esse processo você está doente. O que serve para aumentar o estresse”*. Para Cedro, *“por isso, muitos preferem trabalhar doentes. E mais, os colegas que já tiveram que se licenciar para o tratamento de saúde, têm grandes perdas salariais”*.

Umbu diz: *“estamos no limite. A pressão, a precarização e tudo...tudo...é desvalorização do professor. É de adoecer qualquer um”*. De fato, 59% dos docentes participantes sentem desconforto físico e/ou psicológico. Veja-se uma contradição: de acordo com os dados coletados, 71,8% já procuraram atendimento médico e ou psicológico nos últimos três anos. Contudo, desse montante, apenas 59% sentem desconfortos físicos e psicológicos, apesar de 66,7% fazerem uso frequente de medicamentos. Isso significa que uma parcela dos docentes, o equivalente a 12,8%, não se percebe como docentes em processo de adoecimento, não se reconhecem no processo. Revelam, dessa forma, que não têm consciência de que estão em processo de adoecimento, em razão do labor; não identificam, principalmente, que os sintomas que apresentam estão relacionados ao esgotamento físico, mental e emocional.

O adoecimento se manifesta nos seguintes acometimentos com mais frequência:

Quadro 08–Acometimentos mais frequentes nos docentes

Acometimentos mais frequentes nos docentes	
Acometimento	N
Cansaço	26
Dores	15
Estresse	23
Fadiga	18
Insônia	19
Irritabilidade	15
Outros	9
Problemas vocais	7

Fonte – Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

Assim, ao serem questionados se apresentam alguns desconfortos físicos e psicológicos, os docentes apontaram que já foram acometidos pelos seguintes:

Quadro 09–Desconfortos físicos e psicológicos que acometemos docentes

Desconforto	
Ansiedade	Irritabilidade
Cansaço	Labirintite
Depressão	Problemas gástricos
Desânimo	Problemas na garganta
Dores (musculares, de cabeça, no corpo, nos joelhos)	Problemas vocais
Espondilolistese na coluna	Psoríase
Estresse	Resfriado
Exaustão	Síndrome do pânico
Fadiga	Sinusite
Fibromialgia	Transtorno alimentar
Gripes frequentes	Transtorno de ansiedade generalizada
Insônia	Zunido no ouvido

Fonte – Dados da pesquisa, 2017.

Os participantes enfatizam que o adoecimento afeta a categoria docente, que é reforçado pelo trabalho precarizado em suas vidas. É importante mencionar que os adoecimentos acontecem por questões genéticas, mas que as condições de trabalho afetam a

saúde e provocam o adoecimento nesses profissionais. Ressaltam que as condições sociais e familiares também os afetam, mas, predominantemente, o adoecimento se intensifica sob as condições reais e concretas, materializadas no trabalho que se dá no capital, pois *“você se envolve tanto naquilo que faz, que aí você não tem mais tempo para mais nada. Isso é prejudicial. Você não se cuida. O próprio trabalho não deixa”*, como relata Chichá.

Há queixas, também, e de forma frequente, sobre a insônia:

“Ultimamente eu estou dormindo e não estou descansando. A impressão que tenho é que eu não dormi”. (Aroeira)

“O que mais me pega disso tudo é o sono. Eu tinha uma média de 7 a 8 horas. Hoje eu tenho uma média de 4 horas de sono. Não acostumei e não quero acostumar com isso. Eu quero voltar a ter finais de semana. Dormir 7 a 8 horas por dia”. (Ipê)

“Dormir eu durmo. Eu tenho consciência que eu não dormi muito bem...mas eu levanto com aquela sensação que eu não aguento sair da cama”. (Sucupira)

“Sono agora só com remédio... porque eu não estava dormindo... e acordo bastante... e acordo... tomo o cappuccino e vou embora...”. (Murici)

É queixa geral ter que trabalhar à noite, para além da carga horária. Reclamam do cansaço mental provocado pelo exaustivo trabalho intelectual: *“Fico ligada a 220 waths e aí depois não tenho como desligar, o trabalho intelectual é assim”*, reclama Mutamba. O docente perde o controle sobre sua rotina, pois vive em função do trabalho. A insônia aparece como consequência de extensas e complexas atividades desenvolvidas pelos docentes. A preocupação e a pressão para obter os resultados e metas estabelecidos causam esse transtorno.

As condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a desvalorização do trabalho docente, a burocratização, o produtivismo e a pressão para alcance das metas para se manter credenciado no Programa, e mais a resposta imediata às exigências da lógica do capital impregnadas na política da CAPES têm transformado a pós-graduação em um espaço de adoecimento. Assim, os docentes apontam os fatores que mais têm contribuído para o seu adoecimento:

Quadro 10–Fatores que contribuem para o adoecimento

Fatores que contribuem para o adoecimento
Autocobrança.
Acúmulo de serviço na graduação e pós-graduação.
Excesso do trabalho e as condições subjetivas como da desvalorização do professor.
A exigência desmedida de cumprimento de prazos.
A falta de compromisso do Estado e da Universidade com a situação funcional dos professores
O salário deficiente.
A falta de reconhecimento das pessoas.
O excesso de trabalho e a responsabilidade. Mas, não é a quantidade, é a responsabilidade associada. A pressão que existe em resultados.
A demanda da pós-graduação de produtividade.
A questão burocrática.

Fonte – Dados da pesquisa, 2017.

As mudanças ocorridas no cotidiano do trabalho docente, que vão além da docência e pesquisa, contam agora, dentre elas, com a elaboração de relatório e pareceres, busca de recursos, agendamento de bancas. A relação dos docentes com o trabalho passa a ser de intensificação e pressão de produção, surgindo as reclamações apresentadas no quadro 10, como resultado de uma jornada de trabalho intensa e extensa, soma das à inexistência de salário compatível, bem como desvalorização profissional e extrema exigência de produtividade. Esses dados, combinados com os elementos organizados para o enfrentamento da crise estrutural do capital, e na maneira como é organizado o processo de trabalho, são os fatores que atingem a subjetividade dos docentes e justificam o aumento dos adoecimentos, no âmbito físico e psicológico.

Partindo da análise da psicodinâmica das situações de trabalho, Dejours (1994) considera que o trabalho se transforma em fonte de tensão e de desprazer, determinando um aumento da carga psíquica sem possibilidade de alívio dessa carga, por meio das vias psíquicas. Assim, o trabalho dá origem ao sofrimento e à patologia.

O produtivismo e o adoecimento estão muito próximos, separados por uma linha tênue, mas intimamente articulados em uma relação mútua e compartilhada com as condições de trabalho que contribuem com a exploração do trabalho no modo de produção capitalista, comprometendo a saúde do docente.

As reflexões acima são ratificadas nas palavras de Marx, para quem

[...] toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável. Mediante sua transformação em autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto que domina e suga a força de trabalho viva. (MARX, 1974, p. 43).

Assim, o trabalho conduz ao adoecimento, porque a gestão institucional utiliza e se apropria da lógica do capital, pois desumaniza as relações, induz à exploração do trabalho no excesso de atividades e jornada para além da carga horária prevista; utiliza ainda uma política de salários defasados e condições precarizadas de trabalho. Além disso, há a inexistência de tempo livre para o lazer, comprometendo o relacionamento interpessoal no qual o individualismo supera o projeto coletivo.

7.1.2 Tempo livre: o entrelaçamento da vida pessoal e a vida profissional

A sobrecarga de trabalho determina processos de adoecimento e que podem ser detonados pela ausência ou diminuição de tempo livre fora do trabalho para outras atividades, incluindo o descanso, o lazer e outros. Essa sobrecarga é analisada por Oliveira (2003), no decorrer do crescimento da produção sem mudanças do efetivo ou, então, da diminuição do efetivo sem mudanças na produção, o que direciona para a intensificação do trabalho que pode se dar tanto pela extensão da jornada de trabalho sem remuneração extra, quanto pelo aumento das exigências do trabalho no interior da jornada remunerada.

Para Marx (2010), a sociedade habitada por homens e mulheres deve promover possibilidade de desenvolvimento de suas habilidades e aperfeiçoamento, não apenas como ferramentas de trabalho para produção de mercadorias, como também pessoas capazes de opinar e desenvolver sua intelectualidade e, para isso, é primordial tempo disponível. Para Marx, o excesso de trabalho é uma das causas de toda degeneração intelectual, de toda deformação orgânica, da depreciação da arte, do belo e da supervalorização do vulgar e do massificado.

Ainda para Marx, a carência de tempo livre disponível do trabalhador, aqui o professor, está intrinsecamente ligada ao seu processo de proletarização, pois a “produção produz o homem não somente como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem na

determinação de mercadoria; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como ser desumanizado tanto espiritual quanto corporalmente” (MARX, 2010, p.92-3).

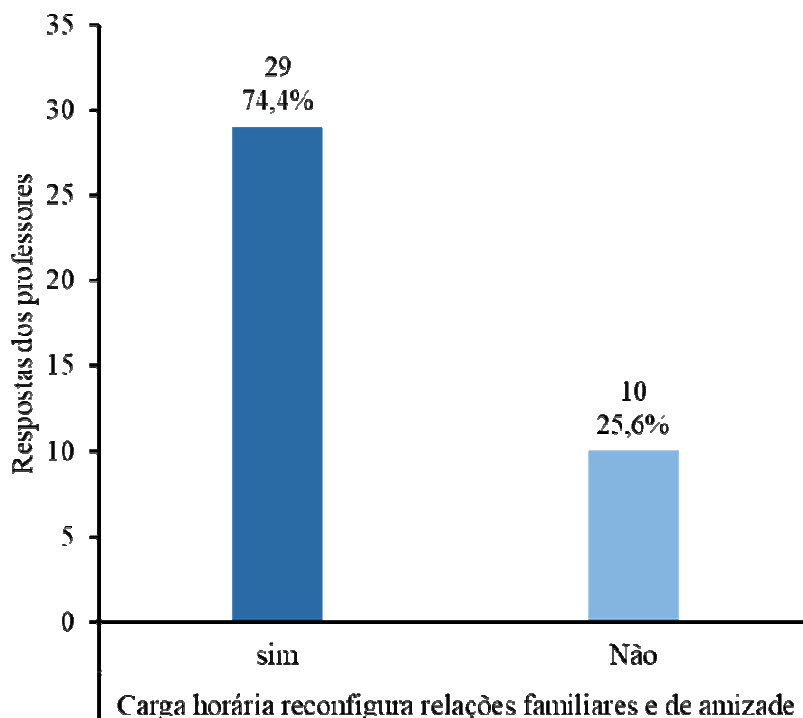
Ao falar sobre como organiza seu tempo livre, Macaúba assim relata: “*muito pouco tempo livre. Hoje muito pouco. É parte do final de semana. A gente trabalha manhã, tarde e noite. Muito desgastante*”. Aqui, recorro a Mészáros (2002), quando se manifesta a esse respeito, apontando que o movimento de redução do tempo de trabalho necessário e ampliação do tempo de trabalho excedente apropriado pelas necessidades da acumulação de valor afeta a subjetividade e a personalidade do homem-que-trabalha nas condições do sociometabolismo do capital.

Nesse sentido, Dal Rosso (2008, p.71) alerta que “o tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho”. A exemplo disso, há o depoimento de Araçá: “*durante a semana tento fazer tudo, tenho orientação e as demais atividades. O ideal é ficar um período apenas na universidade. Mas há semanas que não consigo ficar nenhum dos horários em casa*” e Tingui enfatiza, “*trabalho intensamente durante a semana e também nos finais de semana*”. Não sobra muito tempo livre, intensificando cada vez mais a condição de trabalho do docente.

Em relação ao tempo livre, recorro a Aquino e Martins (2007, p.482) para conceituá-lo: “[...] se refere às ações humanas, realizadas sem que ocorra uma necessidade externa. Neste caso, o sujeito atua com percepção de fazer uso desse tempo com total liberdade e de maneira criativa, dependendo de sua consciência de valor sobre seu tempo”. É, portanto, fazer algo livremente, desprovido de compromisso. Para definir lazer, recorro ao sociólogo francês Dumazedier, que tem o sentido de

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1976 p. 33).

O fato de ter uma carga horária extensa acaba impossibilitando o docente de ter horas vagas para se relacionar com seus familiares e amigos.

Gráfico 15 – Reconfiguração de relações familiares e de amizade devido à carga horária

Fonte – Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

A dimensão da intensidade do trabalho não permite que 74% dos docentes entrevistados tenham seu tempo livre. E, como consequência, os professores destacam que têm dificuldades em estabelecer uma rotina para o social. Ir ao cinema, passear com os filhos, descansar etc.

Uma das formas mais perversas da intensificação e de precarização no trabalho dos docentes na universidade se dá sob os impactos nas suas vidas, principalmente quando interfere nas condições de sua produção, uma vez que o tempo do trabalho invade o tempo livre e obriga o professor a reconfigurar sua organização do trabalho, absorvendo a subjetividade do docente pelo trabalho. Isso pode ser identificado no relato do professor que, mesmo determinando a ter o tempo livre, acaba por fazer atividades docentes nesses momentos, como apresentado no depoimento a seguir:

“Eu sei que domingo é um dia que eu não venho para a Unimontes. Inclusive é uma questão que falo na própria terapia. Eu gosto muito de viajar, eu gosto muito de conhecer lugares diferentes, eu gosto de assistir filme, eu gosto muito da minha casa, de ficar na minha casa. Mas, domingo eu tinha que preparar aula. Eu tinha que preparar prova porque segunda-feira tinha que aplicar prova na graduação”.
(Sucupira)

A fala revela a intensificação do trabalho com a aceitação do docente. A sobrecarga de trabalho aqui não é mais velada. É consentida. E somado à pressão, ao

produtivismo, à ausência de tempo livre, ao cansaço, ao desencanto, gera sofrimento e adoecimento nos docentes. Não restam dúvidas de que esses fatores corroboram a intensificação do trabalho e provocam o adoecimento. Na perspectiva de Dal Rosso,

[...] as constatações são irrefutáveis. Hoje, considerado um período de tempo relativamente curto, o trabalho é mais intenso, o ritmo e a velocidade são maiores, a cobrança de resultados é mais forte, idem a exigência de polivalência, versatilidade e flexibilidade, [...] a intensificação do trabalho traduz-se em maiores desgastes físico, intelectual e emocional. As consequências negativas são comprovadas pela maior incidência de estresse e de acidentes de trabalho, pelo acréscimo das lesões por esforços repetitivos, enfim, pelo adoecimento que afasta o trabalhador, que repercute sobre sua família, com custos para o conjunto da sociedade. (DAL ROSSO, 2008, p.9).

Tudo isso é o plano do capital para cooptar o trabalhador, com a intenção de garantir que seus intentos mercadológicos sejam amplamente difundidos e propagados como a única possibilidade de sucesso. Sendo assim, em atendimento às exigências, o docente precisa produzir constantemente, até mesmo nas horas do lazer, constituindo-se em trabalho excedente, na exploração de mais-valia. Dessa forma, a intensidade do trabalho vem reconfigurando as relações de lazer, como apresentado nas falas abaixo:

Quadro 11 – Razões de a carga horária reconfigurar relações familiares e de amizade

Razões de a carga horária reconfigurar relações familiares e de amizade
<i>Pouco tempo para planejar atividades diferentes com os filhos.</i>
<i>O trabalho exige uma dedicação muito intensa, o que impacta nas relações com os familiares e amigos.</i>
<i>Muitas vezes é necessário estar desenvolvendo alguma atividade relacionada ao trabalho o que inviabiliza dar atenção a familiares e amigos.</i>
<i>O trabalho docente exige dedicação exclusiva.</i>
<i>Trabalha-se muito – jornada estendida – para compensar o salário insuficiente.</i>

Fonte – Dados da pesquisa, adaptados do *Google Drive*, 2017.

A sobrecarga nos momentos livres é evidente nas falas. Pode-se perceber um desencantamento, pois a sobrecarga extrapola os espaços da universidade e avança para o tempo das relações familiares. E os docentes demonstram que essas condições fazem parte da rotina.

Urucum relata: *“tento ter descanso e lazer nos finais de semana. Mas, avanço constantemente para os finais de semana. Não tem como produzir com qualidade e originalidade com o tanto de atividades que desenvolvemos. Avanço! Não tem jeito”*. Assim, o envolvimento dos docentes com suas produções resulta em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador, com o objetivo de elevar quantitativamente ou

melhorar qualitativamente os resultados. O trabalho se apropria do tempo livre, conforme se percebe na fala de outro sujeito entrevistado:

Tenho que usar todo o tempo disponível, mas às vezes sou obrigada a usar meus momentos de descanso e de lazer, sendo que muitas vezes até as férias são comprometidas para realizar todas as atividades em tempo hábil exigido pelos órgãos e pela Universidade. (Tamboril)

Assim, é a luta dos contrários, quanto mais precisa descansar, mais trabalho terá com base nas exigências de produtividade e no tempo de trabalho, que fica cada vez mais flexível, pois, segundo os docentes participantes, eles trabalham para além das horas estipuladas. É o caso de Imbiruçu: “*teria que distribuir minhas atividades em 60 horas. Mas trabalho 70 até 90 horas por semana. É frequente cumprir 12 horas por dia*”. É consenso entre os docentes que, para conseguir horas livres, é preciso acentuar a carga horária de trabalho durante a semana. O que também resulta em mais intensidade de trabalho. Vejam-se os depoimentos:

“Eu não trabalho final de semana. Nem feriado. Na semana fico até 12 horas para isso”. (Araçá)

“Eu fiz um propósito de não trabalhar nos finais de semana. Meu lazer a duras penas é viajar. Por isso minha jornada semanal é tão intensa por privilegiar o final de semana”. (Aroeira)

Nesse contexto, os docentes conseguem destinar tempo ao lazer e ao convívio familiar e social. Abaixo descrevem o que costumam fazer no seu tempo livre:

Meus amigos são muito caros para mim. Por isso eu prometo para mim que eu preservarei o final de semana. E olha que não sou de sair muito e não gosto de sair a noite. Mas nem sempre é possível. (Aroeira)

Eu, como dona de casa, brinco um pouco com os meninos. Vejo uma televisão. Gostaria muito de ler um livro que não seja da minha área, sabe. Mas eu estou tão exausta. (Murici)

Domingo e feriados eu costumo ficar com a família, mas eu também leio. Eu gosto de ir à igreja com a família, nos finais de semana que eu gostaria de registrar, que são as minhas atividades com a fotografia e com a pintura, então além do meu trabalho administrativo acadêmico, então isso compensa muito (...) (Jacarandá)

No tempo livre, descanso. (Mulungu)

Sempre que estou em casa, tento aproveitar com minha família, porém, às vezes tenho que realizar algumas tarefas em casa também. Mas, faço pilates, massagem, aulas de violão, vejo filmes em casa, cuidado dos meus cães, vou ao cinema com minha família e acompanho minhas filhas em suas atividades.(Tamboril)

E no tempo livre, convivência com amigos, assistir filmes, viagens para lugares próximos no período de recesso ou férias, dado que os recursos financeiros não me permitem viagens para lugares distantes. (Araticum)

Viagens, atividades físicas, leituras. (Peroba)

Para Requixa, (1980, p. 35), “lazer é uma ocupação livre e seus valores devem propiciar condições de recuperação psicossomática e desenvolvimento pessoal/social. É um momento de ociosidade e contemplação”. Nesse sentido, o tempo de vida como lazer está relacionado ao tempo do não trabalho e da desobrigação seja ela qual for, familiar, política e social, a fim de utilizar o tempo a favor da vida pessoal, pois é fundamental produzir conhecimento, original e criativo, sem as amarras da intensificação e exploração do trabalho docente.

Entretanto, na pós-graduação, há o entrelaçamento da vida pessoal com a vida profissional e isso traz entraves ao tempo livre. O tempo para o descanso se converte em tempo de trabalho e, assim, o docente se sente alienado, objetivado, ao perder o controle sobre seu próprio trabalho e sobre o produto do seu trabalho, convertendo-se em um objeto estranho ao seu produtor. O docente perde o próprio ato de produção, pois seu trabalho está subordinado ao capital.

7.1.3 Relações interpessoais: competição e discussões para além do campo ideológico ou político

Não resta dúvida de que a universidade é um espaço de discussão. Com isso, diferentes concepções teóricas, ideológicas e políticas se entrelaçam permanentemente. Os espaços são tomados frequentemente por disputas que, na maioria das vezes, são salutares, pois se tornam ambientes ricos pela intelectualidade. Quando extrapola esse nível, da defesa das suas convicções e passa para as discussões para além do campo ideológico e político, as relações deixam de ser salutares para dar lugar às relações estremecidas com alto grau de desajuste na organização do trabalho e no âmbito pessoal.

Nesse aspecto, as questões acima influenciam a qualidade das relações interpessoais ao gerar condições estressantes e angustiantes, como denuncia Jacarandá: “*são ações que afetam as relações pessoais e principalmente gerando essa instabilidade, irritação e insegurança*”. Peiró (1993) esclarece que conflitos podem gerar crescimento e estimular novas soluções; contudo, se for contínuo dará lugar à frustração, tensão, doenças psicossomáticas e outros males. Na fala de Murici, essas nuances são explicitadas:

“Sim as relações interpessoais afetam a saúde, porque algumas são relações muito movidas na questão de interesse. E querendo ou não academia é um lugar de disputa e então, se você não sabe separar muito bem, às vezes, uma amizade de uma postura profissional. Isso pode te afetar de alguma forma, então assim, obviamente tem algumas amizades que acabam e que se revelam por essa questão de interesse. Eu acho que é muito ruim para as relações interpessoais e também dentro do próprio espaço de convívio de amizade, muitas vezes, você vai sair com seus amigos que são professores da universidade. Você acaba falando de trabalho. Não há outro

assunto. E é só problema de trabalho. Então o tempo inteiro... é o trabalho com você... você não tem saída... você vai para um barzinho com seus amigos você vai ficar falando dos problemas de trabalho é isso o tempo inteiro".(Murici)

Para alguns docentes, as relações entre os pares acontecem de forma harmônica e promove o desenvolvimento do Programa, como na fala de Mulungu: *“sim, na maioria são favoráveis. Já foram mais negativas, mas foram superadas”*. Isso demonstra a capacidade de superação dos embates. E, sendo assim, gera na maioria, das vezes, crescimento do grupo envolvido. Contudo, apontam que mesmo não envolvidos nessas questões, somente por presenciar conflitos com os demais colegas já ficam estressados:

“A maioria de meus colegas consideram a reunião de departamento como o pior momento do mês, da vida deles. Tenho colegas que odeiam outro colega, com os quais nem conversam. Eu me dou bem. Mas tem colegas que não. Porque tem façções vamos dizer assim, que brigam entre si. Isso é ruim”. (Angico)

Mas, para outros docentes participantes da pesquisa, não é bem assim. Mangaba alerta: *“no local de trabalho existem os conflitos de sempre”*, o que favorece a existência de frequentes discussões. Para Angico, *“os primeiros estresses atribuo ao relacionamento com um colega que era muito conflituosa”*. Quando estas não evoluem, pelo contrário, ficam repetitivas, elas afetam as relações interpessoais. Para Umbu, *“as relações também adoecem. Afetam muito. O clima é ruim. Gera estresse, às vezes, insônia”*. Nesse contexto, causam adoecimento, como desabafa Aroeira:

“Essa semana eu dei uma recaída porque aconteceu uma coisa aqui. E eu fiquei muito chateada. Eu estava ótima. Muito bem. Minha psicóloga me deu alta parcial. Meu psiquiatra ia interromper a medicação daqui a sete meses. Mas essa semana eu dei uma caída. E foi por causa do trabalho e do desgaste com o trabalho. E a relação com alguns colegas. Porque é muito injusta essa coisa de você ter que cobrar das pessoas”. (Aroeira)

Tal situação demonstra que a relação entre os pares deixa de ser elemento de fortalecimento, para ser elemento de fragilidade. Fragiliza não só a mobilização coletiva, como se estende ao docente que se vê afetado pela convivência. No depoimento de Araticum isso fica claro: *“e como afetam a convivência com colegas de Departamento em sua disputa insana por poder me deixa apreensivo e mentalmente cansado”*. Aqui fica evidente o surgimento do individualismo nas relações e da competição. Essas disputas entre os docentes estão causando o isolamento. Como aponta Codo (1999), as situações de isolamento tendem a aumentar, pois a lógica produtivista afasta os docentes de qualquer relação que não seja a produção.

Nesse sentido, Dejours (1999) ressalta que a competitividade é utilizada como arma central e, no mercado de trabalho, serão considerados inaptos aqueles que perderem a

agilidade, ou os mal preparados. Quanto mais aptos, mais serão exigidos os maiores desempenhos com relação à produtividade, à disciplina e à abnegação.

Longe de responsabilizar o docente pelo contexto apresentado. Isso é resultado das novas exigências dos órgãos de fomento, em especial a CAPES e seu modelo de produtivismo, somando-se, obviamente, às demandas normais dos docentes. Esse modelo de trabalho precarizado, intensificado, flexível, caracterizado pelo aumento constante de produtividade, leva à sobrecarga das funções docentes.

O capital e a saga neoliberal transformam o trabalho em ambiente propício ao individualismo e à competição ao oferecerem novas condições de trabalho e novos modelos de gestão. Todos os elementos abordados até aqui, mudanças nas condições de trabalho, produtivismo, redução do professorado, intensificação e precarização do trabalho docente alteram a tal ponto o ambiente de trabalho, que se torna um local ideal para o assédio moral.

O assédio moral é, para Hirigoyen,

[c]onduta abusiva manifestada através de atos, gestos, palavras ou comportamentos que causam danos à integridade física ou psíquica do indivíduo, à sua personalidade e dignidade, pondo seu emprego em perigo, bem como degradando o ambiente de trabalho. Manifestada de forma repetitiva e prolongada. (HIRIGOYEN, 2011, p. 65).

É preciso quebrar essas práticas para não naturalizá-las e perpetuá-las, porque o assédio moral é sutil e difícil de ser comprovado no serviço público. Macaúba relata que o assédio moral

é histórico aqui na universidade. Porque as reclamações chegam até aqui. E isso também tem a ver com o adoecimento também. Porque conflito temem todo espaço de trabalho. Mas aqui é exarcebado em conflito com o pessoal. Às vezes de autoritarismo, às vezes de perseguição, às vezes demora ao encaminhar documento do professor que vai causar prejuízo salarial para o professor. Tudo isso vem para o sindicato. (Macaúba)

O assédio moral constrange o docente de tal forma, que acaba por adoecê-lo. Mesmo que sem a intenção de assediar, determinadas atitudes se configuram como assédio moral. Para Freitas, Heloani e Barreto (2008), o assédio moral ocorre no âmbito do trabalho com o intuito de humilhar, diminuir, constranger, desqualificar e demolir psicologicamente um indivíduo ou um grupo, degradando suas condições de trabalho, atingindo sua dignidade e colocando em risco sua integridade profissional e pessoal.

Os docentes participantes da pesquisa relatam situações bastante constrangedoras de assédio moral. Veja as denúncias:

O coordenador chega a constranger, às vezes constrange a gente nas exigências. Às vezes ele chega assim, tipo o aluno tem que defender até dia vinte e oito de fevereiro, chega dia vinte e oito de fevereiro o aluno não defendeu, ele perde; aí a gente tem que ir negociando, porque, assim, se ele defender em março está bom, se ele defende em abril está bom. Então tem essa coisa, acho que por um lado é bom,

porque tem colegas que não se responsabilizam, não assumem esse compromisso, mas não se responsabilizam por ele; mas, por outro lado, tem aquelas pessoas que são preocupadas com os prazos. Eu sempre fui muito preocupada com os prazos, quem sente às vezes essa pressão que é muito ruim. Isso afeta muito os alunos, que reclamam também de que isso compromete a produção deles. Eles ficam preocupados, “o coordenador do curso disse que se você não fizer até tal data, você perderá a bolsa”, e nesse cenário delicado que em o país, vive é muito delicado. (Gabirola)

Eles estão colocando a gente em um limite muito abaixo do razoável. Nem quando era estudante me submeti a essa condição de trabalho. Aqui a gente tem adoecimento em função das condições de trabalho. Porque as condições de trabalho têm a parte objetiva e tem a parte subjetiva, que é a forma como você é tratado. Porque quando você é tratado desse jeito, você fica doente. Eu fico. Eu fico arrasada. (Mangaba)

A primeira denúncia se refere ao cumprimento dos prazos. A segunda situação se refere ao docente que é obrigado a trabalhar em local sem infraestrutura. Fica evidente a frustração enfrentada pelos docentes e como isso interfere nas suas vidas. O assédio moral pode ou não ter sido diretamente ao docente ou ao seu processo de adoecimento, mas está associado à inexistência de uma organização para promover um ambiente em que as relações interpessoais sejam saudáveis.

As mudanças na gestão do trabalho, ao atender às novas exigências, quando o docente passa a captar recursos e bolsas, podem gerar situações de constrangimento, como denunciado por Araticum: *“o pior do processo de trabalho são as rasteiras que os colegas nos dão. A disputa por poder e a desqualificação dos colegas é uma norma no Departamento”*. Esse tipo de assédio moral gera o distanciamento entre os pares e causa o isolamento docente.

Com o intuito de acabar com o assédio moral, presente nos espaços da instituição, cabe estabelecer políticas e medidas de prevenção, como solicita Araticum, *“para retirada do chicote de capataz dos ocupantes dos cargos superiores da universidade”*, pois seus efeitos são agressivos e repercutem na saúde dos docentes.

No âmbito da instituição, Macaúba esclarece que já foi solicitada a criação de uma comissão contra o assédio moral:

Então nós resolvemos pós greve fazer essa exigência à reitoria. Já que é Lei; quem tem que instituir a comissão é o Reitor. Ele vai instituir a comissão de assédio moral²⁵ e é paritária entre a gestão da universidade, os professores e servidores técnico-administrativos. Porque assim, a gente inverte um pouco a lógica. Porque os assediadores na medida em que chegam as denúncias, eles é que vão prestar esclarecimentos para a comissão. E a comissão inclusive tem algumas prerrogativas legais para abrir sindicância de apurar etc. A gente pensa que vai inibir algumas práticas que estão acontecendo aqui na universidade. (Macaúba)

²⁵ Comissão instituída pela PORTARIA Nº 073 – REITOR/2017 – Constitui Comissão de Prevenção e Punição de Assédio Moral no âmbito da Unimontes e dá outras providências.

As políticas institucionais podem e devem diminuir o problema porque adoecidos já estão os docentes, em razão das condições de trabalho, não precisam de mais fatores para desestabilizar a harmonia, ao ser criado um ambiente tóxico e, nesse sentido, tem que mudar internamente para promover um ambiente no qual a lógica seja a coletiva, a bem dos docentes e da instituição.

7.2 Política de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento

É necessário compreender o processo de adoecimento dos docentes mas, tão importante quanto, é estabelecer o diálogo, o debate coletivo para, juntos, identificarmos os processos de adoecimento, compreendermos quais as situações determinantes, estabelecer pesquisas para analisar as questões, dar voz aos acometidos pelos adoecimentos, promover a saúde e, quiçá, prevenir o adoecimento.

Esse espaço de diálogo deverá estar aberto e assegurar o apoio psico e médico a toda a categoria de docentes, técnicos, independente de seu vínculo empregatício. Contudo, contraditoriamente, pois sendo a universidade um espaço de construção coletiva de apoio ao crescimento humano e social, a universidade nem sempre está preparada para atender às necessidades de seus partícipes, no caso os docentes da pós-graduação, bem como os demais docentes e servidores técnico-administrativos.

O docente percebe a relação entre a universidade e os professores no processo de adoecimento, da seguinte forma:

Quadro 12–Relação da Universidade com o adoecimento docente

Relação da Universidade com o adoecimento docente
A Universidade não se importa.
Não existe relação no que concerne a esse tema.
Os colegas e alunos compreendem e demonstram preocupação.
Muito precária.
Como não há valorização da atividade de professor, tratam como “frescura”.
Há um descaso explícito em relação ao adoecimento do docente. Não existe qualquer política.
Não existe. Há preocupação em repormos as aulas.
Às vezes eles nem ficam sabendo do problema, porque não existe uma política de apoio aos professores.
Não sei dizer, pois nunca necessitei dessa relação.
É tolerante por parte dos estudantes e de parte dos professores.
Nenhum acompanhamento.

Fonte – Dados da pesquisa, 2017

Como não há política para atendimento ao adoecimento, tudo que acontece, muitas vezes, nem é registrado. Pela fala de vários docentes entrevistados, nesta pesquisa, foi a primeira vez que 63,3% deles ouviram falar nessa temática na universidade.

O adoecimento agride o docente e esse processo é invisível aos olhos da gestão. Contraditório, não? Aquilo que é tão visível (o adoecimento e o padecimento dos docentes) é assim expresso na fala do docente: “*ignoram os fatos*” ou preferem ignorá-los e isso ocorre com muita frequência e também “*culpabilizam o professor*”. Marx (1982) nunca responsabiliza o trabalhador. Para ele, o processo de produção, o processo de valorização do capital é que intensifica o trabalho, comprometendo a saúde do trabalhador.

Sem uma política específica para orientar e acolher o docente no seu processo de adoecimento, não fica difícil adotar uma política mercantilista e meritocrática. E ainda, segundo Briquiteira, “*a Unimontes não possui uma política clara de acolhimento, respeito e apoio ao seu quadro de professores. Há uma lógica produtivista, que não valoriza o profissional como ser humano*”. Dessa forma, “*em decorrência da cultura de favorecimento de uns e de descaso com relação a outros*”, é compreensível porque aqueles professores que adoecem constantemente são responsabilizados por adoecerem. E assim, “*a Unimontes simplesmente repete, passivamente, o que o governo Estadual determina. O desrespeito é muito grande. Não há sequer uma instância para sermos ouvidos*”. Veja-se o depoimento de uma docente:

Desde o último ano para cá percebo que tenho adoecido constantemente. Tenho problemas todos os meses, que podem ser dor de cabeça, alteração de voz, tosse, resfriados e gripes, diarreia, cansaço, fadiga e, muitas vezes, insônia. Nunca tirei licença na universidade, pois não posso ter a renda diminuída – o que ocorre quando usamos esse direito. A gestão da Universidade ignora a questão ou culpabiliza a falta de organização dos professores ou do departamento. Defende cortes de gastos quando em licença médica e atualmente não tem aprovado contratações para professores substitutos, exigindo que o departamento discuta o acúmulo da disciplina do professor em licença por outro professor. No meu entender, nossa universidade apesar de pública é gerida como se fosse uma universidade privada, mas com a facilidade de não ter que cumprir a CLT e outras legislações de direitos trabalhistas, as quais as instituições privadas são obrigadas a cumprir. (Saputá)

Ao questionamento sobre se existe uma política de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento, apenas o professor Mulungu informou que “*sim, há informação e serviços disponibilizados pela DDRH*”; os demais docentes entrevistados afirmaram não ter conhecimento.

De fato, ao investigar a respeito da informação dada por Mulungu, encontrei os serviços disponibilizados no *site* do DDRH, os quais têm como base a mudança de hábito e estilo de vida. São apresentados da seguinte forma:

Figura 13–Apresentação do Programa Mudança de Hábito e Estilo de Vida

	
	<p>APRESENTAÇÃO</p> <p>Hábitos saudáveis, prevenção de doenças e saúde fazem parte do Programa Mudança de Hábito & Estilo de Vida criado para o servidor da Unimontes. Para participar do Programa basta procurar o Centro de Atendimento ao Servidor da Unimontes – CASU e fazer a avaliação médica.</p> <p><u>O CASU está localizado na Policlínica Dr. Hermes de Paula, na Rua Dr. Veloso, nº 678 – Centro de Montes Claros-MG.</u></p> <p>Maiores Informações 38.3229.8571 / 8573</p>
	<p>O Bate Coração disponibiliza para os servidores atividades físicas como natação, hidroginástica, caminhada orientada e tênis de campo. Para participar os servidores deverão procurar o Centro Esportivo Universitário, apresentar atestado médico e carteirinha do programa que será fornecida pelo CASU.</p> <p>Contato: CEU - 38.3229.8054</p>
<p>Tem como objetivo aprimorar o processo de acolhimento dos servidores da Unimontes, desde o seu ingresso na instituição até a aposentadoria, realiza eventos comemorativos e de integração. O programa ainda disponibiliza psicóloga organizacional que atende e encaminha os servidores em situações de risco para atendimento especializado.</p> <p>Contato: CASU - 38.3229.8571 / 8573</p>	
<p>Acompanhamento nutricional e ações de educação, visando à promoção da saúde e prevenção de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), como câncer, doenças cardiovasculares e diabetes, com a adoção de hábitos alimentares saudáveis e estilo de vida ativo, bem como a melhoria da qualidade de vida dos colaboradores da Unimontes.</p> <p>Contato: CASU - 38.3229.8571 / 8573</p> <p>Responsável: Gislaíne Cândida Batista Jorge - Nutricionista</p>	
	<p>Tem como objetivo estimular nos servidores e em seus dependentes o abandono do uso do tabaco e de outras drogas ilícitas, promover saúde física e emocional, ainda para a redução de despesas com doenças decorrentes dos vícios.</p> <p>Contato: CASU - 38.3229.8571 / 8573</p>
<p>Tem como objetivo desenvolver ações articuladas de promoção da saúde e da segurança no trabalho como forma de valorização do trabalhador da Unimontes.</p> <p>Realiza exames periódicos de todos os servidores, acompanha e readapta o trabalhador às suas condições de trabalho, incentiva a participação dos servidores em programas de nutrição, campanhas de controle às doenças crônicas como diabetes e hipertensão arterial, e de combate a drogas lícitas e ilícitas.</p> <p>Contato: CASU - 38.3229.8571 / 8573</p> <p>Responsável: Aline Veloso Mendes - Enfermeira do Trabalho</p>	

Fonte: Portal do servidor da Unimontes, 2017.²⁶

²⁶Disponível em: <http://www.servidor.unimontes.br/index.php/gestao-de-pessoas/apoio-ao-servidor/mudanca-de-habito-e-estilo-de-vida>. Acesso em: 15/11/2017.

A proposta acima faz parte de um programa para obtenção de hábitos saudáveis, prevenção de doenças e cuidados com a saúde, criado para o servidor da Unimontes, com atendimento no Centro de Atendimento ao Servidor da Unimontes – CASU, onde é possível realizar avaliação médica. Os programas são: Bate Coração, Nutrição e Saúde, Unimontes Acolhe, Saúde e Segurança do Trabalhador, conforme figura 15.

Mas isso não corresponde a uma política engajada, com parâmetros legais e permanentes. Os docentes questionaram a não existência de uma política de apoio aos funcionários como um todo, professores, técnicos, terceirizados e também aos alunos. Contraditoriamente, a universidade conta com um curso de medicina, enfermagem, odontologia e serviço social que poderiam inserir ações preventivas e de apoio, além de acompanhar os processos, inclusive servindo de parâmetro para pesquisas. Mas isso não acontece. Pelo menos nas falas dos docentes, como para Aroeira, “*o que tem é um posto médico para urgência, o Pronto Atendimento Campus*”²⁷, além do Hospital Universitário e o CASU – Centro de Atendimento ao Servidor da Unimontes²⁸. “*Mas os professores da Unimontes não têm atendimento diferenciado em nenhuma instância. Então, não existe!*”

Outra contradição: mesmo sendo um programa de curta ou longa duração, a maioria dos docentes não sabe de sua existência, ou já foram orientados a seu respeito.

Existe ainda no *site* da DDRH, no Portal do Servidor, um *link* com as seguintes informações:

Promoção à Saúde

Programa de Exame Médico de Saúde Ocupacional – PEMSO

É destinado a todos os servidores públicos efetivos da Administração Direta, Autárquica e Fundacional, com caráter de prevenção, rastreamento e diagnóstico precoce dos agravos à saúde relacionados ao trabalho, inclusive de natureza subclínica, além da constatação da existência de casos de doenças profissionais ou danos irreversíveis à saúde dos trabalhadores.

O PEMSO será realizado pelos núcleos de saúde ocupacional dos órgãos que os possuem, observadas as diretrizes da SCPMSO. O exame médico de saúde ocupacional compreende a realização de exame clínico, incluindo anamnese ocupacional e exame físico.

Poderão ser solicitados ao servidor exames complementares, receitas, relatórios e outros documentos, às suas expensas, considerando o cargo e as atividades por ele exercidas. A periodicidade de realização do exame de saúde ocupacional será definida em instrução normativa e observará as atividades desenvolvidas pelos servidores. O servidor será convocado pela Diretoria de Recursos Humanos de seu

²⁷O servidor que sentir alguma indisposição ou se sentir mal, durante o horário de trabalho, pode procurar o Pronto Atendimento da Unimontes para uma consulta primária e, se for o caso, conseguir o encaminhamento a uma área especializada.

²⁸Centro de atendimento exclusivo aos servidores e seus dependentes em diversas especialidades: Clínico, Pediátrico, Atendimento primário Odontológico, Atendimento Psicológico, Serviço de Saúde e Segurança do Trabalho. Podem agendar consultas todos os servidores efetivos, designados e/ou detentores de cargo comissionado na Unimontes, bem como seus dependentes: cônjuge, filhos e pais.

órgão de lotação para a realização de exame médico de saúde ocupacional, conforme disponibilização de vagas pelo núcleo de saúde ocupacional.

Legislação

- Resolução Seplag nº 27, de 11 de abril de 2014.

Saúde da Mulher Servidora

O Programa é composto por atividades que envolvem a disponibilização de informações, cujas temáticas perpassam por questões sobre a promoção de saúde, bem-estar e prevenção de doenças no contexto de trabalho, tendo em vista as particularidades que envolvem as atividades laborais e de gênero, para as servidoras do Governo de Minas Gerais.

Para tanto, são realizadas palestras, rodas de conversa e outros eventos similares, em Belo Horizonte, em parceria com órgãos e profissionais da área.

Programa de Saúde Vocal do Professor – PSVP

Em vigor desde dezembro de 2006, foi planejado e desenvolvido pela Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional (SCPMSO), por meio da Diretoria Central de Saúde e Segurança (DCSS) e de sua equipe de fonoaudiologia, órgãos vinculados à **Seplag**.

O Programa caracteriza-se como uma política preventiva que visa à promoção da saúde vocal dos servidores da Administração Pública Estadual de Minas Gerais que fazem uso profissional da voz, principalmente professores e professoras. O PSVP é composto de três etapas, sendo a participação na primeira etapa requisito indispensável para participação nas etapas subsequentes.

Legislação

- Resolução SEPLAG nº 27, de 27 de junho de 2016.

Programa de Cessação do Tabagismo

Tem como objetivo estimular a adoção de hábitos saudáveis, prevenir a ocorrência de doenças e de estabelecer procedimentos referentes à redução da prevalência do tabagismo.

O Programa é coordenado pela SCPMSO e sua execução poderá ocorrer por meio de parcerias com outros órgãos e entidades.

Legislação

- Instrução Normativa SCPMSO nº02, de 10 de abril de 2014.

Grupo Saúde em Peso

Trata-se de um grupo para orientar os servidores quanto à importância de modificar seus hábitos alimentares e incentivar a prática regular de atividade física com o intuito de contribuir no processo de redução do peso corporal e melhora da qualidade de vida. As reuniões do grupo são presenciais e ocorrem uma vez por semana, durante 6 semanas. Neste período o participante terá contato com nutricionista, psicólogo e fisioterapeutas.

Os interessados em participar do grupo podem manifestar seu interesse enviando e-mail contendo nome completo e ramal para contato, para fisioterapeuta@ca.mg.gov.br

Ginástica Laboral

Consiste na realização de uma série de exercícios leves e de curta duração, no ambiente de trabalho, que não sobrecarregam o servidor, previnem doenças ocupacionais e garantem saúde e qualidade de vida aos servidores. Atividade Física e Ginástica Laboral não são a mesma coisa. Essas duas práticas têm objetivos diversos e diferem significativamente nos meios e instrumentos que utilizam. Os programas de atividade física consistem em incentivos à prática de esportes ou atividades que levem a um maior dispêndio energético e movimentação da musculatura. A ginástica laboral tem por objetivo principal a prevenção de doenças ocupacionais, é realizada nos locais de trabalho, por períodos que variam de 8 a 12

minutos, durante a jornada de trabalho. Logo, uma não substitui a outra. (SITE DDRH, 2017).²⁹

Com exceção da Ginástica Laboral, nenhum outro programa atua diretamente na universidade ou é do conhecimento dos docentes. Sucupira esclarece melhor essa questão: “*para a lei, eu não conheço nenhuma política. Eu nunca vi uma... nunca ouvi falar numa palestra, um projeto, então...*”. Entretanto, a Ginástica Laboral acontece nos espaços administrativos da universidade. Mas nunca atinge os docentes em seus espaços.

Cabe explicitar aqui a diferença entre política e programa. Para Bernardes e Guareschi (2007), tanto a política como o programa dizem respeito a uma forma epistemológica e uma forma substantiva, porém as políticas são diretrizes do sistema de saúde, enquanto os programas são modos de operacionalizar essas diretrizes.

As autoras Bernardes e Guareschi (2007) esclarecem, ainda, que uma política no seu atributo substantivo corresponde às formas de qualificação dos sistemas de saúde, por meio de capacitações, treinamentos e modificação na forma de atenção à saúde, e corresponde a uma questão epistemológica, quando envolvida na produção de conhecimento sobre as formas, cuidados e atenção à vida.

Dessa forma, todas as iniciativas da instituição pesquisada fazem parte de programas e não de uma política. Para a Adunimontes, não existe política: “*essa é a grande discussão da comissão de saúde do trabalhador. Porque com essa comissão nós não precisaríamos ficar submetidos às perícias da Seplag*”. Assim, mesmo a instituição tendo um hospital, um centro de atendimento, não tem autonomia para fazer as perícias médicas, ficando os docentes e servidores subjugados ao atendimento via Seplag. Conforme diz Macaúba,

[n]ós temos um hospital universitário, um curso de medicina, que tem 50 anos. E não temos um grupo aqui específico para a saúde do trabalhador. Por exemplo: nós reclamamos quando do concurso público, a universidade teve que dar posse a mais de 600 professores. Nós tivemos que nos submeter à perícia médica de um grupo da Seplag, sendo que este já vive sobrecarregado. Sendo que nós poderíamos ter aqui implantado uma estrutura de saúde do trabalhador. Ser atendido pelos profissionais, pois temos médicos, nós temos enfermeiros, psicólogos, nós temos tudo isso aqui na universidade. Mas faltou implantar. Porque assim teríamos um suporte maior. Até mesmo para ter influência institucionalmente. Esse grupo detectando uma série de situações problemáticas de saúde aqui. Teríamos mais força para intervir aqui sobre isso.(Macaúba)

Para a Seplag, não haveria problema se contasse apenas com o montante da Universidade, que corresponde a menos de três mil funcionários. Contudo, somado ao

²⁹Disponível em: <http://www.servidor.unimontes.br/index.php/gestao-de-pessoas/apoio-ao-servidor/saude-do-servidor>. Acesso em; 15/11/2017.

montante dos servidores docentes e administrativos do Estado de Minas, levando em consideração a microrregião norte, é impossível atender a toda a demanda de perícias.

E mais do que isso, acrescenta Macaúba:

A luta é mais intensa! É maior no sentido da incorporação do GDPEs e o pó de giz. Porque nós entendemos que isso é perverso com o professor. Pelo menos se tivesse essa incorporação, aquelas licenças menores os professores poderiam ter mais condições de tirar essas licenças sem grandes perdas salariais. (Macaúba)

Os processos de luta se entrelaçam em decorrência do desmantelamento das legislações brasileiras. Com isso, há perdas inimagináveis. Não se pode adoecer. Para Piúma, “somos proibidos de adoecer porque as perdas são muitas. Se tirarmos licença no momento que mais precisamos perdemos parte do salário. E se trabalhamos doentes agravamos cada vez mais nossa condição do adoecimento”. Por isso, segundo a Adunimontes, “temos intensificado as discussões com esse governo, para ele tirar essa desculpa da responsabilidade fiscal e melhorar essas condições do professor”.

Para Juá, “a Unimontes faz trabalhos de extensão na área de saúde, mas para os professores, funcionários e estudantes é muito tímido, quase nada, principalmente para quem trabalha nos campus (sic) fora da sede”. Por isso, “precisamos discutir o tema na universidade e conhecer o tamanho do problema”, acrescenta Urucum. Ainda mais porque “tudo isso é resultado da política adotada pelo MEC e governo de Minas com relação ao trabalho docente no ensino superior”, enfatiza Piúma. De acordo com os dados apontados nesta pesquisa, posso dizer que há fortes indícios sobre o adoecimento docente, a partir dos processos de trabalho, sobretudo na pós-graduação. No entanto, não identifiquei indícios de movimento para compreendê-los ou superá-los. Até aqui foi verificado que tem sido tímida ou quase nenhuma a atenção das instituições governamentais e institucionais para o agravo em que se encontram os docentes, nos seus aspectos físicos e psicológicos.

Para diálogo entre a Universidade e os docentes há que tomar como referência a análise crítica acerca da crescente tendência mercadológica, com base nas políticas de ajuste neoliberal, com enfoque privatista para a educação superior, com ênfase nos cortes do poder público que quer, a qualquer custo, obter mais lucro e colocar à venda a educação pública para a iniciativa privada.

7.3 Processo de adoecimento docente: estratégias de defesa e resistência

No tocante às defesas e resistências no processo de adoecimento, os docentes têm consciência de que o adoecimento se dá pela somatização dos processos de intensificação do trabalho. E estabelecem estratégias de defesa com base nas possibilidades ao seu alcance, na tentativa de amenizar seus efeitos, principalmente no sofrimento. Para Seligmann-Silva (1994), tais defesas se realizam por meio de mecanismos psicológicos ou de condutas e estão voltadas “basicamente para **evitar ou tornar suportável** o sofrimento” (2011, p. 368, grifo da autora).

Para Dejours (2011), todo trabalho gera sofrimento, por seu caráter desestabilizante na subjetividade do trabalhador, uma vez que ele é central na construção da identidade do indivíduo.

Mas, segundo os reclames dos docentes pesquisados, o excesso de trabalho atrapalha até na falta de tempo, “*incluído o tempo para se cuidar, como o lazer, academia, exames frequentes, boa alimentação, mas não sobra tempo para mais nada que não sejam as funções como docente*”, desabafa Carvoeiro.

Para Chichá, “*havia uma fala de que, quando doutores, poderíamos escolher onde, como e com o que trabalhar e assim teríamos mais tempo para escolher o modo de viver e bem. Mas isso é um equívoco. Nos atacam de todos os lados!*”, sob a égide do capital, com a necessidade de permanentemente atender às suas exigências. Nesse sentido, para Dejours (1986), o trabalhador é um sujeito desejante e o trabalho é organizador de sua vida. Sendo assim, o indivíduo procura ajustar suas necessidades ao espaço de trabalho e às condições que lhe são oferecidas. Por isso, acaba desenvolvendo estratégias de defesa que contribuem para a diminuição de seu sofrimento.

As estratégias de defesa são também funcionais para o capital, pois incentivam ações individuais, como se sair da condição do adoecimento dependesse da ação do sujeito. Com relação às estratégias para prevenir ou enfrentar os processos de adoecimentos, alguns docentes relatam:

Faço atividade física. Faço exames frequentemente. Mas a alimentação não é adequada. Não consigo ir em casa...O descanso é muito pouco na semana. (Araçá)

Alimentação e descanso razoáveis. Sem atividades físicas. (Mulungu)

Faço musculação e procuro ter uma alimentação bem balanceada. (Tingui)

Eu caminho. Tenho uma alimentação muito boa. Exames periódicos. (Mangaba)

Faço acompanhamento esporádico com nutricionista, pilates, massagem, musculação, caminhada, viagens, vou ao sítio e procuro ficar o máximo com minha família. (Tamboril)

Alimentação diversificada e descanso diário pós-almoço e oito horas de sono. (Araticum)

Alimento-me bem, não consumo álcool, nem refrigerante. (Umbu)

Outros docentes encontram outras formas de defesa. Outras atividades são desenvolvidas por Jacarandá: “*eu também escrevo, eu faço poesia, contos, crônicas e trabalho com pintura e com a fotografia... então isso compensa muito*”. Gabiroba, uma vez ou outra, recebe amigos, alunos e orientandos para estudarem e discutirem alguns assuntos numa tarde de sábado. Para ela, “*é uma forma de sair do ambiente da universidade e estudar sem o estresse do cotidiano*”. Veja-se o convite/cardápio:

Figura 15–Convite/Cardápio



Fonte – Dados da pesquisa, 2017.

O envolvimento com as atividades docentes impossibilita a organização do tempo para atender às necessidades que colaborariam para aumentar as defesas e melhorar a

qualidade de vida. Além disso, há queixas, como Buriti, que reclama da “*falta de tempo até mesmo para fazer fisioterapia*”.

As atitudes de defesa são individuais, fáceis de serem interpretadas como apenas sofrimento, e pior passa a ser visto unicamente como algo decorrente do próprio docente, ao responsabilizá-lo pelo seu adoecimento. Constituem-se medidas de defesa/enfrentamento, mas referem-se apenas a atividades para alívio e afastamento das tensões e estresses cotidianos, sendo eminentemente estratégias de caráter pessoal e não institucional.

Alias, o individualismo e a competição são inerentes do capitalismo. Contra isso, as atitudes de defesa têm pouco êxito. Ao contrário, as resistências ao processo de adoecimento são compostas por um conjunto de ações, com características definidas e amplamente discutidas, no sentido de estabelecer resistências coletivas para lidar com os limites e as dificuldades de seu trabalho. Mais do que isso, é compreender a sociedade capitalista, marcada pela divisão em classes sociais, e montar resistências contra a reprodução das ações da sociedade capitalista, que é individual e competitiva; contra os valores dominantes, por uma luta na busca de conquista de situações fundamentais de valorização do humano, de uma sociedade humana.

Segundo Seligmann-Silva (1994, p. 232, grifo meu), as resistências “[...] estão voltadas diretamente para obter a **transformação** das situações que originam o sofrimento”. Diante disso, fica claro que as estratégias de resistência devem ser coletivas. Para Gabiroba, há uma ação que possibilita a resistência que seria “*Políticas de valorização*”. Para ela, “*a gente quer políticas que dêem conta de discutir as nossas questões*”, para além de iniciativas isoladas, “*porque não justifica, por exemplo, no dia da mulher te chamar para um café, celebração, se no resto do ano não dá ouvidos para suas questões particulares*”.

É importante salientar que é necessário tomar consciência da complexa relação entre trabalho e processos de adoecimento, para nos desalienar, como sugere Mészáros (2008), na busca do rompimento da ordem vigente.

7.3.1 Sindicato: agente para debater e enfrentar as resistências?

No que se refere ao Sindicato, interessa pensar em um processo de organização sindical e política dos docentes para melhoria de suas condições de trabalho; afinal, Marx (1982) não separa as questões de saúde dos trabalhadores da luta pela emancipação do trabalho, pois as entende como mecanismo de investigação e politização da classe trabalhadora. Isso perpassa pelo debate sério e permanente sobre as condições de trabalho e os

processos de adoecimento existentes na universidade. Abordando sobre a lógica do capital e seu impacto sobre a pós-graduação, Mészáros (2008, p. 25) afirma que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

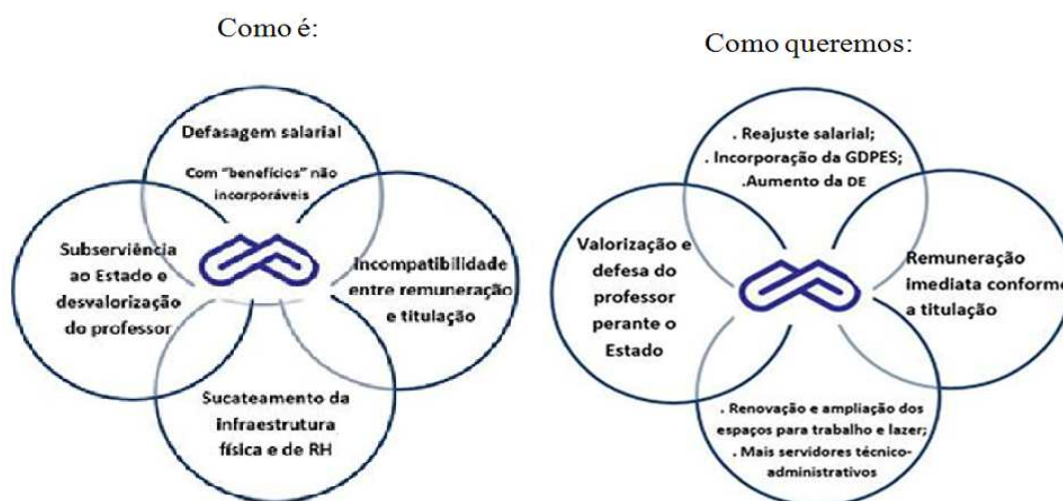
Ao apresentar a lógica incorrigível do capital e o seu impacto sobre a Educação, Meszáros informa que

[a] educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p. 108).

Assim, o sindicato precisa combater a intensificação do trabalho docente às quais os docentes são submetidos a partir das mudanças no mundo do trabalho, resultado da crise estrutural do capital e da política de produtivismo acadêmico da CAPES para a pós-graduação, responsável pelo elevado número de professores que sofrem processo de adoecimento. Isso não está claro para a comunidade acadêmica. Já há um levante na luta por melhores condições de trabalho, mas o tema adoecimento é desconsiderado. Vejam-se abaixo as reivindicações apresentadas na paralisação/2016:

Figura 16—O que temos e o que queremos

UNIMONTES:



QUARTA DO APAGÃO – 16/03/2016
Paralisação geral das atividades.
Participe! Essa luta também é sua.

Unimontes

Esse é um processo complexo principalmente no que se refere ao adoecimento, porque a discussão sobre adoecimento docente é recente até mesmo no ANDES. Zanin; Freitas; Künzle fizeram o histórico da temática Saúde docente, só iniciada em 2002, como apresentado a seguir;

- ANDES-SN, 2002 – Saúde docente nas mesas de negociações sobre Assistência à Saúde do Sistema Único de Saúde, solicitando às Seções Sindicais a realização de debates, estudos e levantamentos.
- ANDES-SN, 2003 – A temática não aparece nos encaminhamentos do Congresso de 2003.
- ANDES-SN, 2004 – Aparece no Plano Geral de Lutas, com a necessidade da construção de pautas específicas que articulem condições de trabalho e atenção à saúde.
- ANDES-SN, 2007 – Faz referência à saúde docente, especificamente com relação à deterioração das relações de trabalho e ao assédio moral.
- ANDES-SN, 2008– Faz menção ao assédio como reflexão presente na Carta de Goiânia.
- ANDES-SN, 2009 – Menciona a sobrecarga de trabalho gerada pela busca de produtividade na produção científica. Surge a denúncia das consequências patogênicas do estresse causado pela precarização e superexploração do trabalho docente.
- ANDES-SN, 2010 – Somente a partir deste congresso que a temática do adoecimento docente passa a ter um caráter central na pauta de lutas do Sindicato, tendo sido discutida em todos os setores (federais, estaduais e privadas).
- ANDES-SN, 2010 – Estabeleceu-se um conjunto consistente e completo de ações a serem realizadas pelo Sindicato Nacional e pelas Seções Sindicais, com o objetivo de fazer com que o sindicato se aproprie da produção acadêmica sobre a temática do adoecimento dos trabalhadores da educação.
- Em 2010 foi realizado o 2º Encontro (ANDES-SN, 2010a) e dele resultaram como encaminhamentos dois importantes itens da pauta específica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O primeiro consiste no combate ao Assédio Moral, considerado como um dos principais responsáveis pelo crescimento das doenças físicas e psíquicas entre os docentes. O segundo

encaminhamento se refere ao controle dos fatores determinantes das condições de insalubridade e periculosidade, considerados, também, como potenciais no risco à saúde dos docentes.

- ANDES-SN, 2012 – No congresso de 2012, realizado em Manaus, foram deliberados encaminhamentos a partir do Texto de Resolução proposto pela APUFPR. Um destes refere-se à produção de estudo piloto sobre as questões de saúde do professor, para subsidiar estratégias de ação. Foi proposta também a realização de um diagnóstico da situação de adoecimento de docentes das IES no Brasil. Finalmente, foi aprovada a realização do IV Encontro Nacional do ANDES-SN sobre saúde do trabalhador (ANDES-SN, 2012).
- ANDES-SN, 2013 – O tema central do congresso foi “A lógica gerencialista nas universidades e o impacto na saúde docente”, como objetivo de propiciar aos docentes um momento de reflexão e de contato com a sociedade e com outros órgãos que pesquisam a questão do trabalho e do adoecimento laboral. Na ocasião, foi lançada também uma cartilha que tem como intuito instrumentalizar as seções sindicais na realização de uma pesquisa nacional sobre saúde docente, para o Sindicato Nacional obter um panorama nacional das condições de trabalho e do adoecimento docente e fundamentar as estratégias de luta acerca dessas questões. (ZANIN; FREITAS; KÜNZLE, 2012).

As discussões sobre o adoecimento dos docentes passaram a ocupar as pautas de discussões do sindicato. Contudo, a ANDES-SN tem ainda limites, pois não apresentou um resultado de pesquisa que corroborasse para a elaboração de novas políticas. Só a partir de pesquisas para identificar quais elementos destruidores e quais elementos devem ser potencializados, estabeleceu-se um diálogo com a universidade para definir que tipo de política precisa ser construída e ainda não efetuou nenhuma ação para ampliar a conscientização dos docentes sobre o adoecimento na pós-graduação.

No âmbito micro, na instituição pesquisada, a ADUNIMONTES não tem ações concretas. O sindicato, na pessoa de Macaúba, relata: “*Nós fizemos uma solicitação para a instalação de uma comissão aqui de saúde do trabalhador. Tanto para os funcionários técnicos administrativos, quanto os professores*”.

Foram encaminhadas à reitoria duas cobranças: “*uma sobre uma comissão de combate ao assédio moral dentro da Universidade. E a outra é essa questão da saúde do*

trabalhador” (Macaúba). Com relação à primeira solicitação, “já está em vias de ser publicada pelo Reitor, que é uma portaria instituindo uma comissão de assédio moral”.

Os docentes envolvidos na pesquisa, a respeito do sindicato, relatam posições diferenciadas sobre a intensificação do trabalho e adoecimento docente:

Eu acho que o sindicato vem trabalhando essa questão da precarização. Vivemos um dilema que é como uma parte significativa dos professores da Unimontes está submetida há muito tempo a um processo de alienação do trabalho. Assim, alienação do trabalho docente. Ele não é responsável por nada. Ele vira um reproduzidor ali. Então, fica muito difícil você articular com esses professores. (Mangaba)

Nunca ouvi falar dessa discussão na Universidade, de uma preocupação da Universidade ou da nossa associação de docentes, a Adunimontes. Jamais ouvi falar de uma palestra, de um debate. Apesar de que nós sabemos da existência de alguns colegas que trabalham doentes, mas nunca assim houve uma pesquisa para se falar sobre as causas do adoecimento. (Jacarandá)

Não me recordo de nenhuma ação efetiva. (Mulungu)

Não vi. O nosso Sindicato só tem uma preocupação, que é o salário. Inclusive, eu acho que a grande perda é essa. Preocupa com salário, preocupa com quem fez concurso e não tomou posse ainda, preocupa com os professores que são doutores, mas tomaram posse como mestres e o governo está endurecendo para não promover, estágio probatório e preocupa com os que não passaram no concurso. Essa é a preocupação do sindicato. Então, é a preocupação funcional. Não tem uma preocupação com o bem-estar. (Aroeira)

O próprio sindicato assume suas condições sobre o assunto, na pessoa de Macaúba: “na verdade, nós não temos ainda um movimento organizado”. Fica evidente que o sindicato precisa atuar para criar formas de resistência, mas, antes, precisa se prontificar a colocar a temática adoecimento docente e intensificação do trabalho em pauta, para atacar o adoecimento docente. Mas precisa ter as ferramentas claras para destruir a intensificação do trabalho, porque uma depende da outra. Não se resolve uma questão sem mapear na universidade onde está acontecendo o adoecimento. Elencar os elementos que estão dentro do espaço de trabalho que degradam o docente e pensar em políticas institucionais para diminuir a intensificação do trabalho e o adoecimento docente. Para isso, é preciso iniciar as discussões e debates, como apontado nos depoimentos:

Eu acho que fazer uma discussão sobre isso é imprescindível. Eu já fui do sindicato daqui ... não vou mais... sou afiliada ao sindicato e a gente sempre teve muito às voltas para essa questão do concurso. É tentar uma nova estatuinte para a universidade. E a gente foi vendo vários professores, vários colegas adoecendo. Em todo esse processo de várias greves que a gente teve, nunca paramos para discutir esse processo do adoecimento. Realmente, o que está acontecendo de precarização do trabalho do professor, o que está causando o adoecimento. Isso não aparece e eu acho que isso é um gancho muito importante para a gente pensar em mudar as condições estruturais e econômicas da Universidade. (Murici)

O sujeito... a subjetividade do sujeito desse processo. Dos vários processos da categoria professor não são abordadas pelo sindicato, nem mesmo pela universidade. Se há alguma possibilidade, o caminho seria o diálogo... ou a conversa... alguma discussão... ou há outra possibilidade. (Murici)

Eu penso em primeiro promover uma discussão na Universidade. Chamar a atenção para o fato de que, muitas vezes nós nos apresentamos irritados, descontentes. E não somos ouvidos. Isso passa como se fosse normal e até um olhar muito negativo, preconceituoso sobre o professor de que o professor tem problema de relacionamento. Na verdade, ele pode estar refletindo é a sobrecarga de trabalho. Então, a primeira sugestão é que houvesse uma discussão sobre esses relacionamentos pessoais, sobre esses processos de adoecimento e outra sugestão é que fosse disponibilizado um profissional para um apoio psicológico aos servidores. (Jacarandá)

Os depoimentos, no geral, apontam para a falta de diálogo, de debate acerca do adoecimento do professor da educação superior e as repercussões sobre sua vida, como também para estender a discussão para as causas desse adoecimento: o produtivismo, a intensificação do trabalho docente, a burocratização, a falta de valorização profissional e a privatização da educação superior.

A diretora do Sindicato Nacional³⁰, Maria Suely Soares (2013), destacou a importância da participação dos professores na discussão sobre o combate ao adoecimento docente e à precarização das nossas condições de trabalho, a fim de que a luta em defesa da saúde do trabalhador docente seja fortalecida. Na sua fala, no “V Encontro sobre Saúde do Trabalhador”, ela chama a participação dos docentes:

quanto mais a gente tiver consciência de que problema não é individual e que vamos conseguir combatê-lo se o enfrentarmos coletivamente, mais chance teremos de resgatar a essência do fazer acadêmico, que envolve ter tempo para pensar, refletir e respeitar a cadência necessária para o desenvolvimento do saber, função essencial da Universidade.

Conforme Marx (1985), para agir é preciso conhecer a realidade sobre a qual se vai atuar. Essa é, segundo o autor, uma forma de ação política que se posiciona a favor dos trabalhadores, porque se transforma em um mecanismo de investigação e politização da classe trabalhadora.

Diante disso, as pesquisas nessa área serão muito bem-vindas para contribuir e despertar o diálogo e o debate. Nesse sentido, Mulungu acrescenta: “*sua iniciativa de pesquisa no seu doutorado é louvável e os resultados deveriam ser divulgados amplamente*”. E completa, até para averiguar os impactos dos debates na comunidade universitária:

³⁰ANDES-SN – Promoveu na Universidade Federal do Ceará (UFC) o V Encontro sobre Saúde do Trabalhador. O debate estava centrado, principalmente, na relação entre produtivismo e adoecimento docente, além das políticas institucionais produtivistas e do combate à precarização das condições de trabalho.

Olha, eu acho que o caminho é o sindicato tomar consciência disso. Se tivesse acesso aos dados produzidos que você vai entregar para eles. Acho que seria uma coisa muito importante. Na graduação...eu sou do departamento da saúde mental e coletiva... eu gostaria de fazer uma pesquisa de levantamento dos professores que adoeceram pelo processo do concurso, mas eu não tinha a menor condição de propor um projeto desses, porque eu estava sobrecarregada com outro. Porque isso mostra...ajuda... são dados que ajudam para fazer essa discussão, porque querendo ou não é o dado quantificado e ele pode ser desdobrado para uma coisa mais qualificável. Então, acho que isso seria uma coisa...um recurso importante para fazer esse levantamento. Agora eu não sei se o próprio sindicato poderia tentar fazer esse levantamento também. Seria uma atribuição do sindicato fazer esse levantamento em toda a Universidade e aí chamava para uma grande assembleia e começar a discutir essas questões. (Murici)

Tal relato indica que, individualmente, é impossível estabelecer parâmetros de contraposição e resistência ao regime de trabalho intensificado e precarizado. Para Farias Júnior (2014, p.103), “ainda que possam estar sofrendo, os trabalhadores, em especial os docentes, encontram muitas dificuldades de construir formas de resistência contra esse regime de opressão”. Os docentes participantes da pesquisa atuam em uma universidade que não possui uma política clara de qualidade de vida e combate ou apoio ao adoecimento junto aos seus professores. No contexto da pós-graduação *stricto sensu*, a saúde do docente e sua satisfação profissional assumem relevância, pois é o *locus* das exigências de produtividade e do excesso de cobranças burocráticas e há um descompasso entre as solicitações e as condições oferecidas para desempenho das atividades docentes.

Para construir estratégias de resistência que gerem políticas, a partir das intervenções locais, será necessário realizar pesquisas específicas a fim de dimensionar o tamanho do problema e ampliar o debate a respeito da intensificação do trabalho não só no âmbito da pós-graduação, mas também na universidade como um todo sobre o adoecimento docente. Isso é importante para construir um conceito de gestão, política e saúde e buscar ações que implementem diretrizes na promoção de política integral para a saúde dos professores e funcionários, e também para avançar na discussão e investigação do tema, até transformá-la em um instrumento de politização da categoria. Como proposto por Marx, em *O Capital*, é salutar integrar a luta pela saúde dos trabalhadores na luta pela libertação do trabalho.

Contudo, fica evidente a inexistência de militância sindical e presença dessa temática nas pautas das assembleias da Adunimontes. Além disso, verifiquei pouca participação na militância sindical, pois a universidade possui 1120 docentes e conta apenas com 606 associados à Adunimontes. Para construir um sindicato forte, é preciso mais representatividade dos profissionais, com a presença de professores capazes de assumir a

mobilização, no sentido de defender os interesses da profissão, de maneira a lutar efetivamente na sua forma coletiva. O sindicato, por sua vez, precisa atuar enquanto espaço local, nas palavras de Zanin, Freitas e Kunzle (2012), para que essa atuação recupere a percepção do docente em relação ao Sindicato, no qual suas questões do trabalho acadêmico cotidiano sejam discutidas e encaminhadas, e de caráter amplo, relacionando-as com o conjunto de lutas da classe trabalhadora.

É preciso deter a forma naturalizada do adoecimento docente, reforçada pelo movimento adotado, de produção e reprodução das condições e relações de trabalho, difundido pela lógica competitiva capitalista. A partir desse contexto, é necessário ampliar a discussão para além da universidade, para o âmbito nacional que depende, por sua vez, segundo Zanin, Freitas e Kunzle (2012), do conjunto de ações das intervenções em âmbito local, que apontem diferentes elementos políticos para que sejam articulados nas dimensões local e nacional. Assim, a partir do conjunto de especificidades que estão ligadas às condições locais, às formas por meio das quais se manifestam as políticas governamentais no espaço do cotidiano do docente, é que o ANDES-SN, em caráter amplo, e as Seções Sindicais, em caráter específico, devem atuar efetivamente para garantir a saúde docente, lutando contra as causas de sofrimento no trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo da presente tese foi o adoecimento dos docentes da Universidade Estadual de Montes Claros, defendo a seguinte tese: o processo de adoecimento dos professores da pós-graduação tem relação direta com a intensificação e precarização do trabalho nos marcos do processo de privatização/mercantilização da universidade pública.

O campo empírico escolhido para a análise do meu objeto foram os Programas de Pós-Graduação *Strito Sensu* da Unimontes. A problemática da pesquisa situou-se na análise das implicações de exigências institucionais em relação à intensificação do trabalho docente nos programas de pós-graduação *stritu sensu*, com o processo de adoecimento e o comprometimento na qualidade de vida pessoal, familiar, social, acadêmica e profissional dos professores.

A crise estrutural do capital impactou nas condições de vida e de trabalho do docente, a qual foi imposta pela agenda neoliberal, no âmbito da educação superior, de forma mais contundente ainda em relação aos professores vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, provocando mudanças significativas no exercício da profissão docente, bem como na sua vida pessoal, familiar e social.

Os reflexos da referida crise exigiram dos profissionais que atuam nesses programas intensificação do trabalho, levando-os, por vezes, ao adoecimento, fazendo-o submeter-se cada vez mais à lógica cumulativa do capital para ser possível cumprir as metas e exigências impostas. Nesse sentido, é possível identificara fragilidade do movimento sindical, da luta organizada por melhores condições de trabalho, visualizada com a perda do senso de coletividade, uma vez que impera o interesse individual preconizado pelo incentivo das condições mercadológicas, afetando a saúde física e mental do docente e repercutindo diretamente na sua vida.

Nesse contexto, os docentes não podem ser, eles mesmos, humanos; são coisificados, despersonalizados, objetivados por meio do trabalho. Esse processo de desumanização do trabalho não é diferente na docência e leva ao sofrimento e, conseqüente, adoecimento tanto físico quanto psíquico dos professores.

O incentivo à desregulamentação dos direitos trabalhistas, a flexibilização, o produtivismo, a burocratização, os cortes de recursos, entre outros, foram adotados pelas políticas educacionais como medidas para diminuir os custos. Essas mudanças introduzidas no trabalho refletem na saúde dos trabalhadores docentes. O adoecimento, portanto, é fruto da intensificação do trabalho docente, que se mostra, cada vez mais flexibilizado, fragmentado,

mas não menos exigente quanto ao grau de produtivismo e burocratização, demandando cada vez mais, dos docentes, mais dispêndio de energia e de tempo para executarem suas atribuições.

Vale ressaltar que os docentes da instituição pesquisada escolheram a docência na pós-graduação e gostam das atividades próprias do seu encargo, sentindo-se satisfeitos com os resultados do seu trabalho, não só pelos números cada vez melhores expressos nas avaliações da CAPES, apesar das críticas à sua política, mas em especial pelo fortalecimento dos acadêmicos, pelo crescimento pessoal, pela formação crítica alcançada nas pesquisas e pelo retorno social. Mas, por outro lado, se sentem extremamente insatisfeitos e incomodados com o excesso de trabalho sem sentido, vazio de significado e com a sobrecarga exigida pelos órgãos de fomento e pela CAPES. Essa sobrecarga constitui-se em exploração do trabalho do docente, ao se exigir, cada vez mais, índices mais altos de publicação e de pontuação na Plataforma Sucupira.

As relações capitalistas instituídas na universidade conduzem a direção para o trabalho e este passa a perder o sentido de produção do conhecimento para a sociedade, sendo transformado em conhecimento mercantil, em uma política contrária à universidade pública, marcadamente no que diz respeito às condições de trabalho. Nesse sentido, a política educacional para a educação superior e para programas de pós-graduação, consubstanciada nas exigências impostas pela CAPES, reflete no trabalho docente na Unimontes, pois tais exigências têm recaído sobre esse trabalho, ao valorizar o produtivismo e sua relação com o modelo de avaliação externa da instituição.

A política da CAPES– que é reproduzida e cobrada pelas instituições que ofertam *pós-graduação stricto sensu*– responsabiliza os docentes pela quantidade das produções, em detrimento da qualidade, ao desconsiderar o tempo da pesquisa. Ao estar submetida a atender às pressões da CAPES, a pesquisa ocupa os docentes e estes deixam de lado o ensino e a extensão, pois a avaliação está focada no número de publicações, ocasionando muita produção e pouco tempo de investimento na formação. A pesquisa exige produção de conhecimento, para além de levantamentos de dados, indagação, questionamento e crítica.

Os docentes entrevistados têm consciência da intensificação do trabalho e questionam os critérios determinados pela CAPES, pois para eles a instituição precisa reorganizar seus meios de avaliação para avançar em outros elementos e torná-los mais claros. Sugerem tomar outros critérios na avaliação como, por exemplo, os impactos sociais das pesquisas. Entretanto, apesar da consciência dos entrevistados, eles não conseguem romper

com as exigências dos órgãos de fomento. Dessa forma, encontram-se submissos às imposições do sistema.

Ao analisar a manifestação do adoecimento e a intensificação do trabalho docente no quadro da crise estrutural do capital, identifiquei que outros aspectos corroboram para a degradação das condições de trabalho nos programas de pós-graduação: a ausência de servidores técnico-administrativos qualificados, causando a sobrecarga do trabalho administrativo e burocrático nos docentes; e também a consolidação do produtivismo competitivo proposto pela CAPES. A pesquisa revelou que o processo de adoecimento dos professores da pós-graduação tem relação direta com a intensificação e precarização do trabalho nos marcos do processo de privatização/mercantilização da universidade pública.

O processo de intensificação do trabalho, vivido pelos docentes da instituição pesquisada, retratado pelo modelo produtivista e mercantilizado proposto pelas políticas de governo, tem provocado o adoecimento, que se manifesta em vários problemas físicos e psicológicos apontados pelos docentes, tais como: dores, problemas vocais, fibromialgia, gripes, alergias, sinusite, resfriados, psoríase, espondilólise na coluna, problemas gástricos, labirintite, fadiga, cansaço, insônia, estresse, exaustão, irritabilidade, ansiedade, síndrome do pânico, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, desânimo, transtorno alimentar, dentre outros. Os docentes relataram fazer uso de medicamentos frequentes, alguns com controle, como ansiolíticos e até mesmo antidepressivos, com acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico, reforçando, assim, a tese de que o acúmulo de trabalho e o produtivismo tem relação direta com a intensificação e a precarização do trabalho.

Constatai, ainda, que, apesar de haver vários casos de adoecimento, quase não há registro de Licenças para Tratamento Médico. O grau de absenteísmo é baixo. Os docentes preferem trabalhar doentes ou se reorganizar para não comprometer o salário. Ainda há um índice de docentes que, mesmo doentes, não percebem a extensão da situação vivida, ou seja, não relacionam o estar doente com a intensificação do trabalho, demonstrando que o adoecimento está naturalizado. Além disso, os docentes dos programas de pós-graduação afirmam que a sobrecarga de trabalho e o cumprimento das metas de produtividade estão reorganizando o fazer docente, não só no espaço da universidade, mas também em outros espaços, antes reservados ao convívio social e familiar.

Ao analisar a forma como as exigências e atribuições para o trabalho docente repercutem na vida pessoal, social, acadêmica e profissional dos professores dos programas de pós-graduação, a pesquisa aponta que a intensificação extrapola a universidade e se expande para o social, repercutindo nas relações sociais e impactando na vida profissional e

pessoal dos docentes. Eles ultrapassam a carga horária destinada à sua jornada de trabalho. E esse esforço se traduz no acompanhamento de suas atividades, tais como: docência (ministrar aulas), orientação, pesquisas, laboratórios, pareceres, reuniões etc., como também em outras atividades, quase sempre invisíveis, como a organização de bancas, a busca dos canais para publicação etc. Essas demandas exigem mais tempo do docente nas atividades, o que implica em invadir e entrelaçar a vida pessoal com a profissional, a ponto de a vida pessoal transitar pela vida profissional, como é o caso do trabalho se expandir para os períodos noturnos e finais de semanas, extinguindo o tempo livre dos docentes.

A organização dessa estrutura é resultado da imposição das formas de organização da produção do trabalho na lógica do mercado, visando à produção cumulativa. O sistema determina novas formas de organização do trabalho: fragmentadas, rasas e esvaziadas de conteúdo. De igual forma, isso recai no esvaziamento do trabalho docente, ao reduzi-lo ao atendimento pautado em critérios de produtividade quantitativos e burocráticos. Isso aniquila o potencial político do docente e o submete ao processo de privatização e submissão da educação à lógica do capital. O processo de adoecimento do docente está vinculado à implementação do projeto de privatização da educação superior, que se efetiva por meio do chamado “empresariado” do ensino: produtivismo, metas e burocratização.

Considerando as transformações apontadas nesta pesquisa, é possível inferir que o cenário investigado é pintado de acordo com o modelo neoliberal, que tem como foco submeter o trabalhador ao regime de exploração e, em seguida, enfraquecer as resistências frente a suas demandas, cada vez mais intensificadas, desconsiderando qualquer forma que assegure o trabalho, reforçando a perda da centralidade do trabalho, como categoria ontológica e epistemológica. Na pós-graduação, os docentes passam a buscar alternativas de defesa e ou de resistência para se adaptarem às novas exigências, quase sempre individualizadas, uma vez que compõem a força de trabalho e são os responsáveis pela gestão e organização das formas objetivas e subjetivas de seu do trabalho. Nesse esforço, adoecem porque estão trabalhando na lógica operacional mercadológica, enfrentando forte sobrecarga de trabalho, e assim, a saúde e a relação familiar desses profissionais acabam sendo comprometidas.

Os docentes demonstraram interesse em buscar uma reorganização enquanto categoria trabalhadora, para superar o sofrimento e o adoecimento causados pelo excesso de trabalho, principalmente no que significa barrar essa agenda para a intensificação do trabalho e amenizar as cobranças, as exigências, a responsabilização e melhorar os critérios da avaliação. Contudo, as poucas iniciativas identificadas até o momento foram organizadas em

um contexto de individualidade e isoladamente. Diante do ostensivo conjunto de retirada dos direitos dos docentes, a reação tem sido tímida; quase inexistente. Não há reação a altura para barrar esses processos nos cursos. Há, em muitos docentes, a presença do consentimento à exploração da força do seu trabalho, da naturalização do excesso de trabalho, da pressão e seu consequente adoecimento. Não há uma conduta de reação porque estão desorganizados enquanto trabalhadores, por isso há necessidade de organizar o sindicato como instrumento de luta na área da saúde do trabalhador docente, como forma de fortalecer essa luta.

É necessário ampliar a compreensão das condições do adoecimento docente na Unimontes de maneira permanente. É, portanto, imprescindível estabelecer o diálogo entre a instituição e Adunimontes para a criação de um Órgão/Associação ou comissão para acolhimento dos docentes em processo de adoecimento. Esse espaço seria responsável por receber não só queixas relacionadas à saúde e denúncias de assédio moral, mas também averiguar a dinâmica e a organização do trabalho, a fim de promover o autoconhecimento da universidade, para diagnosticar e analisar os contextos determinantes que interferem no trabalho docente. É preciso conhecer as questões relacionadas ao adoecimento dos docentes, compreender o adoecimento, estabelecer discussões, para que seja possível promover ações de combate às condições degradantes de trabalho e suas consequências no estado físico e mental dos docentes.

Por fim, para tornar visíveis e ampliar o entendimento sobre o sofrimento e o adoecimento, especialmente na pós-graduação, sobretudo em tempos de privatização da educação superior, defendo, ao contrário disso, uma universidade pública que tenha um projeto em uma perspectiva humana, revolucionária, com a missão de desenvolvimento de sujeitos comprometidos com uma ordem social articulada coletivamente para além do capital.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2004.

ALVES, Geovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal– precarização do trabalho e redundância salarial. *Rev. katálysis*, vol.12, nº 2, p. 188-197. Florianópolis, July/Dec. 2009 Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000200008. Acesso em: 05/02/2016.

_____. *Trabalho e neodesenvolvimento: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil*. Bauru: Canal 6, 2014.

ANADON, S. B.; GARCIA, M. M.A. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, nº 106, 2009.

ANDES-SN. Docentes de diversas universidades estaduais do país seguem em greve. 2016. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8173>. Acesso em:16/06/2017.

APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989.

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, vol. VII, nº 2, p. 479-500, set/2007. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1595/3577>. Acesso em: 10/09/2017.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BELLONI, Isaura. A GED e a política de educação superior. REUNIÃO ANUAL DAANPEd, 22. GT 11 – Política de Educação Superior. 1999. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/22/BELLONI.htm>. Acesso em: 23/02/2016.

BIHR, Alan. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

BERNARDES, Anita Guazzelli; GUARESCHI, Neuza. Estratégias de produção de si e a humanização no SUS. *Psicol. cienc. prof.*, v.27, nº 3, Brasília set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300008. Acesso em: 10/09/2017.

BERTOLDO, Edna. Crítica marxista às políticas educacionais no Brasil. ENCONTRO REGIONAL TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA, 2., 2007, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2016.

BORGES, A. Mercado de Trabalho: mais de uma década de precarização. In: DRUCKE, G.; FRANCO, T. (Orgs.). *A perda da razão social do trabalho*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2007.

BORSOI, Izabel Cristina F. Vivendo para trabalhar: do trabalho degradado ao trabalho precarizado. *Convergência*, Revista de Ciências Sociais, v. 18, nº 55, enero-abril 2011, México.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.678*, de 03/07/1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. 1998. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=85020>. Acesso em: 04/02/2015.

_____. *Lei nº 9.131*, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/sileg/integras/545737.pdf>. Acesso em: 04/02/2015.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05/02/2015.

_____. *Lei nº 11.087*, de 4 de janeiro de 2005. Altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da Lei nº 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11087.htm. Acesso em: 04/03/2015.

_____. *Lei nº 11.096*, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 04/03/2015.

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CAMACHO, Bruno Sanna. Parcerias público-privadas – Conceito, princípios e situações práticas. *Mgalhas*. Nov. de 2008. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI62352,41046-Parcerias+publicoprivadas+Conceito+principios+e+situacoes+praticas>. Acesso em: 22/4/2016.

CÊA, Georgia S. dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: NEVES, L. M. W. *et al* (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 43-79.

CHAUÍ, M. É um crime o currículo Lattes. *ADUSP*, Seção Sindical do ANDES-SN. 2014. Disponível em: <http://sinduece.org.br/noticias/mais-noticias/e-um-crime-o-curriculo-lattes-diz-marilena-chau/>. Acesso em: 06/06/2015.

, A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, V.24, p.5-15. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10/02/2016

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; GUIMARÃES André Rodrigues. Repercussões da crise do capital no trabalho do docente da universidade pública brasileira. *Poiésis*, Tubarão. v.9, nº 16, p. 297-312, Jul/Dez 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 10/02/2015.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. *Governo Lula: da esperança à realidade*. São Paulo: Xamã, 2004.

COSTA, Josias Alves da. DALROSSO, Sadi. Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea. *Revista Sociedade e Estado*, v. 25, nº 2, Maio/Agosto, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cad. Pesq.* n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Norival Carvalho; CUNHA Thaís Naiane Barcelos. Intensificação do trabalho docente. *Cadernos da Fucamp*, v.15, nº 23, p.22-40, 2015.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção mundo do trabalho).

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v.14, nº 54, p.7-11, abr./ jun., 1986.

_____. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

. A carga psíquica do trabalho. In: Betiol M.I.S. (org) *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo. AtlasP.21-32.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de; CATANI, Afrânio M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, F. L. *et al* (Orgs.).

Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 17-30.

DRUCK, Maria das Graças. Globalização e reestruturação produtiva: o fordismo e/ou japonismo. *Revista de Economia Política*, v.19, nº 2, p.31-48, 1999.

_____. *Terceirização: desfjordizando a fábrica.* Um estudo do complexo petroquímico. São Paulo: Boitempo, 2001.

DRUCK, M. G.; FILGUEIRAS. Política social focalizada e ajustes fiscais: as duas faces do governo Lula. *Revista Katal*. Florianópolis, v. 10, nº1, p.24-34, 2007.

DRUCK, G.; THÉBAUD-MONY, A. Terceirização: erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. (Orgs.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização.* São Paulo: Boitempo, 2007. p. 23-58.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.* São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.13-29.

Diante da Crise, qual o destino do governo Dilma? *Espaço Socialista, Organização Marxista Revolucionária*. Nº 80 – Julho de 2015. Disponível em: <http://espacosocialista.org/portal/?p=4132>. Acesso em: 01/05/2016.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.* São Paulo: EDUSC. 1999.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. *A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

FARIAS, Laurimar de Matos; GUIMARÃES, André Rodrigues. O trabalho docente no ensino superior: produtivismo acadêmico, intensificação e precarização. JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6. UFMA. São Luís. Maranhão. Julho. 3013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticasededucacao/otrabalhodocentenoensinosuperior-productivismoacademico-intensificacaoeprecarizacao.pdf>. Acesso em: 23/03/2016.

FREITAS, Carlos Eduardo Soares. *Trabalho estranhado em professores do ensino particular em Salvador em um contexto neoliberal.* Tese de Doutorado. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2005.

FREITAS, M. E. de; HELOANI, J. R.; BARRETO, M. *Assédio moral no trabalho*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FREITAS, M. E. A carne e os ossos do ofício acadêmico. *O&S*, v.14, nº 42, Jul/Set, p. 187-191, 2007.

FREITAS, M. E. O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. *Caderno EBAPE.BR*. Rio de Janeiro, v. 9, nº 4, p. 1158-1163, dez. 2011.

FREITAS. As Omissões na fala de Temer. Avaliação Educacional. *Blog do Freitas*. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/13/as-omissoes-na-fala-de-temer/>. Acesso em: 10/08/2016.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. *Horizontes antropológicos*, v. 7, nº 16, p. 261-275, 2001.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, nº 1, p. 45-56, 2005.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. *Caderno EBAPE. BR*. Rio de Janeiro, v. 10, nº 2, p. 456-465, jun. 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, v. 2. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008. p. 23-51.

GURGEL, Cláudio. A educação entre o valor e a mercadoria. *Universidade e Sociedade*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XVI, nº 39, p. 17-27, fev. 2007.

GUSMÃO, Rute. A terceirização de serviços na contra-reforma do Estado. *Serviço Social e Sociedade*, nº70, p. 92-113, 2002.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. Madrid: Morata, 1988.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HELOANI, J. R. Saúde mental e psicologia do trabalho. *São Paulo em perspectiva*. V. 7, nº 2, p.102-108, 2003.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, nº 2, p.100-112, Jul./Dez. 2009.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra (Orgs.). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

JIMENEZ, M. S. V.; COSTA, F. J. F.; MORAES, B. M. de.; SEGUNDO, M. das D. M.; GONÇALVES, R. M. de P.; JOVINO, W. K. M.; BRAGA, S. A. C. A ontologia e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria (Orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto – métodos de pesquisa V.II*. EdUECE. Fortaleza. 2011. p. 151-168.

Jornal 81: Diante da Crise, qual o destino do governo Dilma? *Espaço Socialista, Organização Marxista Revolucionária*, nº 80, Julho de 2015. Disponível em: <http://espacosocialista.org/portal/?p=4132>. Acesso em: 01/05/2016.

KATZ, Cláudio. Tecnologia e capitalismo na década de 90. In: COGGIOLA, O.; KATZ, C. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996. p. 227-260.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, p. 163-183, dez. 1999.

_____. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2004. Disponível em: <HTTP://www.revista.epsjv.fiocruz.br/pdf.4>>. Acesso em: 22/01/2016.

LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10/10/2016.

LEHER, Roberto. Para silenciar os *Campi*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, nº 88, especial, out./2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>>. Acesso em: 23/06/2016

_____. Contra-reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. *Margem esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, nº 3, p. 77-89, abr. 2004.

_____. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, F. L. *et al* (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 81-93.

_____. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al*. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da Educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). *Reformas e Políticas: educação superior e Pós-Graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

LEITE, M. *Trabalho e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

LEMOS, Jadir C. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – PPG em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *Para além de Marx? Crítica do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Marteano Ferreira de. *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Ceará – UECE. Centro de Educação, PPGE, Fortaleza, 2009.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., J. R. (Orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997. p. 23-62.

LIPP, M. E.N. *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papyrus. 2009.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, nº 4, 1978. p. 1-18.

_____. *Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH, 1979.

_____. Para uma crítica marxista da sociologia. In: NETTO, J. P. (Org.). *Lukács: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1992.

LUKÁCS, G. In: HOLZ, H.H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. *Conversando com Lukács*. Trad. Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MANCEBO, D; MAUÉS, O.; CHAVES, V. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educ. rev.* 2006, nº 28, p. 37-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28>. Acesso em: 10/02/2016.

_____. Agenda de pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n° 99, p.466-482, fev. 2007.

MANCEBO, D; MAUÉS, O.; CHAVES, V. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar rev.* Curitiba, n° 28, p. 37-53, 2006 .

MANCEBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: MANCEBO, D.; JACÓ-VILELA, A. M. (Orgs.). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.33-46.

MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n° 5, p. 51-59, 1998.

_____. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. *Revista Internacional de Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, v. 1, n° 2, p. 463-480, 1999.

_____. Universidade para todos: a privatização em questão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n° 3, p. 75-90, set./dez. 2004.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J.dos R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

MARCUCE, Herbert. *Razão e revolução*. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968; 1974.

_____. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1974.

_____. *Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro*. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Col. Os economistas).

_____. *Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro*. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os economistas).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 1996.

_____. Salário, preço e lucro. In: CIVITA, V. (Ed.). *Os pensadores: Karl Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p.63-105.

_____. O questionário de 1880. In: THIOLENT, Michael. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3.ed. São Paulo: Polis, 1982. p. 249-256. (Série Teoria e História 6).

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã*. 10. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTÍNEZ, Deolinda. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 14, mai./jun./jul./ago.2000.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie*. Trad. Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *Para além do capital*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002. (Mundo do trabalho).

_____. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. A crise estrutural do capital. *Revista Outubro*, nº 4, 2000.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEDEIROS, L.; REIS, M. I. A. Condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde dos docentes. In: MAUÉS, O. *et al. O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 75-91.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, L. F. Modelo Capes de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012? *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 4, nº 11, p. 579-600, 2010.

NOVELLI, J. M. N. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). *Revista Sociologia Política*, Curitiba, v.18, nº 36, p.227-240, jun. 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso; SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 02, p. 323-348, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 04/02/2015.

OLIVEIRA, Dalila A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. A condição dos professores: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/UNESCO, 1984.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. O que é trabalho docente? Disponível em: [HTTP://www.oibrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-docente](http://www.oibrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-docente). Acesso em: 22/03/2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. El acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas. [2004] Disponível: [HTTP://www.wto.org/tratop_s/serv_s/gatsqa.shtm](http://www.wto.org/tratop_s/serv_s/gatsqa.shtm). Acesso em: 25 jan. 2015.

PAIVA, Aline Nunes. *O viés mercadológico do Programa de Educação para todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira: uma análise onto-crítica*. Dissertação de mestrado. Limoeiro do Norte – Ceará. 2016. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_aline_nunes_paiva.pdf. Acesso em: 09/09/2016.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.p. 161- 191.

PANIAGO, Cristina. *Mészáros e a incontrolabilidade do capital*. Maceió: Edufal, 2007.

PAULA, Maria de Fátima de; AZEVEDO, Marcela D. de; SINDER, Marilene. Avaliação institucional na universidade: o caso UFF. In: PAULA, M. de F. de (Org.). *Debatendo a universidade: subsídios para a reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004. p. 151- 182.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A avaliação institucional na universidade: o caso UFF – ANPED; UFF GT: Política de Educação Superior, nº 11. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1114.pdf>. Acesso em: 10/04/2016.

_____. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. Avaliação. *Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 8, nº 4, p. 53-67, dezembro, 2003.

PAULANI, L. M. *Brasil delivery: servidão financeira e estudo de emergência econômica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEIRÓ, J. M. *Psicología de la organizacion*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PONCE, B. J. O tempo na construção da docência. In: ROMANOWSK, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 99-114.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo *et al.* (Orgs.). *Didática*. Fortaleza: Ed. UECE, 2004. p.33-42.

_____. A escola do trabalhador hoje: dá para crer no “canto da sereia”? In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline (Orgs.). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história*. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

QUIXADÁ VIANA, C.M.Q.; MACHADO, L.C. Desenvolvimento profissional docente e intensificação: viver ou sobreviver? Em aberto, Brasília, V.29, n.97, p. 47-60, Set/dez 2016

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana; CARMO, Maurilene do. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, Derivaldo; JIMENEZ, Susana (Orgs.). *Ontologia, estética e crise estrutural do capital*. Campina Grande: EDUEFCG/ Fortaleza: EdUECE, 2012. p.37-59.

RABELO, Jakeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho. A educação dos povos Ibero-americanos no contexto de crise estrutural do capital. In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q.; RABELO, J. (Orgs.). *Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo*. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.135-155.

REQUIXA, Renato. *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: SESC, 1980.

ROCHA-FILHO, R. C.; KIMINAMI, C. S.; PEZZO, M.R. (Orgs.). *30 anos de pós-graduação na UFSCar: multiplicando conhecimento*. São Carlos: EdUFUSCar, 2007.

RODRIGUEZ, Margarita V.; MARTINS, Liliane G. A. As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: Massificação ou democratização da educação brasileira. *Revista de Educação*, Valinhos, v. 8, nº 8, p. 41-52, 2005. Disponível em: [HTTP://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/176/173](http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/176/173). Acesso em: 10/02/2015.

RONCATO, Rodrigo. O trabalho docente na era da mundialização do capital: análise sobre condição produtiva e imaterial. *Revista Hipótese*, Itapetininga, v.1, nº 4, p.66-93, 2015.

SAMPAIO JR., P. A. Desafios do momento: histórico e lições do governo Lula. In: PAULA, J. A. (Org.). *Adeus ao desenvolvimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANSON, César. O mundo do trabalho na Era Lula/Dilma: Ganhos conjunturais, ‘perdas’ estruturais. *Revista do Instituto Humanistas Unisinos*, Rio de Janeiro, nº 441, 2014. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5448&secao=441. Acesso em: 01/05/2016.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana (Orgs.). *Ontologia, estética e crise estrutural do capital*. Campina Grande: EDUECE/ Fortaleza: EdUECE, 2012. p. 15-36.

SANTOS, Deribaldo; SANTOS, Laura. A reforma universitária do governo Lula: continuidade ou ruptura com o projeto neoliberal? II Jornada Internacional de Políticas Públicas, mundialização e Estados nacionais: a questão da emancipação e da soberania. UFMA. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Deribaldo%20Santos_Laura%20Santos307.pdf. Acesso em: 01/10/2016.

SELIGMANN-SILVA, Edith. *Desgaste mental no trabalho dominado*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior: restrição do público e expansão do privado. Traços marcantes de uma reforma em curso. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Sta. Cruz do Sul: EDUNISC/São Paulo: Cortez, 2005. p. 274-287.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil – Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-165.

_____. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L. (Orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

SILVA, Maria das Graças Martins da. *Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão* 204fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008.

SILVA, Joseane Basílio; SILVA, Marcela Querino; OLIVEIRA, Vanessa Santos Oliveira; SOARES, Vanessa Santos. *A exploração do trabalho no modo de produção capitalista*. Disponível em: <http://jornalrebate.com.br/site/canais/colaboradores-do-rebate/7002-a-exploracao-do-trabalho-no-modo-de-producao-capitalista>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SILVA, I. G. *Democracia e participação na “reforma” do estado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Antonio Ozai da. Produtivismo acadêmico: os improdutivos! BLOG do Ozai. 2012. <https://antoniozai.wordpress.com/2012/12/08/produtivismo-academico-os-improdutivos/> Acesso em 12/06/2017

SILVA, T. T. Educação pós-crítica e formação docente. *Cadernos de Educação*. Pelotas, p.155-170, Junho de 1997.

SILVA JR., João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Carreira docente diante da atual configuração da Pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. São Paulo: Xamã, cap.8, p.189-222, 2008.

SILVA JR., J. dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. *Educação corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. Sta. Cruz do Sul: EDUNISC/São Paulo: Cortez, 2005. p.. 288–312

SILVA, Rosangela Ribeiro; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. A concepção onto-marxista do ser social: elementos de compreensão. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Ano2, nº 2, março, 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/4-%20a%20concepcao%20onto-marxista%20do%20ser%20social-%20rosangela%20jackeline%20e%20maria%20das%20dores.pdf>. Acesso em: 15/10/2015.

SILVA, Wellington dos Reis; CARVALHO, Nara Michele Santana. O adoecimento do docente de ensino superior e a repercussão sobre a sua saúde e o ensino. *Anais da Semana da Pedagogia da Católica de Uberlândia*, 2011. Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/O%20ADOECIMENTO%20DO%20DOCENTE%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR%20E%20A%20REPERCUSS%3%83O%20SOBRE%20A%20SUA%20SA%20C%3%9ADE%20E%20O%20ENSINO.pdf. Acesso em: 10/02/2016.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara: Junqueira-Marin, 2014.p. 21-45

SYMANSKI, H.. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

SOARES, José de Lima. As centrais sindicais e o fenômeno do transformismo no governo Lula. *Soc. Estado*, vol.28, nº3 Brasília Sept./Dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000300005. Acesso em: 10/08/2016.

THÉBAUD-MONY A.; DRUCK, G. Terceirização: a erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 23-58.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2012.

_____. Educação numa encruzilhada. In: *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.p.27-43.

_____. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. ABEPSS/CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: ABEPSS/CFESS, 2009. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EXPRESSOES_SOCIO-CULTURAIS_DA_CRISE_CAPITALISTA.pdf. Acesso em: 04/03/2016.

_____. Cidadania ou emancipação humana. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 44. Janeiro de 2005- Mensal- ISSN 1519.6186. Ano IV. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>. Acesso em: 16/10/2016.

_____. O Grande ausente e os problemas da educação. (a ser publicado). Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/> Acesso em: 18/01/2016.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, USP, 2000, p. 14.

VERHINE, Roberto E. Avaliação da Capes: subsídios para a reformulação do modelo. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

WALTER, Olga Maria Formigoni Carvalho. Análise de ferramentas gratuitas para condução de *survey online*. *Produto & Produção*, vol.14, nº 2, p. 44-58, jun. 2013.

YAMAUTI, Nilson Nobuaki. Governo Lula: Gestão da crise estrutural do capitalismo versus transformações estruturais. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/032/32pt_yamauti.htm. Acesso em: 27 de abril de 2016.

APÉNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela Pesquisa: Alda Aparecida Vieira Moura

RG: M3257466/MG

Título da Pesquisa: **O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada **O Processo de Adoecimento do Professor no Contexto da Privatização da Educação Superior** irá: 1) Analisar as implicações das exigências institucionais em relação à intensificação do trabalho docente nos programas de pós-graduação e o processo de adoecimento com o comprometimento na qualidade de vida pessoal, familiar, social, acadêmica e profissional dos professores; 2) Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista semi-estruturada; 3) Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido(a) antes e durante sua realização ; 4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados; 5) Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade; 6) Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informações poderão ser obtidas através de Alda Aparecida Vieira Moura – telefone(s): 32227600/99311008; 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se minha identidade em sigilo.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Montes Claros, _____ de _____ de 2017.

Pesquisadora: Alda Aparecida Vieira Moura
RG: M3257466

Sujeito da Pesquisa: _____

APENDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE***Pesquisa: O Processo de Adoecimento do Professor no Contexto da Privatização do Ensino Superior**

Questionário *online* – Todos os Professores da Pós-Graduação

A) Características Gerais:

- 1) Nome:
- 2) Sexo
 - a) Feminino
 - b) Masculino
- 3) Idade
 - a) 20-30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51-60
 - e) 61-70
 - f) Acima de 70
- 4) Titulação máxima
 - a) Mestrado
 - b) Doutorado
 - c) Pós-doutorado
- 5) Há quanto tempo tem esta titulação?
 - a) Menos de 1 ano
 - b) Entre 1 e 3 anos
 - c) Entre 3 e 6 anos
 - d) Entre 6 e 9 anos
 - e) Entre 9 e 12 anos
 - f) Mais de 12 anos
- 6) Há quanto tempo está atuando na Unimontes?
 - a) Menos de 2 anos

- b) Entre 2 e 5 anos
 - c) Entre 5 e 8 anos
 - d) Entre 8 e 11 anos
 - e) Mais 11 anos
- 7) A titulação máxima foi cursada enquanto docente na Unimontes?
- a) Sim
 - b) Não
- 8) Essa formação teve bolsa?
- a) Sim
 - b) Não
- 9) No caso, sim, de qual órgão?
- a) Capes
 - b) CNPq
 - c) Fapemig
 - d) Outros. Qual?
- 10) Conseguiu afastamento temporário pela Unimontes?
- a) Sim
 - b) Não

B) Processo de Intensificação do trabalho

- 11) Qual é o vínculo empregatício com a Unimontes?
- a) Efetivo
 - b) Designado temporário
 - c) Visitante
 - d) Colaborador
 - e) Outro. Qual?
- 12) Seu vínculo empregatício com a Unimontes é de dedicação exclusiva?
- a) Sim
 - b) Não

13) Em caso negativo, trabalha em outra instituição de educação superior?

- a) Sim
- b) Não

14) Antes do atual vínculo empregatício, houve outra relação empregatícia com a Unimontes?

- a) Sim
- b) Não

15) Se sim, qual foi?

- a) Efetivo
- b) Designado temporário
- c) Visitante
- d) Pesquisador voluntário
- e) Outro. Qual?

16) Qual é a sua área de atuação?

- a) Graduação
- b) Pós-graduação
- c) Ambos

17) Você exerce função administrativa?

- a) Sim
- b) Não

18) Quantas disciplinas você ministra por semestre?

- a) Uma
- b) Duas
- c) Três
- d) Quatro
- e) Cinco
- f) Seis
- g) Mais de seis

19) Quantas turmas você tem?

- a) Uma
- b) Duas
- c) Três
- d) Quatro
- e) Cinco
- f) Seis
- g) Mais de seis

20) Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

- a) 20h
- b) 40h
- c) 60h
- d) 70h
- e) Outro. Qual?

21) Você tem orientandos na graduação ou na pós-graduação?

- a) Sim
- b) Não

22) Qual é a sua carga horária semanal de reuniões?

- a) 2 horas
- b) 4 horas
- c) 6 horas
- d) Outros. Quantas?

23) Você supervisiona estágio na graduação?

- a) Sim
- b) Não

24) Você desenvolve pesquisa individual ou coletiva?

- a) Sim
- b) Não

25) Você coordena projetos ou programas de extensão?

- a) Sim

b) Não

26) Quantas publicações você tem nos últimos três anos?

a) Nenhuma

b) De uma a cinco

c) De cinco a 10

d) De 11 a 15

e) Acima de 15

27) Você emite pareceres periodicamente?

a) Sim

b) Não

28) Você participa de bancas de graduação e de qualificação ou defesa de mestrado e doutorado?

a) Sim

b) Não

29) A Unimontes oferta boas condições de trabalho (estrutura física, valorização profissional e de salários)?

a) Sim

b) Não

30) Qual o tempo você destina ao lazer?

C) Processo de Adoecimento e Trabalho

31) Você já procurou atendimento médico e/ou psicológico nos últimos três anos?

a) Sim

b) Não

32) Você faz uso frequente de medicamento(s)?

a) Sim

b) Não

33) Você já trabalhou doente?

a) Sim

b) Não

34) Neste ano de 2016, você foi acometido por algum problema de saúde?

a) Sim

b) Não

35) Você já precisou se ausentar do trabalho por problemas de saúde?

- a) Sim
- b) Não

36) Se já adoeceu, quantas licenças para tratamento de saúde tirou durante o período de trabalho na Unimontes?

- a) Uma
- b) Duas
- c) Três
- d) Quatro
- e) Cinco
- f) Seis
- g) Mais de seis

37) Quando você precisa se ausentar por problemas de saúde, qual o procedimento que adota?

- a) Apresenta atestado médico
- b) Troca horário com colega
- c) Repõe a aula em outro horário
- d) Outro. Qual?

38) Você sente desconfortos físicos e/ou psicológicos?

- a) Sim
- b) Não

39) No caso de sim, qual(is)?

- a) Cansaço
- b) Fadiga
- c) Insônia
- d) Estresse
- e) Problemas vocais
- f) Dores
- g) Irritabilidade

h) Outros

40) O fato de ter uma carga horária semanal extensa reconfigura as suas relações familiares e de amizade?

a) Sim

b) Não

39) Como você percebe a relação entre a universidade como um todo (Reitoria, Pró-reitoria, coordenação, alunos, professores) e os professores em processo de adoecimento?

40) Você pretende acrescentar algum aspecto que ainda não foi dito nesta entrevista com relação a intensificação do trabalho e o processo de adoecimento docente no ensino superior?

a) Sim

b) Não

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR

O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data: ___/___/_____

A) Dados pessoais:

41) Nome:

42) Sexo:

43) Idade:

B) Dados profissionais:

44) Titulação:

Graduação:

Mestrado:

Doutorado:

Pós-Doutorado:

45) Há quanto tempo exerce o magistério na Unimontes?

46) Qual é seu vínculo empregatício com a Unimontes?

47) Quais atividades você desenvolve como coordenador?

48) Quais são as maiores exigências institucionais da pró-reitoria, Capes e dos professores em relação ao seu trabalho como coordenador?

49) Como essas exigências repercutem na sua vida profissional e pessoal?

50) O exercício da coordenação provoca de alguma forma a intensificação e sobrecarga de trabalho? Em caso positivo, explique esta sobrecarga e suas implicações na sua vida profissional e pessoal.

51) As condições/processo de trabalho (estrutura física, valorização profissional/salários, atendimento de demandas administrativas, burocráticas e acadêmicas) provocam em você algum tipo de adoecimento? Em caso positivo, de que forma? Como você as enfrenta?

52) Você recebe alguma pressão para atingir metas de produtividade pela CAPES e em especial pela universidade?Especifique.

- 53) Quais as diferenças de exigências institucionais para professores da pós-graduação e da graduação na Unimontes?
- 54) Há um diálogo na Universidade sobre a intensificação do trabalho docente e o seu processo de adoecimento?
- 55) Existe uma política de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento?
- 56) Você identifica junto aos professores do seu programa processos de adoecimento relativos à intensificação do trabalho?
- 57) Qual é a sua opinião sobre a política de produtivismo da CAPES?
- 58) O que você sugere à instituição e ao sindicato para combater a política de educação superior responsável pelo elevado número de professores que sofrem um processo de adoecimento por conta da intensificação do trabalho docente aos quais são submetidos?
- 59) Na sua avaliação, quais as dificuldades que você enfrenta na sua profissão?
- 60) O que é gratificante na sua profissão que compensa as dificuldades enfrentadas?

2 Tópico : Enquanto Professor

- 1) Quanto tempo você destina ao lazer e ao convívio familiar e social na semana? O que você costuma fazer no seu tempo livre?
 - 2) Quais os cuidados que você tem com sua saúde? (atividades físicas, alimentação, descanso etc.)
 - 3) No ano de 2016, você foi acometido por algum problema de saúde? Qual ou quais?
 - 4) Você sente desconfortos físicos e/ou psicológicos?
 - 5) No trabalho, as relações interpessoais afetam a sua saúde? Em caso positivo, de que forma?
 - 6) Existe algum diagnóstico médico para o seu adoecimento? Qual?
 - 7) Em sua opinião quais os fatores que mais tem contribuído para seu adoecimento?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Roteiro da Entrevista com o Professor

O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data: ___/___/_____

A) Dados pessoais:

Sexo:

Idade:

B) Dados profissionais:

Titulação:

Graduação:

Mestrado:

Doutorado:

Pós-doutorado:

- 8) Há quanto tempo você exerce o magistério na Unimontes?
- 9) Qual é seu vínculo empregatício com a Unimontes?
- 10) Como é distribuída sua carga horária de trabalho?
- 11) Quais atividades você desenvolve como professor?
- 12) Quais são as maiores exigências institucionais da Pró-reitoria, da CAPES e do coordenador em relação ao seu trabalho como professor?
- 13) Tais exigências, somadas às atividades que você desenvolve no exercício da docência, provocam de alguma forma a intensificação e sobrecarga de trabalho? Em caso positivo, explique essa sobrecarga e suas implicações na sua vida profissional e pessoal.
- 14) Na pós-graduação você recebe alguma pressão para atingir metas de produtividade?
- 15) Qual é a sua opinião sobre a política de produtivismo da CAPES?
- 16) Há algum tipo de preocupação, pesquisas, debates e ações na Unimontes (incluindo sindicato, colegas professores, coordenação, órgãos do governo etc.) sobre o processo

de adoecimento dos professores em decorrência de suas condições de trabalho e como isso deve ser tratado?

- 17) As condições/processo de trabalho (estrutura física, valorização profissional/salários, atendimento de demandas administrativas, burocráticas e acadêmicas) provocam em você algum tipo de adoecimento? Em caso positivo, de que forma? Como você as enfrenta?
- 18) Existe uma política de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento?
- 19) O que você sugere à instituição e ao sindicato para combater a política de educação superior responsável pelo elevado número de professores que sofrem um processo de adoecimento por conta da intensificação do trabalho docente ao qual são submetidos?
- 20) Como você se organiza para atender as demandas internas, ensino, pesquisa, extensão e orientação de mestrado e/ou doutorado, bem como as pressões dos órgãos de fomento e da Coordenação de Apoio de Pessoal de Ensino Superior?
- 21) Quanto tempo você destina ao lazer e ao convívio familiar e social na semana? O que você costuma fazer no seu tempo livre?
- 22) Quais os cuidados que você tem com sua saúde? (atividades físicas, alimentação, descanso etc.)
- 23) No ano de 2016, você foi acometido por algum problema de saúde? Qual ou quais?
- 24) Você sente desconfortos físicos e/ou psicológicos?
- 25) No trabalho, as relações interpessoais afetam a sua saúde? Em caso positivo, de que forma?
- 26) Existe algum diagnóstico médico para o seu adoecimento? Qual?
- 27) Em sua opinião quais os fatores que mais têm contribuído para seu adoecimento?
- 28) O que é gratificante na sua profissão que compensa as dificuldades enfrentadas?

**APÊNDICE E - ENTREVISTA COM O PRESIDENTE
DO SINDICATO ADUNIMONTES**

Roteiro da Entrevista com o Presidente do Sindicato ADUNIMONTES

**O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA
PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Data: ___/___/_____

A) Dados pessoais:

61) Nome:

62) Sexo:

63) Idade:

B) Dados profissionais:

64) Titulação:

Graduação:

Mestrado:

Doutorado:

Pós-Doutorado:

65) Há quanto tempo exerce o magistério na Unimontes?

66) Qual é seu vínculo empregatício com a Unimontes?

67) Você percebe que as exigências institucionais da Pró-reitoria, CAPES e a consequente intensificação do trabalho tem sobrecarregado a vida profissional e pessoal dos professores? Dê exemplos.

68) Há alguma pesquisa sobre como essas exigências repercutem na vida profissional e pessoal dos docentes?

69) Qual o entendimento do sindicato quanto às condições/processo de trabalho (estrutura física, valorização profissional/salários, atendimento de demandas administrativas, burocráticas e acadêmicas).

70) Esse quadro pode ser causador de algum tipo de adoecimento dos docentes? Em caso positivo, de que forma?

71) Há algum enfrentamento pelo sindicato?

- 72) Você recebe alguma pressão para atingir metas de produtividade pela CAPES e em especial pela universidade?Especifique.
- 73) Quais as diferenças de exigências institucionais para professores da pós-graduação e da graduação na Unimontes?
- 74) Há um diálogo na Universidade sobre a intensificação do trabalho docente e o seu processo de adoecimento?
- 75) Existe uma política de atendimento específica para os docentes em processo de adoecimento?
- 76) Como o Sindicato identifica processos de adoecimento relativos à intensificação do trabalho?
- 77) Qual é a sua opinião sobre a política de produtivismo da CAPES?
- 78) Existe alguma discussão dentro do sindicato sobre o adoecimento relativo à intensificação do trabalho?
- 79) O que você sugere à instituição e ao sindicato para combater a política de educação superior responsável pelo elevado número de professores que sofrem um processo de adoecimento por conta da intensificação do trabalho docente ao qual são submetidos?

2 Tópico : Enquanto Professor

- 1) Quanto tempo você destina ao lazer e ao convívio familiar e social na semana? O que você costuma fazer no seu tempo livre?
 - 29)Quais os cuidados que você tem com sua saúde? (atividades físicas, alimentação, descanso etc.)
 - 30) No ano de 2016, você foi acometido por algum problema de saúde? Qual ou quais?
 - 31) Você sente desconfortos físicos e/ou psicológicos?
 - 32) No trabalho, as relações interpessoais afetam sua saúde? Em caso positivo, de que forma?
 - 33) Existe algum diagnóstico médico para o seu adoecimento? Qual?
 - 34) Em sua opinião, quais os fatores que mais têm contribuído para o seu adoecimento?