



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTRANHAMENTO COMO NEXO CAUSAL DO
ADOCIMENTO DOCENTE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Cristina Damm Forattini

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

Uberlândia – MG
2017

CRISTINA DAMM FORATTINI

**“ESTRANHAMENTO COMO NEXO CAUSAL DO ADOECIMENTO DOCENTE
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA”**

*Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação.*

*Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e
Educação.*

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

Uberlândia/MG

Dezembro de 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F692e Forattini, Cristina Damm, 1961-
2017 “Estranhamento como nexos causal do adoecimento docente na
Universidade Federal de Uberlândia” / Cristina Damm Forattini. - 2017.
172 xxx

Orientador: Carlos Alberto Lucena.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.8>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino superior - Uberlândia (MG) - Teses.
3. Universidade Federal de Uberlândia - Professores - História - Teses. 4.
Professores - Stress ocupacional - Teses. I. Lucena, Carlos Alberto. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37


Glória Aparecida – CRB-6/2047

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

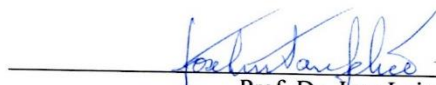
CRISTINA DAMM FORATTINI

**“ESTRANHAMENTO COMO NEXO CAUSAL DO ADOECIMENTO DOCENTE
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA”**


Tese aprovada para a obtenção do Título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por Uberlândia, 14 de dezembro de 2017.



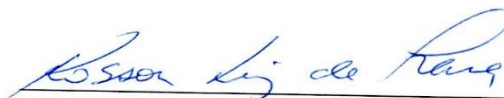
Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU




Prof. Dr. Jose Luis Sanfelice
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



Prof. Dr. Mario Borges Netto
Universidade Federal do Tocantins - UFT



Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Ao meu pai Rubens Forattini (*in memoriam*), o primeiro sábio,
mestre da vida, do amor e do respeito humano, que conheci.

À minha mãe Herta Damm Forattini, a primeira guerreira
mulher que me influenciou em tudo que sou.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos que estiveram ao meu lado estimulando, ao máximo, a possibilidade de me reinventar.

Agradeço aos meus filhos Arthur e Victória pela força que me inspiram.

Agradeço à minha família e amigos pelo exemplo de convivência amorosa, pela confiança, pelo apoio e pela importância de todos em minha vida.

Agradeço ao Professor Dr. Carlos Alberto Lucena, que além de orientar com sabedoria marcante, sabe ser gentil, ético e íntegro como ser humano.

RESUMO

A tese aqui defendida busca afirmar que o estranhamento é o nexo causal do adoecimento docente no ensino superior público federal, ou seja, que o adoecimento no trabalho do professor está diretamente relacionado ao estado de estranhamento. Partiu-se do pressuposto que a precarização do trabalho docente gera fatores que provocam sofrimentos físicos e psíquicos transmutados em doenças que se apresentam na vida do trabalhador docente. Constatou-se que o estranhamento está identificado como fator de submissão às condições precarizadas do magistério superior. A desefetivação humana está intensificada pelas políticas públicas, pela burocracia, pelo produtivismo. Em contrapartida a falta de estrutura de trabalho, a aridez do ambiente individualista e a desumanização das relações com seus pares e com os alunos adoecem, sistemicamente, o docente. A carga física e psíquica de trabalho superam o suportável, levando-o ao estresse, à depressão e ao esgotamento emocional. Encontram-se subtraindo da vida genérica, das horas de descanso, de lazer e de convívio familiar, trabalhando em casa, de madrugada e nos finais de semana. A pesquisa empírica foi elaborada com base na metodologia de Estudo de Caso da Universidade Federal de Uberlândia. Deu-se nas áreas de conhecimento das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas por serem áreas interligadas, que dialogam, interdisciplinares e centradas no ser humano histórico, social e ativo. Como participantes foram ouvidos, em entrevistas semiestruturadas, docentes com tempo de magistério igual ou maior que 8 (oito) anos, considerando ser esse o tempo suficiente para terem vivenciado duas gestões superiores, inclusive a expansão universitária. Os participantes têm titulação de Doutor e atuam no ensino da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, em projetos de extensão, de pesquisa e em funções administrativas, sediados no Campus Umuarama ou no Campus Santa Mônica.

Palavras-chave: Estranhamento, Adoecimento Docente, Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT

The thesis here defended seeks to affirm that the defamiliarization is the causal link of illness at teaching work in the federal public higher education, in other words, the illness at work of teacher is directly related to the defamiliarization condition. It was assumed that the precariousness of the teaching work creates factors that cause physical and psychic suffering transmuted into diseases that present themselves in the life of the teaching worker. It was noted that the defamiliarization is identified as a factor of submission to the precarious conditions of the higher magisterium. Human de-activism is intensified by public policies, bureaucracy, and productivism. Otherwise the lack of work structure, the aridity of the individualistic environment and the dehumanization of relationships with their peers and students sickens, systematically, the lecturer. The physical and psychological load of work outweighs the bearable leading to stress, depression and emotion exhaustion. They are excluded of generic life, rest hours, leisure and family life, working at home, in the early hours and weekends. The empirical research was developed based on the Federal University of Uberlândia study case methodology. It occurred in the areas of knowledge of the Humanities and Applied Social Sciences because they are interconnected areas, that dialogue, interdisciplinary and centered on the historical, social and active human being. As the participants were heard, in semi-structured interviews, teachers with teaching time equal to or greater than 8 (eight) years, considering that this time is enough to have experienced two higher managements, including university expansion. The participants have a doctoral degree and work in *stricto sensu* undergraduate and postgraduate education, in extension and research projects, and in administrative functions, based in the Campus Umuarama or Campus Santa Mônica.

Key words: Defamiliarization, Teacher Sickness, Federal University of Uberlândia

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONDIR – Conselho Diretor
CONFAGEN – Conselho da Faculdade de Gestão e Negócios
CONGRAD – Conselho de Graduação
CONPEP – Conselho de Pesquisa e Pós-graduação
CONSUN – Conselho Universitário
CONSEX – Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
FAGEN – Faculdade de Gestão e Negócios
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Base
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PNE – Plano Nacional de Educação
UA – Unidade Acadêmica
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNICAMP – Universidade de Campinas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: UFU - Docentes Efetivos do Magistério Superior no período de 2012 a 2016.

Tabela 2: Percentual de Docentes por Titulação no período 2012-2016

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Percepção do participante P3 (UFU, 2017) referente aos sintomas de adoecimento proveniente de sua vivência como docente.....136

Quadro 2: Percepção do participante E2 (UFU, 2017) referente aos sintomas de adoecimento proveniente de sua vivência como docente.....137

Quadro 3: Percepção do participante H2 (UFU, 2017) referente aos sintomas de adoecimento proveniente da sua vivência como docente.....140

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO.....18

1 PESQUISA EMPÍRICA: COMO REVELAR O ESTRANHAMENTO E O ADOECIMENTO NO TRABALHO DOS DOCENTES DA UFU.....25

1.1 Pesquisa qualitativa e suas limitações: desafios do próprio método.....26

1.2. Desenvolvimento da pesquisa: metodologias e coleta de dados.....28

2 ENSINO SUPERIOR E SUA CARACTERÍSTICA PRODUTIVISTA.....31

2.1 Linhas Gerais da Estruturação da Educação de Nível Superior no Brasil.....32

2.2 A Docência em um Cenário Produtivista.....45

2.2.1 A “Anomalia Intelectual” nas Universidades54

2.2.2 Qualificação Docente como Meta para a Produção Científica.....60

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: LINHAS

HISTÓRICAS.....64

3.1 A História da UFU em uma História de Vida e Vice-Versa.....68

3.2 A Saúde dos Servidores na Estrutura da Universidade Federal de Uberlândia.....70

4 O TRABALHO E SEU SIGNIFICADO ONTOLÓGICO74

4.1 O Trabalho como Resultado da Ação Consciente.....75

4.2 Sócio Metabolismo e Pseudoconsciência: Implicações no Trabalho Imaterial77

4.3 Trabalho Imaterial e sua Relevância na Perpetuação do Capitalismo.....88

5 O SER HUMANO ESTRANHADO: A “MAIS MISERÁVEL DE TODAS AS MERCADORIAS”100

5.1 Despersonalização, Desrealização e Estranhamento de Si.....111

5.2 Adoecimento Docente: Carga Física e Carga Psíquica do Trabalho.....122

5.3 A Relação Dialética entre Estranhamento e Adoecimento no Trabalho Docente.133

5.4 O Estranhamento Como Nexos Causais do Adoecimento Revelado no Trabalho Docente da UFU.....144

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....148

REFERÊNCIAS.....153

APÊNDICE172

APRESENTAÇÃO

Essa tese possui uma particularidade. Diante de desafios que a vida me impôs percebia dois caminhos: ou me entregava ao fluxo assolador dos acontecimentos e deixava as decisões sobre mim nas mãos do acaso ou me reinventava. O modelo de vida anteriormente traçado exigia urgente revisão. O movimento de superação, que agora sei bem, é árduo e extremamente doloroso. Temos que quebrar argamassas internas, romper trincheiras erguidas durante anos de história de vida onde nos encapsulamos tranquila e confortavelmente.

Com uma carreira docente sólida, em ritmo de reta final, o que fazer? Fazer doutorado é claro! Não há nada que me estimule mais do que ouvir pessoas consistentes em seus argumentos e trazer para meu interior suas riquezas intelectuais. Foi o que fiz!

Posso dizer que eu me senti uma das pessoas mais entusiasmadas entre os alunos do PPGED/UFU. Acho que nunca viram uma aluna tão empolgada, que fez tantas matérias além dos créditos obrigatórios, só pelo prazer das aulas e dos debates. Um peixe fora d'água, com certeza. De formação positivista, com as raízes na área da Gestão de Negócios, imagine! Fui objeto estranho tanto no PPGED como na minha Unidade Acadêmica de origem. Mas o que ninguém sabia é que eu estava resgatando minha origem acadêmica na visão crítica e transformadora, minha verdadeira essência. Além, claro, de resgatar a mim mesma, dos abismos da vida.

Senti tanto prazer em estudar e propor a tese aqui apresentada que, agora, posso confessar: a preocupação em adquirir o grau de doutor (que será uma honra) não foi a prioridade. E ainda hoje estou mais interessada em mostrar minhas ideias, meus estudos, minha pesquisa, debate-las com esses grandes mestres que conheci e que passei a respeitar muito, enfim, me mostrar como um ser em construção, em transformação e, quem sabe, em superação de si mesmo. Mais que ideias, afirmo agora, o importante são as ações. Agir para sair do lugar comum, agir para romper o conforto das leituras e passar para a pesquisa de uma realidade que, acho, incomoda tanto que acabou sendo jogada para debaixo dos tapetes acadêmicos.

O sofrimento docente proveniente da desefetivação humana, fruto das contradições objetivas, progressivas e perversas, me afeta diretamente. Vejo colegas tomando remédios tarja preta, casamentos terminados, doenças de fundo emocional como depressão, síndrome do pânico e síndrome de *burnout* acometendo pessoas altamente inteligentes e tecnicamente preparadas para o exercício da docência. Percebo os semblantes frustrados toda vez que uma pesquisa não recebe financiamento externo

porque foi classificada como “pouco importante” e “pouco impactante” para o mercado e, ainda, pelo fato de outro projeto ter sido escolhido por ter um professor com mais “notoriedade”, porque já tem “nome” nesse mercado. Mercado em geral de livros, de pesquisa, de produtos, de financiamentos, de projetos de extensão... Essas contingências políticas e institucionais somam-se aos desafios da carreira docente dominada pelo produtivismo onde o que tem valor são os pontos somados pelos artigos “*qualis*”.

E o que dizer dos conflitos da docência na sala de aula? Didática, programas de curso, avaliações e planos de aula com “grades” curriculares e disciplinas fechadas em ementas amplas, porém, limitadas a semestres letivos numa intenção claramente tecnicista. A dinâmica em uma sala lotada, o imediatismo de alguns alunos mais interessados em um diploma do que propriamente em um aprendizado profundo, a carga horária excessiva nos inúmeros trabalhos de orientação na graduação, na pós-graduação e atendimento às necessidades individuais e específicas de alunos em processo de inclusão, produz carga horária de trabalho até duas vezes maior que as 40 horas semanais previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para as quais somos remunerados, não importando a carga extra. Comprovar domínio de turma, competência comunicacional, processo perfeito de ensino-aprendizagem, embora o que será observado é o cumprimento das metas quantitativas em detrimento da qualidade, esses são alguns dos fatores de contradição que suscita carga física e psíquica na docência universitária.

Para que a instituição funcione, às atividades administrativas somam-se participações em NDEs – Núcleo Docente Estruturante, nos Conselhos (CONSUN, CONDIR, CONSEX, CONGRAD, CONFAGEN, CONPEP) e nos Colegiados, além de representação em órgãos de classe onde o docente universitário deve se fazer presente. E como resultado disso tudo, a profissão docente é desvalorizada e pouco reconhecida na sociedade por ser “improdutiva”. Abre-se aí uma lacuna de discussão necessária e importante: a da identidade do professor universitário como sujeito da educação e o estranhamento de si no trabalho.

Não é só de espinhos esse caminho. Há os momentos de satisfação, como esse em que me encontro. Observar o mundo com olhar crítico faz parte da docência e também ser capaz de abrir espaço para a liberdade do pensar é algo estimulante. A resistência que vivenciamos no dia-a-dia, como docentes, faz o coração pulsar mais forte. Transgredir quando tudo nos leva ao conforto da aceitação do jogo posto é, no mínimo, ser humano. Para sermos humanos integralmente não podemos aceitar a mediocridade. É nesse espírito de aventura intelectual, embora com mente e pés firmes em terras metodológicas e epistemológicas, que apresento esse trabalho esperando, sinceramente, que contribua para

revelar um pouco mais desse plano obscuro do sofrimento individualizado e coletivizado, mas tão ignorado pelo sistema.

EU DOCENTE – MEU BREVE RELATO

Peço a permissão para falar na primeira pessoa, diante do que está por vir: o trabalho que agora apresento. Como tratar de estranhamento e adoecimento docente sem me permitir o próprio relato? Como dar voz a tantos colegas sem possibilitar ouvir a mim mesma que há 28 anos, nessa data, atuo como docente da UFU?

Assim, me permiti apresentar um brevíssimo relato, um pedaço de vida. Vejo como fundamental essa possibilidade: de dar voz e ouvir o que os docentes têm a dizer sobre suas atividades, sua perspectiva humana e a forma como se colocam nesse campo tão precário que é o da Educação de nível superior no Brasil.

Sou docente da UFU desde 1989.

Nascida em Vitória, ES, vim para Uberlândia conhecer a cidade eleita pelos meus aventureiros pais, para morarem e viverem a aposentadoria, cansados da violência e da agitação de uma capital. Do nada, venderam o que tinham e vieram experimentar a vida do interior mineiro.

Vim ver e fiquei. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo havia trabalhado em movimentos comunitários e na Companhia Vale do Rio Doce por exigência da Graduação. Em Uberlândia fui trabalhar na Martins Comércio Atacadista e fazia palestras, como convidada, na UFU, para turmas dos cursos de Contábeis e Administração, sobre a empresa em que atuava.

Lá trabalhei até um amigo dizer que havia um edital para concurso docente na UFU, área de Gestão de Pessoas, minha experiência profissional, e alguém me dizer que eu levava “jeito”.

Apesar de sempre ter dado aulas para minhas bonecas, que tinham cadernos corrigidos por mim, nunca me imaginei uma docente de carreira. Fiz o concurso e passei em primeiro lugar. O concurso foi em agosto de 1989 e assumi em setembro. Não tive tempo para processar a mudança, racionalmente. A ficha só caiu quando o primeiro semestre de aulas terminou. Levei um susto e pensei: nossa, não sou mais Assistente Social, agora sou professora da UFU!

Não sabia absolutamente nada, nada mesmo, de didática e do processo ensino-aprendizagem. Minhas aulas eram totalmente na base da intuição. Ninguém me explicou sequer como se preenchia o diário de classe. Fiz do meu jeito e, obviamente, voltou com

uma observação da Coordenação: “faltas, coloque um F, presença, marque pontinhos, atrás, lance um resumo do conteúdo da aula dada e assine ao final. NÃO RASURE!” Ridículamente, esse foi meu primeiro contato com a burocracia da atividade docente, de uma sequência infundável que viria depois, em forma de relatórios, prestação de contas, atas, pareceres, avaliações, ementas, progressões e mais relatórios... Eu pensava: isso é ser professora?

Nos primeiros anos eu estudava absurdamente, toda hora em que lembrava que era professora, ou seja, *full time*. Por conta disso ganhei duodenite, esofagite e gastrite, que ainda me restam como sequela, e perdia a voz todo final das aulas.

Alguns desafios e superações pessoais

Um pânico surdo me acometia quando tinha que resolver algum grande problema, como foi o caso do aluno que, por longo tempo, me perseguiu com bilhetes anônimos, me observando escondido na escuridão do Campus e quis, numa tarde, invadir minha casa. Foi necessário chamar a polícia, fazer “BO”, os pais foram chamados ao Conselho da FAGEN, tive uma acareação com os Procuradores da UFU. Sem dizer que nesse período eu estava grávida do meu primeiro filho, já com uns 5 meses de gravidez. O caso ficou pior quando meu filho nasceu. Foi quando ele tentou invadir minha casa.

O triste é que antes disso acontecer havia procurado os órgãos de segurança da UFU que me disseram que, enquanto o aluno não tentasse algo realmente “concreto” contra mim, não poderiam fazer nada. Eu fiquei pensando o que seria “concreto” no conceito deles. Tipo agressão física? E a agressão moral não conta? Enfim, somente após a tentativa de invasão (daí um fato concreto) é que pude me defender.

Resultado: o aluno ia ser expulso da UFU mas eu pedi que não, apenas que o mantivessem sob vigilância. Afinal, ia dar motivos para ele me perseguir mais ainda, fora da UFU, e a UFU lavar as mãos? Não, mesmo! Mas, de um psicopata com paixão insana, tudo era possível. Foi a pior fase da minha vida! Telefonemas de 5 em 5 minutos pela madrugada, bilhetes horríveis... Outro resultado: meu leite secou, não amamenteei meu filho. Meu marido passou a me acompanhar até na feira!

No ano de 2010 minha casa foi invadida por 8 bandidos. Nos renderam, nos amarraram e ajoelhados no chão do quarto ouvíamos todo tipo de ameaça. Vimos carregarem tudo. Ficamos esperando pelo final. Foram embora levando, inclusive, meu computador de trabalho. Disso, a única cena que não superei foi a de ver minha filha com menos de 18 anos, com as mãos na cabeça e uma arma apontada para ela. No dia seguinte, fui dar aula, cumprir minha obrigação, em cima de um salto, com o batom que me sobrou,

porque até isso eles levaram, a bolsa vazia porque não tinha documentos nem carteira para colocar dentro. Não faltei a nenhum dia de trabalho, apesar de um absurdo nível de angústia.

Quando relatei o que havia ocorrido para o Diretor da FAGEN ele me olhou e disse: “ok, já que está “tudo bem”, vamos ao que INTERESSA: você tem reunião hoje à tarde, ok?” Eu fiquei olhando para ele imaginando se aquilo era algum mecanismo de negação ou insensibilidade mesmo. Mas... acabei na reunião, naquela tarde, respirando fundo! Pude constatar, “na pele”, a insensibilidade da vida produtiva, onde o humano é descartado para dar lugar ao objeto que se consome, por já se estar consumido. Meus sentimentos de violação, de revolta, de perigo com o risco real de perder minha vida e de meus familiares, nada disso era importante. A sensação de abandono e solidão foi enorme, pois meus companheiros de vida acadêmica não se dispunham nem a me ouvir no desabafo. Nada disso era relevante para a UFU, ali representada pelo Diretor de UA. E, pior, a certeza de que eu estava sendo inconveniente com meu sentimentalismo pois isso não dava resultados práticos. Acreditem ou não, me senti uma “incompetente” que deveria ser mais “madura”. Afinal eu deveria me orgulhar por ter passado por tudo aquilo e continuar de pé para o trabalho. E deveria me envergonhar de não ter ido para Araxá, no dia seguinte ao assalto, domingo, fazer parte das bancas. Não havia substituto para mim, naquela atividade, então eu não deveria faltar em hipótese alguma.

Um mês depois tive que comparecer na Polícia Federal para explicar o que um bem da União, no caso meu computador de trabalho, estava fazendo na minha casa. Relatei que no dia seguinte, domingo (pois o assalto ocorreu no sábado), eu teria que ir a Araxá, MG, às 5 horas da manhã, para bancas de alunos do EAD e, por isso, meu computador estava comigo. O delegado enrugou a testa e eu imaginei o que ele deveria estar pensando: “um professor trabalhando domingo? Imagine!”

Outra experiência traumática, em 2013, que não vou entrar em detalhes aqui, foi o término do meu casamento de 25 anos. Foi uma superação que me custou muita terapia. Mas, como já havia aprendido no evento do assalto, que me ensinara que dor humana é algo subjetivo, pessoal e atrapalha a “produção”, não compartilhei essa dor. Passei essa fase em cima de um salto, batom, sorrisos forçados, lágrimas disfarçadas, dando minhas aulas, orientando alunos, frequentando reuniões infundáveis e pesadas.

Três meses depois me inscrevi no PPGED, fiz a prova para o Doutorado e passei em primeiro lugar! Ou eu seguia em frente ou ia para a cama chorar. Fiz a melhor escolha! Tudo isso me gerou uma fascite plantar (inflamação nas solas dos pés). Será que foi porque eu disse que sofreria mas ficaria de pé? Um ano e meio com dores horríveis para

ficar de pé, em cima de Crocks e, sem salto alto! Mais uma vez privilegiei o compromisso de trabalho, sem faltar nenhum dia sequer. Foram situações de superação absolutamente solitárias, sem a participação ou interesse dos meus colegas, da minha Unidade Acadêmica ou da UFU.

A Instituição se revelando aos poucos.

Quando entrei para a docência a UFU era bem menor, todos se conheciam e a política corria solta. Negociações e conchavos para cargos como Chefe de Departamento, Pró-Reitores, Reitores, Coordenadores de Curso. Nunca me atraiu qualquer cargo administrativo até me pedirem para assumir a Coordenação da Área de Gestão de Pessoas. Fiquei uns 15 anos por absoluta falta de concorrência. Saí dela para fazer o Doutorado.

Muito me interessa a Extensão, atividade onde desenvolvi alguns projetos muito importantes junto a alunos do Ensino Médio, de Escolas Estaduais e Municipais de Uberlândia. Pesquisava e devolvia, em forma de mini cursos, palestras e apostilas o “Uso do álcool e o alcoolismo entre adolescentes”.

Estive presente nos momentos decisivos da Universidade. A expansão pelo REUNI, a reformulação do PIDE – Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão, reestruturação da Unidade, criação de novos cursos e implantação do EaD (ensino a distância) da Universidade Aberta do Brasil – UAB, cujo processo eu fui a relatora, em minha Unidade Acadêmica. Fui a primeira professora, da primeira disciplina do primeiro curso à distância da UFU. Um processo novo de ensino e aprendizagem que tive que aprender fazendo, já que ninguém sabia como fazer!

Houve semestres que ministrei 22 horas aula por semana, além das demais atividades, para colegas saírem para o Doutorado. Depois eu mesma saí para o Mestrado, sem afastamento. Tirei duas licenças maternidade, uma licença capacitação e, só!

No período da expansão da UFU cheguei a fazer parte de doze comissões concomitantes, das quais quatro eu coordenava, também, por absoluta falta de candidatos pois era o triplo de trabalho e nenhuma recompensa financeira. O argumento era: “você é a coordenadora da área, então tem que ser você”.

Sempre fui membro reconduzida do Conselho da Faculdade, do CONSEX, do Colegiado de Curso, do NDE e de tudo mais que aparecia e não era cargo comissionado.

Por todos os sentimentos de frustração e acúmulo de atividades invisíveis como o ar, não fiz minhas progressões no tempo devido. Achava até que nem teria pontos suficientes para isso mas, vi depois, que os tinha de sobra. Os colegas nem a Diretoria da UA quiseram saber por que eu estava paralisada. Eu também não tive ânimo nem vontade

de explicar. Sempre me senti péssima por isso. Até que um colega muito sensível e apoiador percebeu minha situação de paralisação e me ajudou nos processos de progressão. Foi uma brisa boa de humanidade no meio do meu caos.

Ambiente institucional e seus escaninhos.

A sala de aula sempre me foi muito prazerosa. Eu levava técnicas de discussão e dinâmicas de grupo para serem vivenciadas pelos alunos, conforme o conteúdo. Um dia em que eu estava aplicando uma técnica reflexiva sobre profissionalização e trabalho, o Diretor da Unidade passou pelo corredor, parou na porta, me chamou e disse: “quando é que você vai começar a dar aula?” Eu fiquei indignada. Afinal, para mim, o mais importante na academia era a sensibilização dos alunos para conseguirem receber e perceber, de forma vivencial e crítica, os conceitos tão teóricos e áridos, emitidos sob o ponto de vista norte americano, que era de onde vinham os livros adotados.

A FAGEN é objetiva por si só, bastante funcional. A UA é dividida por Áreas e a Área de Gestão de Pessoas é “perfumaria”, comentário que ouvi muitas vezes. Afinal quem dá lucro para as empresas é a Área de Finanças, portanto, a mais importante! Fico, ainda, bastante irritada quando ouço isso!

Sempre fui considerada, pelos colegas, pouco produtiva porque não publicava 10 artigos por ano e não aceitava fazer parte dos grupos de estudos estabelecidos. Ouvi muitas críticas e comparações negativas quando o assunto era “produzir”.

Lembro-me de uma visita de alguém da CAPES ao nosso Conselho, com o intuito de orientar os professores sobre os novos parâmetros de avaliação que seriam adotados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC. Enfatizaram muito a produção de artigos. Diziam: “você podem fazer o mais belo projeto de extensão, a mais grandiosa pesquisa, se não publicarem em forma de artigo (em revistas *Qualis*) ou de livros (indexados) de nada valerão. Será como se nada tivessem feito.” Juro que ouvi isso!

Desde então, os docentes são orientados pelo sistema *Qualis* que tem sido o instrumento para parametrizar a produção científica. Os programas de graduação e pós-graduação correm atrás de suas avaliações e classificações pressionados pelo sistema. Os programas forçam, por sua vez, seus docentes a buscarem, por conta própria, a inserção de seus artigos em periódicos científicos, definidos pelos comitês da CAPES, que estabelecem para cada área o que tem qualidade e importância. Se não for assim, seu trabalho não serve para nada. Quem coloca valor no seu trabalho é o periódico científico A1, A2, B1, B2, B3.... até o valor zero, ou seja, o C. Se você publicou em um periódico

C, coitado, fica mal visto na comunidade científica. Já quem publica em um A1, entra para o Olimpo na terra. Vira semi-deus.

Compreendi que, o que eu fazia e que me sugava todo tempo e energia não era pontuado nem nas avaliações de atividades docentes! Por isso mesmo não havia quem fizesse. Eu sempre brinquei dizendo que na Unidade é assim: “É de graça? Dá trabalho? Não conta pontos? Então, dá para Cristina fazer.”

Uma vez fizeram avaliação por parte dos alunos, inclusive de outros cursos em que eu dava aula, e fui uma das primeiras colocadas no *ranking* de “satisfação” dos discentes. Aí eu ouvi mais críticas, pois colegas diziam que era porque eu devia ser muito “boazinha” nas minhas avaliações.

A burocracia que domina minhas atividades docentes.

Há pouco tempo tive que mudar meu e-mail no cadastro do sistema da UFU. O e-mail cadastrado era um antigo, de 28 anos atrás, desativado. Liguei para o setor e solicitei a atualização. Então a moça me disse: “Professora, não é tão simples assim. Você vai entrar no site, imprimir um formulário. No formulário você vai preencher apenas o campo referente ao e-mail que quer mudar. Depois você assina e leva ao setor de protocolo. Lá você entrega, protocola. Daí será aberto um processo. Esse processo será relatado, e aí será solicitada a mudança cadastral. Daqui a umas três semanas ficará pronto. Quando ficar, você vai receber um e-mail avisando, ok?” Eu fiquei em choque pois precisava do e-mail para acessar meu imposto de renda. Mas... então tá! Daí a três semanas recebi um e-mail me comunicando que o endereço eletrônico foi mudado com sucesso!!!! Parabéns UFU, pela competência.

Tenho muito para contar desses 28 anos de UFU, mas vou me conter e parar por aqui. O adoecimento acompanha a prática docente de perto? Sim! Disso eu sei por experiência própria. E, como sempre meu olhar foi para o Ser Humano, meu grande interesse, penso que teremos pela frente uma longa jornada de discussão sobre o estranhamento que nos acomete e o adoecimento em que nos encontramos.

Os relatos e reflexões contidos nessa tese são parte da minha história como docente. Viví e presenciei muitos momentos de abatimento que adoeceram a mim e aos meus colegas de trabalho. Abatidos, sim, como aves que decolaram para um voo alto, livre, libertador, onde a visão do alto fazia sentido, colocava horizontes e permitia escolhas de rumos para, em seguida, levarem um tiro certeiro de algum caçador de ideias e sonhos. Caçadores armados de caneta, giz, poder e burocracias fazendo-nos, a todos, sucumbidos.

Não há como ser feliz na vida docente? O estranhamento no trabalho docente está matando? E eu, como docente, posso ignorar tudo isso e seguir em frente? Rumo a qual objetivo? Essas e outras tantas reflexões me fizeram escolher ouvir meus colegas com a razão do conhecimento científico.

Já respondendo a algumas críticas que ouvi, de colegas, ao discutir o tema, onde eles disseram que a Universidade e o ensino superior no Brasil não é um espaço onde as pessoas devam buscar a felicidade, digo que também não deveria ser um espaço onde as pessoas se suicidam. Se não é um espaço para realização humana, também não deveria ser para a destruição do sentido humano do existir. Se é o lugar da produção científica de qualidade e em quantidade, deveria ser também o espaço do contraditório, do diálogo, do tempo para o aprendizado, das vozes individuais e coletivas por serem humanas.

Talvez essas reflexões fiquem restritas com o término dessa tese. Talvez minha voz não seja tão interessante para ser ouvida. Mas, aqui pretendo dar voz aos meus questionamentos e aos meus colegas, provocando e resistindo, como uma ave abatida que tenta voar porque essa é a sua natureza.

Agora retomo à postura formal e apresento minha tese.

INTRODUÇÃO

A tese aqui defendida busca afirmar que o estranhamento é o nexo causal do adoecimento docente no ensino superior público federal, ou seja, o adoecimento no trabalho do professor está diretamente relacionado ao estado de estranhamento em que ele se encontra. É preciso que se diga que a tese se apresenta no sentido de estabelecer o nexo causal do adoecimento com o estranhamento, tendo como referência que nem todas as patologias são concernentes ao trabalho. Assim, reporta-se àquelas que são inerentes às condições de trabalho que desestabilizam o ser humano em sua integralidade.

Para confirmar a tese, foi preciso investigar se o trabalho imaterial tem levado, de fato, ao adoecimento físico e psíquico o docente universitário em atividade e se o estranhamento está identificado como fator de submissão e permissão das condições precarizadas do magistério superior.

A profissão docente é reconhecida, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma das mais desgastantes ao ser humano, considerada de alto risco físico e mental (OIT, 1982, p 19). Essa afirmativa foi lançada no *Bureau International du Travail*, ocorrido em 1981, em Genebra, com o título de “*Emploi et conditions de travail des enseignants*”¹.

A discussão sobre o Magistério Superior como uma atividade precarizada não é nova. Para sua contextualização é interessante um olhar para o passado histórico onde a formação da docência, já em épocas passadas, se estabelecia sob bases políticas frágeis, de caráter econômico. Ao se resgatar o processo de formação da profissão docente no Brasil, percebe-se uma trajetória de muitas nuances em relação ao *status* social e político, à exploração do conhecimento científico, à fragmentação do ensino e à própria identidade dos professores do magistério superior, a começar pelo surgimento, mais efetivo, no reinado de D. José I (1750-1777) quando foram implantadas as Aulas Régias em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759. Formou-se uma classe intelectual

¹ A OIT, agência do Sistema das Nações Unidas, foi criada em 1919, como parte do Tratado de Versalhes, que pôs fim à Primeira Guerra Mundial. Fundou-se sobre a convicção primordial de que a paz universal e permanente somente pode estar baseada na justiça social. Possui estrutura tripartite, composta de representantes de governos, de organizações de empregadores e de trabalhadores. É responsável pela formulação e aplicação das normas internacionais do trabalho (convenções e recomendações). As convenções, uma vez ratificadas por decisão soberana de um país, passam a fazer parte de seu ordenamento jurídico. O Brasil está entre os membros fundadores da OIT e participa da Conferência Internacional do Trabalho desde sua primeira reunião. Na ocasião do *Bureau International du Travail* - “*Emploi et conditions de travail des enseignants*” foi representado pelo Sr. Gilberto VERGNE SABOIA, conselheiro, membro da Delegação Permanente do Brasil da Oficina das Nações Unidas e dos Organismos Internacionais em Genebra, mantendo seu endereço oficial: 33, rue Antoine Carteret, 1202 GENEVE. (OIT, 1982)

importada cuja prerrogativa era estabelecer no Brasil Colônia vínculos com Portugal tomado pelo iluminismo. (AZEVEDO, 1943, 316).

Desde o Brasil Colônia já se percebia a precarização do trabalho docente quando em 1772 criava-se um fundo financeiro advindo de impostos sobre a produção de vinho e carne, destinado ao pagamento dos professores que ministravam aulas isoladas de interesse da Corte. Conforme o verbete elaborado por Sônia Maria Fonseca no site da Navegando Pela História da Educação no Brasil, HISTEDBR, Faculdade de Educação, UNICAMP², o rei criou, por decreto, as Aulas Régias, nomeando os professores que supostamente seriam remunerados pela arrecadação dos impostos, mas que na verdade tinham que arcar com suas próprias despesas e manutenção. Quando recebiam seus ordenados era com quase um ano de atraso. Exercia-se um ensino elitizado, esporádico e mal remunerado.

Se no século XIX o mundo estava impactado pelo movimento de industrialização e surgimento da classe trabalhadora explorada, miserável e faminta (ENGELS, 2010), no século XX foi dominado pela intensificação da produção em massa, pela sofisticação dos processos produtivos e modos de produção aparelhados pelos princípios científicos da organização do trabalho. A alienação e o estranhamento do homem que trabalha tornaram-se alarmantes com o capitalismo industrial. O século XIX, que já nasceu sob a égide da barbárie social, apresenta um processo de mundialização perversa para o homem que trabalha, onde a desefetivação do ser humano-mercadoria o tornou descartável, invisível, coisificado, fragmentado e adoecido. (BRAVERMAN, 1980; ALVES, 2010; ANTUNES, 2002; VIZZACCARO-AMARAL et al, 2013).

O modelo de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no contexto mundializado, seguindo a lógica toyotista, segue a premissa dos processos burocratizados, controlados e auto controlados, aligeirados na equação de tempo e resultado efetivo. Os parâmetros que o capitalismo estabelece para as IFES são similares aos processos produtivos, ou seja, metas quantitativas, produtivismo atrelado à ascensão na carreira, avaliação de resultados como método de reconhecimento e remuneração além de estrutura precária e massificada de políticas e práticas de ensino.

A desefetivação docente é intensificada pelas políticas públicas. Dominados pelo controle excessivo das estruturas institucionais, os docentes se vêem reféns dos papéis, processos internos e externos, da produtividade, da falta de estrutura de trabalho, da aridez

² Verboete criado por Sônia Maria Fonseca, Navegando Pela História da Educação no Brasil, HISTEDBR, Faculdade de Educação, UNICAMP está disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm. Acesso em: 29/jul/2016.

do ambiente competitivo e da desumanização das relações com seus pares, com seus alunos e com a sociedade. Nesse aspecto, analisa-se à docência das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES brasileiras pelo ponto de vista do trabalho precarizado e do estranhamento do ser humano que exerce essa atividade.

O produtivismo acadêmico revelado nas pesquisas de Sguissardi e Silva Jr. (2007, p 191) atingiu as IFES de forma estrutural quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tomou para si a função de agência reguladora da pós-graduação no país, “orientando estrutura, ações e ‘produtos’ dos programas”. Essa função controladora e avaliativa vinculada ao processo de financiamento criou um sistema de “notas” classificatórias claramente vinculadas às políticas de governo que se estabeleceu no país desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e que perdurou nos governos seguintes, definindo as estratégias acadêmicas. Dessa maneira, concluem os autores, a “universidade se põe no mercado e o mercado se põe na universidade possibilitando o trânsito entre pesquisadores e o setor produtivo”. (SGUISSARDI, V. e SILVA JR. J.R. 2007, p 192). Um dos aspectos desse fato é a supervalorização da pós-graduação em detrimento da graduação.

A situação de precariedade das universidades brasileiras vem sendo discutida por autores brasileiros, denotando a preocupação com as condições do ensino superior. Em breve pesquisa bibliográfica, encontram-se alguns títulos de livros publicados a esse respeito como “Universidade em ritmo de barbárie” – GIANNOTI, José (1986); “Universidade Em Ruínas - na República dos Professores” - TRINDADE, Helgio (Org), (2000); “Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira” – MENEZES, Luís Carlos (2000); “Universidade dilacerada: tragédia ou revolta? Tempo de reforma neoliberal” – PINHEIRO, Luiz Umberto (2004); “A Universidade na Encruzilhada” – BUARQUE, C. (2014) entre outros títulos, sem falar das inúmeras teses e dissertações depositadas que abordam o tema.

Para Freitas (2005, p 139) as Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES), tanto públicas quanto privadas, adotaram características e modelos da gestão empresarial. A educação assimilou objetivos neoliberais definindo-se como negócio a prestar serviço a clientes e ao mercado. A mercadoria e o mercado regulam todas as relações. A clientela direta, no caso os estudantes, são atraídos por estratégias de marketing competitivas que prometem titulação e muito sucesso na vida profissional. Na perspectiva do trabalho intelectual Freitas (2005, p 139) argumenta sobre isso dizendo que “é como se o professor se defrontasse com algo alheio a si, que por sua vez foi produto de seu próprio esforço”. Ao não se identificar com o trabalho realizado, o sentido do trabalho entra em choque

com os desejos e expectativas desencadeando níveis de dissabores e angústias. (FREITAS, 2005, p 139).

Um dos assuntos recorrentes na atuação docente é a incidência de mal estares e adoecimentos sofridos pelos professores. Seja em período de qualificação, seja em pleno exercício da carreira de magistério, seja no início ou no final do percurso profissional, o discurso que se ouve nas várias áreas de atuação acadêmica é o quanto de sofrimento emocional, físico e psíquico os professores estão enfrentando no dia a dia do trabalho.

Os conflitos em relação à identidade docente, à falta de reconhecimento social e a precariedade dos salários, o desincentivo financeiro e de investimentos para o ensino, a pesquisa e a extensão, têm representado fontes perenes de frustrações e estresse.

O “ofício de mestre” segundo Arroyo (2000, p. 18), apesar da conotação de algo “artesanal”, está implícito o fazer qualificado, profissional, que caracteriza todos os ofícios. Para o autor a profissionalização da docência está vinculada à imagem social do ser professor, à crescente pressão por competências específicas e a uma construção individual e coletiva da identidade da profissão. O docente é entendido, assim, como um profissional “idealista” sem valorização social, com sentimento ambíguo entre “ser” e “dever-ser” professor, dentro de fortes traços morais e éticos. O “dever-ser” está, para Arroyo (2000, p. 44) situado numa dimensão humana, não calculável nem ponderável de forma imediata. Depende do percurso pessoal, da vivência e localiza-se no campo dos valores humanos e éticos de cada docente, construídos desde a infância até os momentos diários quando lida com cada semestre letivo. O autor argumenta que o ato de ensinar é um ato humano que se estabelece na relação entre seres humanos. A fronteira entre a humanização e a desumanização é estabelecida pelos processos mercantis que se priorizaram historicamente na relação ensino-aprendizagem.

Como profissão, a docência universitária encontra em Gil (1997, p. 15) uma proposta que leva em conta a uma relação entre adultos que supostamente não dependem tanto da didática e sim do conteúdo a ser tratado nos cursos superiores. O autor discute a qualidade e a capacitação docente elencando os requisitos básicos exigidos para o exercício da profissão, tanto legais como pessoais e técnicos, reconhecendo que, para produzir “adequadamente”, o professor necessita da preparação didática.

Refletindo, em outra perspectiva, sobre o papel social do docente universitário e do próprio saber na sociedade atual, Luckesi et all (2005, p. 48) fazem uma interessante discussão sobre o conhecimento como uma forma de superação, compreensão de mundo, na contradição entre liberdade e submissão aos pressupostos econômicos. Para os autores, o conhecimento se constrói historicamente sendo base para a ação transformadora do

mundo. Em contrapartida Minto (2014, p.137) considera, baseado na história colonialista universitária do Brasil, ser difícil o rompimento com a lógica utilitarista que se intensificou no ensino superior.

A discussão é ampla principalmente sobre os aspectos vivenciais do trabalho intelectual e cognitivo levado a uma esfera produtivista do saber a serviço do capital. O trabalho, o ser humano como ser trabalhador e como ser social, a relação entre os processos sociais e os processos mercantis é tema de interesse constante dos pesquisadores sociais.

A subtração da essência humana impede o ser humano de interpretar-se como sujeito da história. A coisificação, o estranhamento, a mercantilização do trabalho improdutivo, a expropriação do pensamento e das ideias, dos desejos e das perspectivas da vida em sociedade como já dito são fatores que remetem o trabalhador ao adoecimento físico e psíquico. O estranhamento do ser que trabalha lhe subtrai da família, das relações sociais, dos momentos de fruição do lazer, da vida genérica, se apropriando do seu corpo inorgânico. A consciência no sentido de “ser” é dominada pelo “obter”. As pontuações e as metas produtivas, a conclusão de projetos e o alcance de objetivos institucionais tornam-se mais importantes e prementes que as condições humanas básicas como descanso, férias, convivência e autopreservação. A liberdade e a autonomia é relativa ao cumprimento das responsabilidades, capturando todo o sentido da vida. Doar-se integralmente passa a ser visto como obrigação e parte do “jogo”. Nesse sentido uma inércia domina a consciência dando origem a um ser estranhado e submisso. (MARX, 2010. p. 85).

As ocorrências de morte por excesso de trabalho, o adoecimento e síndromes psíquicas recorrentes do trabalho anunciam fatores concretos inerentes à problemática posta por essa tese. A subjetividade está associada à atividade que se desenrola também no campo político e, por isso, o ato de trabalhar é algo objetivo que implica “gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações, é o poder de sentir, de pensar e de inventar”. Exige o aliciamento da personalidade para responder a uma determinada tarefa, permanecendo sob pressão material e social. (DEJOURS, 2004, p 28).

Segundo boletim publicado pela OIT, em 24 de abril de 2013, anualmente 2,34 milhões de trabalhadores morrem por acidentes de trabalho, onde 321.000 mortes se devem a acidentes. Os 2,02 milhões restantes de mortes são causadas por diversos tipos de enfermidades relacionadas com o trabalho, o que equivale a uma média diária de mais de 5.500 mortes. O relatório afirma que 160 milhões de pessoas, a cada ano, sofrem de

doenças não letais relacionadas com o trabalho e 317 milhões de acidentes laborais não mortais ocorrem por ano. Isto significa que a cada 15 segundos, um trabalhador morre de acidentes ou doenças relacionadas com o trabalho, a cada 15 segundos, 115 trabalhadores sofrem um acidente no ambiente de trabalho. (OIT, 2013, p 1).

A problemática que se aborda sobre a saúde do trabalhador não é uma questão apenas referente ao organismo humano nos ambientes de trabalho e sim uma questão bem mais ampliada, de ordem ética e política, que abrange todos os níveis, “do macrosocial internacional ao micro social e micro político nas situações concretas de trabalho” (SELIGMANN-SILVA, 2011 p 15).

A tese ora apresentada parte do pressuposto que a precarização do trabalho gera fatores que provocam sofrimentos físicos e psíquicos transmutados em doenças que se apresentam mais cedo ou mais tarde na vida do trabalhador docente. As condições de trabalho a que ficam submetidos os professores universitários e as privações impostas na perspectiva produtivista e mercantilista faz da atividade docente uma prática objetivada, com processos cada vez mais sofisticados e cientificamente sustentados. Partindo dessa hipótese, investigando a realidade histórica por meio de pesquisa literária, deseja-se responder às seguintes proposições: Quais condições são impostas, a partir da objetivação do trabalho docente, aos trabalhadores que atuam na UFU há mais de 8 anos? O estranhamento em suas formas de desrealização, desumanização, subsunção do ser humano que trabalha permite que, no trabalho docente, o sofrimento seja percebido como fator resultante concreto da precarização e mercantilização do trabalho imaterial? Como se apresenta a precariedade do trabalho do docente que está atuando na UFU? Quais os fatores indicativos concretos do adoecimento no trabalho intelectual exercido na UFU?

A pesquisa empírica realizada para sustentar a análise teórica foi elaborada com base na metodologia de Estudo de Caso da Universidade Federal de Uberlândia. Foram escolhidas as áreas de conhecimento das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, conforme classificação do CNPq-MEC, por serem áreas interligadas, que dialogam, interdisciplinares e centradas no ser humano histórico, social e ativo.

Como participantes foram ouvidos, em entrevistas semiestruturadas, docentes com tempo de magistério superior, na UFU, igual ou maior que 8 (oito) anos, considerando ser esse o tempo suficiente para terem vivenciado duas gestões superiores, inclusive a expansão universitária. Os participantes têm titulação de Doutor e atuam no ensino da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, em projetos de extensão e de pesquisa, sediados no Campus Umuarama ou no Campus Santa Mônica da UFU.

Com a finalidade de verificar o nexo causal do estranhamento e do adoecimento na prática do ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas inerentes à atividade docente, requereu-se o aprofundamento de algumas categorias em sua base teórica. Foram elas: o trabalho e seu significado; o estranhamento do ser humano; o ensino universitário; o trabalho docente e suas interfaces precarizadas; o adoecimento no trabalho como fator subjetivo da atividade docente estranhada.

A base epistemológica referente à subjetividade está assentada, dentro do ponto de vista da pessoa humana como ser-que-trabalha em ALVES (2013; 2011; 2016), complementada pela Psicopatologia do Trabalho em DEJOURS (1992; 2004; 2011), DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. e JAYET, C. (2011) e pela Psicologia Social representada pelas obras de CODO (1991; 1995), LANE e CODO (1989), fundamentando a determinação do adoecimento físico e psíquico provenientes da carga de trabalho.

O que o ser humano experimenta em suas emoções a respeito do que realiza está fundamentado na discrepância entre as prescrições inflexíveis do aparelhamento de trabalho e a realidade. Essa relação contraditória gera sensações estranhas e “o real se revela ao sujeito pela sua resistência aos procedimentos”. Essa relação com o real resulta um sofrimento afetivo, passivo, embora seja origem de uma resistência à dor e à realidade que está posta. (DEJOURS, 2004 p. 28).

A discussão teórica a seguir será intercalada pelos relatos dos docentes da UFU, participantes da pesquisa empírica, fundamentando as reflexões que levam a confirmar a tese aqui proposta. Com profundo respeito será dada voz, por meio da transcrição *ipsis litteris*, das entrevistas concedidas, para que os docentes falem por si mesmos emitindo suas opiniões e vivências.

1 PESQUISA EMPÍRICA: COMO REVELAR O ESTRANHAMENTO E O ADOECIMENTO NO TRABALHO DOS DOCENTES DA UFU.

O caminho para se desvelar o estranhamento como nexos causal do sofrimento e adoecimento no trabalho docente é desafiante pelo grau de complexidade e pelo caráter subjetivo. Como identificar a privação do sentido de realidade como causa do sofrimento físico e psíquico no trabalho docente sendo que os fatores inerentes ao estado de estranhamento não estão elencados de forma objetiva e nem suficientemente explorados por pesquisas críticas anteriores?

Como exposto nos capítulos anteriores, muitos estudos disponíveis na forma de livros, pesquisas e artigos foram realizados na tentativa de compreender o sofrimento no trabalho, estudos esses, ora concebidos na lógica positivista centrada na questão da atitude e do comportamento mensurável e observável, ora anunciados como resultantes dos processos produtivos fundamentalmente desumanizantes.

Na concepção metodológica crítica, a tentativa é de aprofundar a questão e romper com a elaboração do ser como reflexo de estímulos externos indo além do pragmatismo. Para isso se fez necessário partir de uma realidade concreta, da produção das condições materiais, nesse caso o trabalho docente nas Universidades Federais, mais especificamente a de Uberlândia, para distinção clara do que seja da ordem da realidade concreta e do que seja da ordem do pensamento, das abstrações, onde se encontra o estranhamento. (NETTO, 2011, p. 33).

Os motivos que tem levado professores a se afastarem do trabalho por doenças físicas ou psíquicas, por esgotamento mental e emocional estão relacionados aos fatores de estranhamento? E os professores que permanecem ativos em suas múltiplas tarefas, que não se afastaram, mas que estão em estado de sofrimento sem conseguirem romper com um adoecimento silencioso e individualizado? Esse processo possui seu nexos causal no estranhamento? É possível comprovar a relação do estranhamento com o adoecimento docente se não há ferramentas de pesquisas empíricas críticas e descontaminadas de uma visão positivista que possam assim afirmar? São muitas as questões que suscitam a pesquisa e a busca pela compreensão mais aprofundada de tal problemática.

As questões levantadas pela tese aqui proposta e que se pretendeu responder foram: Quais condições são impostas, a partir da objetivação do trabalho docente, aos trabalhadores que atuam na UFU há mais de 8 anos? O estranhamento em suas formas de desrealização, desumanização, subsunção do ser humano permite que, no trabalho docente, o sofrimento seja percebido como fator resultante concreto da precarização e

mercantilização do trabalho imaterial? Como se apresenta a precariedade do trabalho do docente que está atuando na UFU? Quais os fatores indicativos concretos do adoecimento no trabalho intelectual exercido na UFU?

A pesquisa que aqui se apresenta tenta preencher a lacuna de compreensão mais profunda, embora consciente das muitas limitações que a cercam. Algumas das limitações podem ser apontadas já de forma preliminar: a subjetividade do tema, a impossibilidade de generalização do sofrimento e do grau de estranhamento vivenciado pelos grupos e pelos participantes da pesquisa, a abordagem individual com análise pontual dos fatores de sofrimento e estranhamento entre outros que serão apontados ao longo das análises.

Para a análise densa das contradições da realidade concreta e do movimento de superação dessas contradições, foi necessário lançar mão de alguns procedimentos metodológicos complementares descritos a seguir.

1.1 Pesquisa qualitativa e suas limitações: desafios do próprio método.

A metodologia de pesquisa qualitativa como abordagem científica tornou-se, ela mesma, objeto de pesquisa. Para autores como Flick (2008) a pesquisa qualitativa alcançou respeito e reconhecimento proporcionando à ciência a possibilidade de entender, descrever e explicar os fenômenos sociais “de dentro”. Nesse propósito desenvolveram-se formas de se pesquisar os fenômenos sociais levando-se em conta os variados enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos, como afirma Flick (2008). No intuito de se conhecerem realidades individuais ou sociais, experiências biográficas, cotidianas ou profissionais, tratadas como relatos e histórias do dia a dia, interações ou comunicações, utilizam-se meios como registros em diários de campo, documentos, textos, imagens, gravações e descrições detalhadas, na tentativa de se compreender, em minúcias, como as pessoas constroem o mundo à sua volta, qual o significado, importância e sentido que dão aos fenômenos.

Saber fazer a pergunta certa, saber ouvir, participar e dialogar com a realidade, percebendo o caminho científico na estrutura e nas entrelinhas requer habilidades e posturas perscrutadoras aguçadas. Para Gatti (2007) o desenvolvimento do caminho para a pesquisa só acontece no próprio trabalho de pesquisa.

Dois aspectos subjetivos do ser humano discutidos por Larrosa (2002) – a experiência e o sujeito da experiência – apontam o indivíduo como “ser vivente com palavra” que dá sentido e significado às coisas que o cercam e eventos que experimenta, conforme sua própria história. A experiência posta pelo autor é aquilo que o ser humano

apreendeu do que lhe aconteceu, interiorizando-a, por ter sido algo tocante e, portanto, transformador, emocional, intenso que exterioriza no comportamento expresso em atos e palavras. Enfim, experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21). Esse sentido das coisas, transformado em palavras, nada mais é que a dimensão emocional e cognitiva do indivíduo objetivada, racionalizada.

Em uma sociedade consumista, individualista, controlada pelos interesses de ganho imediato, ocorre a substituição da experiência pela mera informação. Para Larrosa (2002) o ser, modelado pela ideia de que é capaz de tudo fazer e não se perceber violentado e delimitado, não se dá conta de que, o que possui são meros dados informativos, gerados para serem consumidos rapidamente e descartados a seguir. Daí o sujeito da informação ser um sujeito desprovido de experiência. Torna-se agressivo, impaciente, cheio de opinião sobre tudo e sobre todos, arrogante, voraz consumidor de novidades, excitado e incapaz do silêncio. Diz o autor: “tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” por razão da incapacidade de parar para escutar, entender, olhar, sentir, absorver e perceber (LARROSA, 2002, p. 19).

O sujeito da experiência para Larrosa (2002) é capaz de ter tempo e espaço para experimentar. É um sujeito exposto, disposto e disponível para vivenciar e experimentar a experiência, deixando-se apoderar por ela, permitindo que o transforme. É passional, com sofrimentos e aceitação, com plena capacidade de entregar-se a uma travessia e, ainda assim, manter-se dotado de uma força própria para produzir conhecimento. Não o conhecimento utilitarista do sujeito da informação, mas o conhecimento que nasce da dinâmica cheia de significado sobre tudo que lhe aconteceu ao longo da sua história. Na dimensão individual ou coletiva, o saber da experiência é finito, existencial, singular e concreto. (LARROSA, 2002, p. 20).

A pesquisa qualitativa favorecendo o caráter subjetivo apoia-se no olhar particular do pesquisador, mantendo como características centrais o ambiente natural, o relato de cunho descritivo e um forte interesse pelo processo em si e não exclusivamente pelos resultados. (BODGAN e BIKLEN, 1991, p. 108). A neutralidade porém fica sendo um fator limitador quando o pesquisador faz parte dos processos institucionais pesquisados, como é o caso dessa tese. Por essa razão a pesquisa possui como respaldo à sua imparcialidade, a coleta, tanto quanto possível, de documentos consolidados sobre o assunto analisado.

Enquanto na pesquisa quantitativa há um corpo teórico delimitador, coleta de dados, aferição, interpretação e discussão norteadas por instrumentos universais

designados para manter o rigor estatístico, na pesquisa qualitativa o instrumento mais importante é o próprio pesquisador e o sujeito histórico analisado. (FLICK, 2008, p. 9).

1.2 Desenvolvimento da pesquisa: metodologias e coleta de dados.

Para além do debate teórico, a pesquisa empírica seguiu o método investigativo do estudo de caso ao centrar-se nos docentes da Universidade Federal de Uberlândia. Para delimitá-lo analisou-se o acervo documental da Pró-reitora de Gestão de Pessoas – PROGEP e da Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida do Servidor – DIRQS exposto no Capítulo 1, item 1.4.

Em um segundo momento, foi realizada a identificação das Unidades Acadêmicas (UA) que tenham programas de Pós-graduação *stricto-sensu* considerando que ele é preponderante para a “qualificação” dos cursos, do corpo docente e das UAs e são estimulados pela Instituição, pela carreira docente e pelo Governo Federal como necessários ao “bom desempenho” das IFES, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão e atividades administrativas, pertencentes às áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

O terceiro passo da pesquisa empírica foi a seleção dos participantes da pesquisa. Utilizou-se o corte transversal baseado em tempo de vínculo institucional, considerando o mínimo de 8 (oito) anos de vínculo, titulação de doutor, ativo nas tarefas de ensino, pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação e atividades administrativas caso as tenham desempenhado.

Para a entrevista semiestruturada foi elaborado um roteiro de autoria própria, dividido em três blocos temáticos: Primeiro Bloco – Trabalho e Identidade Docente; Segundo Bloco – Condições de Trabalho e Terceiro Bloco – Carga Física e Psíquica no Trabalho.

Os Blocos Temáticos pretenderam perceber três dimensões subjetivas que podem denotar o estranhamento a que o docente está submetido: a desumanização das relações diante da realidade docente; a indignidade/resistência/consciência e o sentimento de utilidade/inutilidade. A objetivação do trabalho docente e o impacto em sua saúde física e psíquica foram identificados em questões sobre o adoecimento advindo das circunstâncias do trabalho conforme a percepção do próprio sujeito.

A amostragem de 24 docentes justificou-se por se tratar de uma pesquisa qualitativa não probabilística, definida por acessibilidade, não utilizando-se, portanto, nenhum procedimento estatístico. Por ser uma pesquisa pautada na coleta de dados por

entrevista semiestruturada em profundidade, o número da amostra foi considerado adequado uma vez que se obedeceu ao cuidado de garantir que estivesse dentro do perfil preestabelecido pela pesquisadora. O critério de validação foi o tempo de docência na Instituição pesquisada maior que 8 anos, o vínculo a um programa de Pós-graduação e ser pertencente a uma Unidade Acadêmica na área de conhecimento das Ciências Humanas ou Ciências Sociais Aplicadas dos Campi Santa Mônica e Umuarama, da Universidade Federal de Uberlândia, previamente definidas por escolha aleatória.

O interesse da pesquisa ao escolher a amostra descrita foi de selecionar um grupo que fosse capaz de fornecer informações relevantes sobre o tema proposto a partir das suas experiências vividas. Como o instrumento de pesquisa é a entrevista semiestruturada, buscando recolher opiniões a partir das experiências subjetivas e aprofundadas, permitindo a liberdade para as análises pessoais, entende-se, que não há a obrigatoriedade de grande número de participantes. Uma amostra maior resultaria em um substancial incremento de tempo e custo. As entrevistas foram realizadas nos Campi Santa Mônica e Umuarama, nas salas dos professores ou na sala da pesquisadora, do Bloco F, sala 1F203, conforme preferência do participante. Mediante explanação sobre o tema da pesquisa e a assinatura de livre consentimento por parte dos participantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas. Os participantes foram codificados omitindo assim suas identidades e, todas as falas que poderiam identifica-los foram eliminadas da análise. As transcrições foram colocadas à disposição dos participantes para que lessem suas próprias entrevistas e aprovassem seus textos. Mediante a aprovação, o conteúdo das entrevistas foi, então, subdividido de acordo com as categorias de análise, concentrando assim a problemática e a discussão por categoria com o propósito de facilitar a compreensão das hipóteses levantadas e a tese em si.

Conforme Minayo (2017) as pesquisas empíricas que incluem, em sua execução, entrevistas semiestruturadas onde as respostas são consideradas como opinião do participante, respeitando a singularidade e a intensidade de cada um desde que preze pela homogeneidade do tema proposto, não se prende a números exatos da amostragem. São consideradas válidas as amostragens que obtenham o número suficiente de participantes agrupados pelos critérios de seleção, que tenham os atributos que a pesquisadora pretende conhecer e que possa representar a opinião pessoal e de um grupo específico. (MINAYO, 2017, p.4)

Quanto ao número ideal de interlocutores na amostra, a pesquisa qualitativa considera “saturação” o momento em que a coleta de dados atinge um patamar representativo sobre o assunto estudado e que, a inclusão de novos participantes não

acrescentaria dados novos e nem maiores esclarecimentos à discussão. (MINAYO, 2017, p. 5). A pesquisa, assim, concretizou-se com 18 (dezoito) participações pelo motivo de impossibilidade de 3 (três) docente sorteados se encontrarem afastados do trabalho por motivos variados, 1 (um) docente ter adoecido e rejeitado a entrevista e 2 (dois) terem faltado à entrevista após três tentativas de reagendamento. Como, em pesquisa qualitativa que utiliza entrevista em profundidade, metodologicamente, o número de participantes não é determinante para a qualidade dos dados colhidos, optou-se por utilizar as 18 (dezoito) entrevistas validadas pelos participantes para fundamentar a análise teórica.

2 ENSINO SUPERIOR E SUA CARACTERÍSTICA PRODUTIVISTA.

Nada surge sem seus motivos históricos. Para se compreender o trabalho docente do ensino superior na atualidade faz-se necessário o entendimento do percurso do ensino universitário no Brasil. O processo cultural brasileiro e o surgimento da docência universitária como trabalho educativo possuem raízes profundas desde a história colonial e formação econômica da sociedade de nosso país.

Observar a história de uma cultura é compreender os pilares centrais que sustentam as estruturas basilares de um grupo, de uma comunidade e de um país.³ Cultura, como categoria, é uma das mais complexas definições na literatura científica. Para atender aos objetivos do estudo proposto, aqui a cultura está delineada pelo corte epistemológico da construção das relações sociais dominantes que impuseram os saberes da sociedade brasileira a partir do processo evolutivo das atividades econômicas ao longo da história do país.

Como anuncia Azevedo⁴ (1944, p.7) em sua obra “A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil”, que introduz a Série Nacional das publicações do Recenseamento Geral do Brasil realizado em 1º de setembro de 1940:

A cultura, pois, [...] em todas as suas manifestações, filosóficas e científicas, artísticas e literárias, sendo um esforço de criação, de crítica e de aperfeiçoamento, como de difusão e de realização de ideais e valores espirituais, constitui a função mais nobre e mais fecunda da sociedade, como a expressão mais alta e mais pura da civilização. [...] o estudo que fazemos incide diretamente sobre a produção, a conservação e o progresso dos valores intelectuais, das ideias, da ciência e das artes, de tudo enfim que constitui um esforço para o domínio da vida material e para a libertação do espírito. (...) se a cultura pressupõe e implica um complexo de condições que estabelecem o clima social e histórico favorável ao florescimento das letras, ciências e artes, e cujo estudo é não somente útil, mas indispensável à

³ Para aprofundamento da história colonial do Brasil ler a obra de Dr. Agostinho Marques Perdigão Malheiro - **A Escravidão no Brasil** - Vol. I - Fonte digital - Digitalização de edição em papel de 1866. Rio de Janeiro - Typografia Nacional - Rua da Guarda Velha – 1866, como também a relevante obra de PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Nessas duas obras encontram-se dados históricos preciosos para que se possa interpretar de forma consistente o Brasil de hoje.

⁴ Fernando de Azevedo (1894-1974) biografado por Penna (2010) em publicação do Ministério da Educação e Cultura, Coleção Educadores, é apontado como um dos grandes historiadores da educação no Brasil. Estudou as relações entre educação e mudança social acreditando numa educação emancipadora e transformadora. Sociólogo e educador atuou como docente na Universidade de São Paulo. Ligado a um grupo de elite de intelectuais liberais, foi convidado a realizar um inquérito sobre a educação no Brasil, em 1926, tornando-se perito em educação. Tornou-se autodidata na sociologia e estudioso dos problemas da educação no Brasil. Vide: PENNA, M.L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010, Coleção Educadores.

compreensão dos fenômenos de cultura, o sistema educativo que, em cada povo, se forma para conservar e transmitir o patrimônio cultural, constantemente renovado e enriquecido através de gerações sucessivas, tende a desenvolver-se e a complicar-se na medida em que aumentam as criações do espírito nos vários domínios da cultura e da civilização. (AZEVEDO, 1944, p. 8).

Azevedo (1944) deita seu olhar de intelectual liberal sobre a construção da cultura brasileira para fundamentar seus argumentos sobre as múltiplas manifestações e expressões intelectuais historicamente fundadas. Alega o autor que uma sociedade vista através de seu sistema de educação é entendida em seu caráter coletivo, assim como o ideal que lhe é inerente. A educação diversifica-se na medida em que as classes sociais, as profissões e os modos de produção vão diferenciando-se.

2.1 Linhas Gerais da Estruturação da Educação de Nível Superior no Brasil.

Torna-se mais complexa a educação quanto mais complexa se torna a organização social, as culturas vigentes, as técnicas e os conhecimentos que deverão ser transmitidos às jovens gerações, atendendo aos interesses dos “enriquecimentos das instituições de caráter profissional destinadas a atender à especialização ditada pelas necessidades coletivas, a pobreza ou a complexidade do sistema.” (AZEVEDO, 1944, p. 12). Para esse autor, a história brasileira, desde a colonização até os anos 1940, corte temporal de seus estudos, fundou-se nas características dos povos e da vastidão territorial. Da elite governamental portuguesa, do índio, do negro africano e dos movimentos imigratórios sucessivos consolidou-se a diversidade populacional e cultural brasileira.⁵

Na historicidade referenciada por Sodré (1984, p. 4)⁶ está demonstrada a origem da cultura colonialista do Brasil como uma “civilização transplantada”. Tendo como cenário o Brasil colonial, tem-se uma Europa dominada pelo “surto mercantil da época” onde Sodré (1984, p. 5) reafirma o processo de ocupação produtiva exportada, tanto no

⁵ Conforme Azevedo (1944, p. 28) o Brasil, no séc. XVI, mais especificamente em 1550 possuía 1.200.000 habitantes dos quais 3.000 eram colonos. Em 1789 fazia-se o cálculo de 1.500.000 negros escravos para um total de 2.300.000 habitantes, sem incluir as sociedades primitivas, que deveriam ser em número de 1.500 na época (não há registros documentais assertivos da população indígena nesse período). Até 1850, com a abolição do tráfico de escravos, no Brasil havia 3.300.00 de negros escravos. Com a miscigenação, principalmente nos primeiros séculos, surgiu uma significativa variedade de tipos biológicos. Economicamente a predominância das propriedades agrícolas escravocratas e da mineração concentraram-se em Pernambuco, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

⁶ Nelson Werneck Sodré (1911 – 1999) com formação militar dedicou-se à história do Brasil. Lecionou no IBESP - Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política, que oferecia cursos em nível de pós-graduação, pelo MEC, mais tarde transformado em ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Foi cassado pelo golpe militar de 1964, impedido de lecionar e publicar. Contribuiu amplamente para a intelectualidade brasileira com inúmeras obras de cunho historiográfico.

que se refere aos senhores, exploradores do trabalho que se apropriaram das colônias e da produção quanto no que diz respeito aos explorados, no caso do Brasil, os escravos vindos, em sua grande maioria, da África. No cenário colonial não havia interesse nem exigência de um ensino formal, sendo esse, quando muito, um privilégio da classe dominante que, por sinal, era pouco numerosa. (SODRÉ, 1984, p. 14).

Com a expansão da navegação e a influência do movimento Contrarreforma liderado pelos países católicos, o Brasil torna-se palco da “conversão dos gentios” e de “conquistas de consciências” promovidas pelos jesuítas. As Escolas onde se aprendia a ler, escrever e contar era o espaço das crianças em geral, os Colégios para os adolescentes eram destinados aos filhos da elite dominante. Para Sodré (1984, p. 15) esse ensino se caracterizava como alienante por ter como propósito uma formação de base ideológica religiosa, internacionalistas, transplantada da Europa.

Demonstrando que a educação brasileira foi instituída para atender às imperativas necessidades do capital, hora representado pelos senhores de terra, hora pela burguesia e, posteriormente pelas propriedades produtivas de capital privado advindas do movimento de industrialização do país, AZEVEDO (1944), SODRÉ (1984), SAVIANI (2010) e PRADO JR (2014) e outros corroboram a tese de um ensino estruturado para e do capital.

Os primeiros intelectuais a exercerem atividade docente emergiram da classe burguesa, formada em instituições europeias, orgulho das famílias abastadas. Como era costume da família brasileira, o primogênito seguia os passos do pai nos negócios da família, o segundo filho formava-se doutor na Europa para exercer cargos no governo e o terceiro era oferecido à Igreja Católica para seguir o sacerdócio (AZEVEDO, 1944 p. 149). Dessa maneira constata-se a fórmula básica de perpetuar-se no poder, ocupando, de forma sistêmica, as principais instâncias de dominação da época.

Por força das condições produtivas, econômicas e sociais, o ensino institucionalizado surgiu no Brasil como resultado desse processo complexo, de períodos contraditórios onde a burguesia fracionada por interesses específicos se posicionou ao lado dos mecanismos de mercados internacionais (PRADO JR, 2014, p. 185).

Adota-se aqui o termo “mercado” no sentido utilizado por François Chesnais (2000) que o relaciona à propriedade privada dos meios de produção, estabelecendo a relação com as apropriações das riquezas criadas por outrem numa economia orientada para o lucro onde o único objetivo é a rentabilidade por meio da competitividade. O patrimônio e sua posse em grande escala garante aos proprietários o predomínio social amplo sobre as outras parcelas da sociedade. (CHESNAIS, 2000 p. 7).

A educação no Brasil assume caráter institucional, como reafirma Saviani (2007) ao propor um “balanço” histórico do ensino brasileiro, a partir da formalização de uma prática originalmente exercida de “forma espontânea, assistemática, informal, portanto de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais” (SAVIANI, 2007, p. 6). A formalização do ensino implica um trabalho pedagógico escolar num processo que, segundo o autor, é marcado primeiro pelo ensino jesuítico (1549-1759), seguido do que chamavam “aulas régias” (1759-1827), em seguida o período do ensino público assumido pelo governo imperial e das províncias (1827-1890), evoluindo para o período de criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares “impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano” (1890-1931). A partir de 1931 é definida a regulamentação nacional para escolas superiores, secundárias e primárias (1931-1961) para, em seguida, a partir de 1961 haver o movimento de unificação por uma regulamentação da “educação nacional” adequando, inclusive, a rede privada de ensino ao modelo produtivista de escola até então implantado. (SAVIANI, 2008, p 150).

Fávero (2003) mostra que de 1889 até a Revolução de 1930, ocorreram inúmeras alterações no ensino superior no Brasil, fortemente influenciadas pelas ideias positivistas e marcada pela atuação de Benjamin Constant no período de 1890-1891. A autora destaca a Reforma de 1911 regida por Rivadávia Corrêa que, na ocasião, instituiu o ensino livre e ofereceu novo caráter ao ensino superior. Fugindo do âmbito do Governo Federal e partindo de iniciativa dos Estados, em 1909 surge a Universidade de Manaus, em 1911 cria-se a de São Paulo e, em 1912 a Universidade do Paraná. Essas universidades foram criadas como instituições livres. (FÁVERO, 2003, p. 21).

Começou-se a requerer mais incisivamente a criação de universidades federais brasileiras no calor das discussões fomentadas pela Sociedade Brasileira de Ciências que, por sua vez, foi fruto de reuniões informais de um grupo de professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro oficializada em 3 de maio de 1916. Esse grupo era um dos que se empenhavam em realizar, na plena década de 1920, iniciativas concretas para implementação de uma universidade federalizada e pública no país. Nessas ocasiões se pensava sobre os modelos de universidade a serem adotados e as funções a que se prestariam. (FÁVERO, 2006, p. 17).

Surge, enfim, no Brasil, a primeira universidade pública federal, em 7 de setembro de 1920, instituída por meio do Decreto nº 14.343 que, desde 1915 aguardava efetivação, pelas mãos do então Presidente Epitácio Pessoa. Surge a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em seguida a Universidade

de Minas Gerais (atual UFMG), no dia 07 de setembro de 1927 por meio da Lei Estadual nº 956. (FÁVERO, 2003, p. 53).

Sobre a importância das universidades e dos docentes como agentes de mudanças sociais, Azevedo (1944) aponta para como a universidade, como espaço das ciências puras e da busca pelas verdades, eram neutralizadas pelo influxo dos interesses imediatistas e progressistas da época.

[...] os problemas suscitados pela sociedade continuavam entregues aos práticos sem técnica e aos técnicos sem ciência, e em que dominava o interesse prático e utilitário do "profissionalismo", cultivado através de mais de um século pelas escolas superiores de tipo profissional, não se compreendia facilmente que o estudo e o emprego das ciências aplicadas dependiam do conhecimento e dos progressos das ciências puras. [...] Todos os que lutaram pela sua criação ou se esforçaram por mantê-las, transtornando com o seu espírito crítico a tradição estabelecida no ensino superior, atraíram contra si a coalisão dos sistemas feitos, das ideias preconcebidas e das inércias dissimuladas, e gastaram a vida em batalhar, como inovadores, em prol dessas instituições, cujo papel pedagógico devia estar em função da pesquisa e da descoberta de novas verdades. O profissionalismo tradicional do ensino superior, erguendo ao primeiro plano a ciência aplicada e habituado a treinar a sua clientela para as carreiras da vida prática, acolhia, com desconfiança e prevenções, as novas faculdades, às quais a prioridade conferida à pesquisa livre e a ausência de finalidade prática imediata davam, aos olhos de profissionais, as aparências de instituições de luxo. Como não havíamos tido até então essas grandes escolas pelas quais se transmite, através de gerações, a herança da pesquisa científica, não se formara ainda a consciência de que é a pesquisa a característica das universidades e de que não é possível criar-se senão pelo estudo e pela investigação da ciência pura o espírito científico (...) (AZEVEDO, 1944, p. 448).

De 1930 a 1964, no período da Nova República sob a regência de Getúlio Vargas (1930-1945) criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública⁷. Sobre esse período discorre Fávero (2006):

[...] o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino secundário, superior e comercial, com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão

⁷ Nessa linha, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática. Para o Ministro, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 4). No plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir à universidade seu “caráter propriamente universitário”, o que na prática não irá ocorrer. (FÁVERO, 2003, p. 24).

assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho. (FÁVERO, 2003, p. 24).

Em pleno período conturbado do Estado Novo implantado por Getúlio Vargas, foi efetivada a Universidade do Distrito Federal (UDF) na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Nascida dos esforços articulados de Anísio Teixeira⁸ e, com uma proposta inovadora para a época, pretendia ser espaço e lugar de atividade científica e cultural livre das intervenções políticas. Em seu discurso como Reitor e Professor, na ocasião da inauguração dos cursos da UDF em 31 de julho de 1935, Anísio Teixeira (1962) assim considerou:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. (TEIXEIRA, 1962, p. 183).

Defendendo um espaço acadêmico onde o pensamento pudesse ser “livre como o ar” Anísio Teixeira interpreta a subordinação da educação ao Estado como sendo um atraso para o Brasil. A burocratização e o excesso de regulamentos que engessavam os processos de aprendizagem foram duramente criticados por ele. Fávero (2006) lembra que nesse mesmo ano foi elaborado o Plano de Reorganização do Ministério da Educação

⁸ Sobre a importância de Anísio Teixeira para a educação no Brasil Saviani (2000) comenta: “Dizer que Anísio Teixeira é um clássico da educação brasileira significa dizer que sua obra, embora resultante dos problemas postos pela época compreendida entre os anos vinte e os anos sessenta do século XX, ultrapassa essa época adquirindo validade universal e se tornando referência para outros períodos históricos. Nessa condição, o estudo de sua produção teórica e prática se torna uma exigência para a formação das novas gerações de educadores, assim como para a compreensão e equacionamento dos problemas educativos que a sociedade brasileira vem enfrentando. [...] Na trajetória de Anísio Teixeira podemos ver reunidas as figuras do pensador da educação, do administrador do ensino público, do organizador da pesquisa pedagógica e do incansável defensor do direito de todos os brasileiros a uma educação pública de qualidade. Nesse último caso ele se revelou um verdadeiro estadista da educação, um publicista, envolvendo-se a fundo nas disputas e polêmicas que marcaram o ensino no país ao longo de sua vida”. SAVIANI, D. **Anísio Teixeira: clássico da educação brasileira**. Conferência do Seminário Comemorativo do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). 24 de agosto de 2000.

e Saúde Pública (MESP) pelo Poder Executivo. Nesse contexto, em seu histórico discurso Anísio Teixeira posiciona o espírito burocrático contra os propósitos democráticos que propunha com a criação da Universidade do Distrito Federal. Guardando a devida proporção do clima político da época e do próprio posicionamento de Teixeira, destaca-se sua fala:

Nunca se chegou, no Brasil, a tão insignificante, estreita e elementar compreensão do problema educativo brasileiro. Nunca se pretendeu tão infantilmente encerrar-se a cultura nacional dentro de um regulamento. Nunca o espírito burocrático foi tão audacioso em querer sobrepor-se à própria realidade das coisas e à própria realidade das instituições. Tudo, para quê? Para ferir o Distrito Federal que se atrevera a pensar em uma Universidade e se atrevera a fazê-la porque os que deviam tê-la feito, não a fizeram até agora. (TEIXEIRA, 1962)

A Universidade do Distrito Federal por ingerência direta do Governo Federal foi fechada por decreto em janeiro de 1939, sendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil a então antiga Universidade do Rio de Janeiro.

Com ênfase, até então, eminentemente no ensino, as universidades voltaram-se para a pesquisa estimuladas pelos debates em torno dos Institutos, Observatórios, Museus e demais instituições que se encarregavam dessa função. Não por acaso nesse momento o governo brasileiro percebe a necessidade de se desenvolver tecnologia para a industrialização de setores econômicos importantes. Oliven (2002, p. 30) relata o impulso dado à pesquisa com a criação da Universidade de São Paulo em 1934.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores. (OLIVEN, 2002, p. 30).

Conforme estudo elaborado por Teixeira (1989) as universidades existentes no Brasil até o ano de 1968 cresceram quantitativamente. Cronologicamente pode-se ver a criação de universidades por período dando-se da seguinte forma, lembrando que o autor estava no ano de 1968: em 1900 eram 24 universidades, todas tornadas públicas com exceção da Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie; 1900-1910 foram criadas 13 novas universidades; 1919-1920 foram 34 novas universidades; 1920-1930 outras 15 foram criadas; 1930-1945 foram 55 universidades; 1945-1960 foram 233 e no período

entre 1968-1968 criam-se 375 novas escolas. A somatória em 1968 era de 779 Universidades com cerca de 280 mil discentes. (TEIXEIRA, 1968, p. 198).

Os anos 1940 e 1950 foram marcados pelas tentativas de luta por autonomia universitária, embora esse anseio fosse frustrado pelo cenário político altamente tumultuado, centralizador e totalitário, interferindo, dia a dia, na vida acadêmica, na dependência administrativa e política. Nessa ocasião discute-se escola pública versus escola privada, e o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com impulso de modernidade em relação ao ensino superior brasileiro surge a Universidade de Brasília (UnB), criada por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Considerada na época como uma universidade moderna se propunha à geração de ciência pela pesquisa, inovando em sua organização e finalidade. (FÁVERO, 2003, p. 29).

Os obscuros anos 1960-1970 mergulharam as universidades em sombrios controles. Professores foram afastados, uns tantos desapareceram, alguns tiveram suas vidas vasculhadas como “ativistas” perigosos de ideias revolucionárias. Assessorias de informação do governo federal passaram a monitorar aulas, conteúdos disciplinares e atividades, tanto de professores como de alunos.

A reforma da Universidade Brasileira proposta pelo MEC em 1966 foi promulgada em 1968 e implantada em 1969 propondo mudanças de caráter estrutural no ensino superior. Aboliu a cátedra instalando a carreira docente ainda insipiente, estruturou a universidade em departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa, implantou sistema de institutos, transformou o currículo em básico e de formação profissionalizante, adotou a semestralidade e criou um sistema de matriz horizontal e vertical entre unidades e reitoria, colegiados de curso e coordenações de currículo. Foi criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em 1966. Diante de um governo militar autoritário e controlador a reforma não amenizou o obscurantismo e a repressão que se instalou nas universidades que funcionaram sob forte esquema de vigilância. (FÁVERO, 2003, p 32).

Sobre esse período Saviani (2010) chama a atenção para o movimento de resistência e enfrentamento de alunos e professores.

O advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo

semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar. (SAVIANI, 2010, p. 8).

A crise econômica de 1970 transformou o mundo do trabalho e, em consequência o mundo acadêmico, fazendo o Estado concentrar recursos em geração de conhecimento para novos processos produtivos do capital em transformação. Os anos de 1970-1980 foram marcados pela expansão significativa das universidades brasileiras, em especial as de propriedade privada. O governo militar, considerando positiva a diversificação e fragmentação das instituições de ensino superior, por consequente diluição das mobilizações, estimulou o ensino privado principalmente as pós-graduações. (OLIVEN, 2002, p 34).

Sob o efeito do Decreto-Lei 464/69 que ajustava a reforma aos desígnios do regime militar, a expansão do ensino superior tão requerida pelos jovens da sociedade da época, “se deu pela abertura indiscriminada, via autorização do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado”. (SAVIANI, 2010. p. 10). O que era exceção virou regra no processo de expansão do ensino superior e as universidades privadas ganharam proporções nacionais.

Bosi (2007) afirma que a iniciativa privada em educação tornou-se uma política de governo evidenciada pelos registros do período de 1980 a 2004 que mostram 53% de crescimento da força de trabalho nas IES públicas contra 270% nas privadas. Se o processo fosse direcionado para a verdadeira expansão das práticas de pesquisa, ensino e extensão acadêmicos, esse fato seria positivo, porém, não foi o caso. Houve flexibilização na contratação de docentes “horistas”, utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos e muitas instituições oferecendo apenas ensino. (BOSI, 2007, p. 1507).

Somente na Constituição de 1988 é que as universidades adquiriram autonomia com significativa mudança em sua forma de administração, atendendo a muitas das reivindicações até então negadas. A gratuidade do ensino universitário público foi garantida, as funções de ensino, pesquisa e extensão tornaram-se pilares fundamentais de suas atribuições, o concurso público para docente garantia carreira sob a forma de regime jurídico único, estabeleceu-se um orçamento que viabilizasse sua autonomia embora dependente financeiramente. (SAVIANI, 2010, p. 10).

Saviani (2010) afirma que o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) aprofundou a distinção entre universidades consideradas de pesquisa

e universidades consideradas de ensino (centros universitários) influenciando decisões políticas e gerando discrepâncias no entendimento da própria sociedade civil. As universidades de ensino são vistas como de segunda classe sendo, portanto, de “baixo custo” enquanto que as universidades de pesquisa formam um pequeno centro de excelência concentrando os investimentos públicos, “acentuando o seu caráter elitista”. (SAVIANI, 2010, p. 11).

A mais recente reforma universitária foi realizada em 24 de abril de 2007, pelo Decreto Presidencial 6.096 do governo de Luiz Inácio da Silva, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e a UAB – Universidade Aberta do Brasil. Os programas nasceram com o discurso popular de justiça social, buscando atender à demanda de vagas e expansão de cursos de graduação, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) daquele governo. (BRASIL, 2007)

Sobre o ensino universitário e os propósitos do referido Programa há de se destacarem as recorrências dele geradas como a migração de recursos públicos federais para programas privados como o PROUNI – Programa Universidade para Todos, entre outras iniciativas claramente tomadas e direcionadas para atender ao mercado produtivo. (BOSI, 2007, p. 1509). O autor argumenta ainda que o ensino superior público foi visivelmente precarizado e sucateado a partir dessa política educacional.

Outro fato decorrente do REUNI foi a intensificação do trabalho docente gerado pela duplicação da oferta de vagas. O REUNI tinha como meta em cinco anos a elevação da taxa de conclusão dos cursos para 90%, elevação da relação docente-aluno para 18, contando alunos de pós-graduação e aumento do número de vagas em 20%. Com a expansão das universidades, o Brasil passou de 114 Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES) em 2003 para 237 em 2011 com a criação de 14 novas universidades e mais de 100 novos campi.

Críticas feitas a esses programas foram amplamente discutidas, entre elas a massificação do processo educacional no país. Como salienta Mattos (2007) em relação ao REUNI:

[...] Não é simples avaliar o que está em jogo. De um lado, uma proposta de mudança radical dos cursos superiores nas Federais é definida por decreto, sem qualquer debate prévio com a comunidade universitária ou a sociedade. De outro, uma simulação de debate democrático nas universidades, com a ideia de que a “adesão” ao programa é voluntária. Por que simulação? Porque a chave da proposta é uma chantagem: o governo oferece recursos adicionais para as instituições aderentes, em troca do cumprimento de determinadas “metas”, numa reedição da

velha fórmula do contrato de gestão, lançado por Bresser Pereira quando ministro do primeiro mandato de Fernando Henrique. A Autonomia Universitária, princípio garantido pela Constituição de 1988, perdeu-se no caminho (MATTOS, 2007, p.2).

O REUNI está atrelado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) o qual preconiza para a próxima década a limitação da folha de pagamento ao estabelecer que o gasto com pessoal nas universidades públicas não poderá crescer além de 1,5%/ano. Sob o lema de “Educação de Qualidade”, o Governo Federal abriu nas IFES vinculadas ao programa de expansão, da sua implantação até 2008, 65.306 novas vagas (49% a mais) e criaram 810 novos cursos (34% a mais) conforme dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Somada ao crescimento de 2006, quando a política de expansão das IFES estava mais pautada pela interiorização de campi e criação de instituições, o aumento na oferta de vagas chega a 63% ou 77.279 novas vagas nas universidades federais. Em 2010, foram oferecidas 199 mil vagas e foram ainda contratados 15 mil docentes, a maioria com título de doutor. (MATTOS, 2007, p.4).

Tendo como slogan “Brasil, pátria educadora”, o governo federal assumido pela Presidente Dilma Rousseff em 1º de janeiro de 2015, colocou a Educação como prioridade, acima de quaisquer outras metas de governo. Em seu primeiro governo foi deflagrada, em 2012, uma das maiores greves das IFES realizadas no Brasil devido, entre outras causas, ao descumprimento do plano de carreira, prometido e não efetivado, reajuste da defasagem salarial entre várias outras pautas. De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em comunicado especial do Comando Nacional de Greve (CNG), de 30 de junho de 2012:

Pouco mais de um mês após a deflagração da greve nacional nas IFEs, o quadro de aguda precarização e desvalorização da educação pública e do trabalho docente, fez com que a greve se expandisse vigorosamente por todo o país. Hoje temos mais de 90% das universidades e institutos federais do país, evidenciando a profundidade da crise estrutural que afeta o sistema federal de ensino superior no Brasil. [...] Diante do fortalecimento da nossa greve e das greves que se iniciaram em todo o setor da educação federal, o governo Dilma, que desde seu início tem se recusado a negociar com categorias em greve e conceder qualquer reajuste salarial antes de 2014, viu-se obrigado a nos receber e a buscar saídas em relação a perdas de direitos de percentual de insalubridade e de periculosidade, conforme expresso na MP 568/2012. Após mais de 30 dias de greve, é evidente o fato de o governo ainda não ter nos apresentado qualquer proposta demonstra que, a despeito de ter mantido formalmente um processo de negociação nos últimos anos, o governo não tinha qualquer proposta concreta para apresentar à categoria nem qualquer intenção de atender nossas reivindicações antes de se ver

premido pela força de nossa greve. (ANDES, 2012, <http://www.andes.org.br/andes/portal.andes>).

Nessa ocasião o Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em nota oficial divulgou para a sociedade a realidade de grande parte das IFES, instituições sem professores, sem laboratórios, sem salas de aulas, sem refeitórios ou restaurantes universitários, até sem bebedouros e papel higiênico, afetando diretamente a qualidade de ensino. Observa-se a problemática docente quando se delineiam as críticas aos programas e a preocupação quanto à quantificação do subjetivo e a mercantilização da produção acadêmica, sobre a prática do ensino, da pesquisa e da extensão científicas.

Se é possível resumir o ensino superior no Brasil e seus porquês históricos é adequado utilizar-se da síntese que Trtemberg (2000) conseguiu fazer sobre o tema.

A ocidentalização da cultura caminha ao par com o desenvolvimento urbano, comercial e a necessidade de “letrados” para darem andamento burocrático às estruturas de poder formadas em torno da Igreja e do Estado Moderno. De um lado, o intelectual é domesticado no contexto das universidades ligadas à Santa Sé, de outro, com a emergência do jesuitismo, seu aprendizado passará pelo processo de organização e planejamento de estudos num espírito de obediência – é o sentido da *ratio studiorum* de 1586. No século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis. Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas. (TRATEMBERG, 2002, <http://www.espacoacademico.com.br>).

Analisar o processo histórico das Universidades no Brasil é estabelecer o vínculo da educação com a própria história do desenvolvimento do modo de produção capitalista em sua tendência global, onde se observa de forma clara a presença dos fundamentos estruturais da era colonial. Lucena (2016) apresenta o nexo entre passado e presente no processo de formação das relações de trabalho e relações sociais da seguinte forma:

A contradição é a maneira genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. Há de se convir que em toda e qualquer sociedade, quando uma solução não se apresenta dentro do sistema estabelecido, o sistema tem que ser substituído por outro. Na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um

novos objetos, uma nova qualidade, mas o novo possui elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e continuam existindo dentro dele. Partindo desse princípio, podemos afirmar que o modo de produção romano inventou o modo de produção feudal, o modo de produção feudal inventou o modo de produção capitalista. (LUCENA, 2016, p. 2).

Em semelhança às organizações de produção capitalistas onde os processos são definidos pelo resultado do lucro, na prevalência da dicotomia produto *versus* mercado, na apropriação dos meios de produção, vemos que os processos de ensino no Brasil atenderam às necessidades mercadológicas contextuais de cada época.

Pode-se dizer que o salto tecnológico dado nos processos produtivos onde a robótica, a nanotecnologia e a automação invadiu os espaços fabris substituindo o trabalho vivo, acelerou a contradição basilar do ensino universitário brasileiro. Mantendo condições rudimentares de sala de aula, deve-se formar contingente qualificado para alimentar a demanda de mercado, gerar mais tecnologia para aperfeiçoar os processos existentes e prestar assessoria aos negócios locais, regionais, nacionais e internacionais por meio dos currículos simplificados, cursos focados em salas de aula, expansão desordenada de campi e diplomação em massa. Os docentes passaram a ser produtores e reprodutores de condições imediatistas onde o conhecimento, a ciência e o aprendizado são artigos de consumo rápido, superficial, alinhado aos interesses do modo de produção capitalista.

Em seus estudos a respeito da privatização do trabalho docente frente à mercantilização do ensino superior Sguissardi (2006) analisa o documento “*Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Option*” emitido pelo Banco Mundial e por organismos financeiros multilaterais⁹ em 1986 recomendando aos países que investissem na educação básica por essa dar maior retorno social e individual.

A tese por eles defendida era a de que o ensino superior não apresentava retorno dos investimentos dos recursos públicos a ele destinados, em muitos países os subsídios eram altos, as taxas de retorno privado mais altas que as taxas de retorno social e o desenvolvimento econômico estável nos países que investiam em ensino superior. A

⁹ Os organismos financeiros multilaterais são instituições financeiras internacionais que oferecem empréstimos externos a juros subsidiados para países em desenvolvimento em projetos de melhoria da infraestrutura urbana, meio ambiente e social. Os principais organismos citados por Sguissardi (2006) em seus estudos são o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC); instituições educacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); além dos órgãos multinacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Européia (EU) e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA). Segundo o autor tem sido significativo o modo como esses organismos tem debatido e atrelado a educação às teorias econômicas de desenvolvimento do “capital humano” e do “capital social” (SGUISSARDI, 2006, p. 104).

melhor relação entre escolaridade, custo social e produtividade no trabalho era, nesse documento, apresentada como oriunda da educação primária em primeiro lugar, em segundo da educação básica e, por último da educação superior. Dessa forma, por considerar a educação primária como a mais produtiva, recomendava-se aos países, principalmente aos “pobres”, diminuir os investimentos públicos com a educação superior transferindo-os para a educação primária. (SGUISSARDI, 2006, p. 108).

Ainda sobre esse documento, Sguissardi (2006) aponta para países que seguiram as recomendações do Banco Mundial e que, após alguns anos, por falta de investimento no ensino superior, viram-se sem pesquisadores, sem professores capazes de estimular novos pesquisadores, sem especialistas e profissionais preparados para o desenvolvimento de seus países. Foi o caso da Tanzânia, cujo ex-presidente, então diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, Julius Nyerere, em avaliação negativa das políticas adotadas pelo seu país baseadas no documento, recomendava veementemente aos outros países que não levassem a termo as recomendações do Banco Mundial: “não cometam o mesmo erro que nós”. (SGUISSARDI, 2006, p. 110).

Torna-se cada vez mais clara a tendência de privatização do ensino superior nos debates internacionais baseados nas premissas de não retorno social dos investimentos. Sguissardi (2006, p. 129) expõe traços que chama de fundamentais em um “modelo de universidade mundial” que está sendo implantado em diversos países, ou seja, uma “universidade neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva”. (SGUISSARDI, 2006, p. 129).

A história contemporânea das Universidades do Brasil permanece seu percurso com discussões sobre as atuais políticas de privatização da educação e a atuação do Estado como maior força da mercantilização do ensino público. Sobre isso Sader (2003) analisa:

O Estado brasileiro tem sido facilmente desqualificável, porque tornou-se um Estado privatizado. Um Estado que arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro, gastando mais com o pagamento dos juros da dívida do que com educação e saúde. Um Estado que paga taxas de juros estratosféricas ao capital financeiro, mas remunera pessimamente seus professores e seus trabalhadores do setor de saúde pública, aqueles mesmos que prestam serviços à massa da população. Um Estado que não assegura os direitos básicos para a grande maioria da população, mas que dilapidou o patrimônio público em processos de privatização financiados com o próprio dinheiro público. Por oposição, o privado surge como polo privilegiado. (SADER, 2003, <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao>).

Sguissardi (2009, p.302) sobre o que chamou de “avalanche neoliberal e os modelos universitários de ocasião” chama atenção para as configurações universitárias em curso onde a regulamentação no âmbito da Organização Mundial do Comércio, a desarticulação do ensino superior pela competitividade, a reforma do Estado considerando o serviço educacional como um bem privado aponta para um futuro, no mínimo, trágico. Segundo o autor a “estratégia para destruir uma universidade autônoma” começa pela transformação da ideia de universidade como “instituição social” em universidade como “organização social”, onde inclui as ideias de empresa economicamente autossustentável, heterônoma, sem estabilidade de emprego para os docentes e sem liberdade de pensamento, de ensino e de pesquisa. (SGUISSARDI, 2009, p. 339).

2.2 A Docência em um Cenário Produtivista.

Em torno de toda tendência econômica e problemática social está o docente universitário, que segue em busca de sua identidade, do reconhecimento de seu trabalho e de melhores condições para exercê-lo.

A concepção da formação e do ser humano docente não é neutra. Importante é compreendê-la a partir de uma perspectiva que não seja meramente técnica, o que inclui a dimensão subjetiva da realidade humana. Se o hoje é um período de reflexão sobre o significado de ser docente, deve-se perceber que, como no ontem, a atividade foi notadamente destituída de significado de classe. Esse aspecto fica desvelado na opinião do docente D3 (UFU, 2017), participante da pesquisa empírica que ilustra essa tese, quando, em sua fala, prevalece a ideia do individualismo na prática docente, do não envolvimento com as questões do coletivo e, com a afirmação do “sacerdócio” como atividade de ensino. Segundo ele “a docência é um sacerdócio. O fato de ensinar, estar sempre atualizado, pesquisar, estudar... é uma forma de viver interessante, que alimenta a alma, que nos nutre e nos mantém”. (D3, 2017, p.1). Esse mesmo docente manifesta sua permanência e participação na Unidade Acadêmica na qual está vinculado como algo que pretende realizar sozinho. A sua opinião é clara quando expõe seu posicionamento a respeito dizendo que

(...) o que me dá mais interesse é a docência em sala de aula mesmo e a pesquisa. Eu gosto muito de escrever artigos, estudar, estudos de casos... extensão eu já não tenho tanto não porque extensão DEPENDE DE OUTRAS PESSOAS. VOCÊ NÃO CONSEGUE FAZER UMA

EXTENSÃO SOZINHO¹⁰! E eu sou avesso à burocracia, então eu desisto... não gosto de burocracia. (D3, UFU, 2017)

Para Arroyo (2000, p. 18) o “ofício de mestre” está implícito no fazer qualificado, profissional que caracteriza todos os ofícios, embora tenha conotação de algo “artesanal”. Para o autor a profissionalização da docência está vinculada à imagem social do ser professor, à crescente pressão por competências específicas e à uma construção individual e coletiva da identidade da profissão. O docente é entendido, assim, como um profissional “idealista” sem valorização social, com sentimento ambíguo entre “ser” e “dever-ser” professor, dentro de fortes traços morais e éticos. O “dever-ser” está, para Arroyo (2000, p. 44) situado numa dimensão humana, não calculável nem ponderável de forma imediata. Depende do percurso pessoal, da vivência e localiza-se no campo dos valores humanos e éticos de cada docente, construídos desde a infância até aos momentos diários de cada bimestre letivo. Para o autor o ato de ensinar é um ato humano pois se estabelece na relação entre seres humanos em sua essência. A fronteira entre a humanização e a desumanização é estabelecida pelos processos mercantis que se priorizaram na relação ensino-aprendizagem.

Tardif e Lessard (2008, p 255) lembram que a atividade docente, que antes era entendida como vocação, apostolado, um sacerdócio leigo, exercido por aquele que identificara em seu íntimo “o chamado” para a missão de ensinar, adquire, na sociedade moderna, um caráter de profissão, de ofício. Essa concepção é originária da burocratização e massificação do sistema educativo institucionalizado. Nesse movimento de generalização nasce a sindicalização e as associações profissionais docentes que buscam dar uma identidade para a atividade. (TARDIF e LESSARD, 2008 p 255). Podem-se perceber os conflitos e o envolvimento dos docentes como classe trabalhadora observando os relatos a seguir.

“Me” identifico com a classe docente de modo geral. Acho uma coisa muito boa. MAS NÃO PARTICIPO DE NADA DE REUNIÃO DE CLASSE. As vezes uma reunião entre docentes para ajudar... não reuniões politizadas! Reuniões acadêmicas, em prol da Universidade eu participo! A classe docente organizada no Brasil hoje NÃO ME REPRESENTA! Não representa nossos interesses, representa interesses próprios! Não representa interesses institucionais ou de docência. Não vê qualidade de saúde, de educação como se “arrotar” por aí. É mais uma defesa de ideias políticas e não de políticas de ideias

¹⁰ A discussão teórica a seguir será intercalada pelos relatos dos docentes da UFU, participantes da pesquisa empírica, fundamentando as reflexões que levam a confirmar a tese aqui proposta. Com profundo respeito será dada a voz para que eles falem por si mesmos. Algumas falas estão destacadas em caixa alta para dar ênfase aos aspectos centrais da discussão que se pretende.

para a Universidade, para os estudantes, para todos... (D3, UFU, 2017, p.1)

Em outro relato, a opinião sobre a identidade de classe está difusa, visualizando-se mais claramente a individualização da professora.

Quanto à classe docente como um todo, eu vou dizer que SOU UM POUCO AFASTADA. É claro que eu acompanho fazendo leitura, verificando as mídias, analisando o que está acontecendo (...) mas se eu te falar assim, “você participa dos movimentos, você colabora com a entidade de classe no sentido de formular algo”, para ser sincera, não! (C1, UFU, 2017, p.2)

Para a docente a seguir, a identidade está claramente estabelecida embora encontre dificuldades para criar vínculos com seus pares, sentindo a docência uma prática solitária, em suas palavras, “atomizada”. O isolamento acadêmico, a fragmentação das atividades executadas em uma universidade fica à mercê dos sentimentos de frustração e incapacidade de conviência entre os docentes.

Eu tenho uma boa relação com a docência e ser docente. Eu gosto muito de ser professora. Gosto de sala de aula, gosto de refletir em sala de aula, gosto do contato com os alunos. Eu me identifico como professora totalmente. Qualquer tipo de frustração, nada disso tenho, me identifico como professora e como pesquisadora. Professora mais que pesquisadora. E foi isso que eu me tornei profissionalmente. [...] Mas eu acho que em termos da categoria, dos colegas esse apoio, não! Eu acho mesmo atomizado. BASTANTE SOLITÁRIO, BASTANTE! Com raras exceções você tem uma troca... mas no geral O CLIMA É MUITO PESADO! MUITO DIFÍCIL. Atualmente é o que me incomoda mais na universidade, para te falar a verdade! E me identifico sim com o conjunto do setor, da categoria. São objetivos comuns... isso no nível abstrato. No nível concreto da convivência diária, acho isso um problema enorme. Não sei se em todas as áreas, não sei se em todas as universidades, né? Mas, o meu trabalho aqui é muito atomizado. São poucos os colegas que tenho um tipo de contato, de diálogo... eu vejo muito todo mundo atomizado, NOS SEUS NICHOS, NOS SEUS “FEUDOS”, nos seus grupos de pesquisa. (H1, UFU, 2017, p.3)

Na visão utilitarista, a docência distancia-se da capacidade de análise crítica da problemática como classe trabalhadora. Fragmentada, individualizada, torna-se um problema isolado para cada qual resolver de sua maneira. Essa postura reflete a objetivação do ensino superior no processo de incapacidade das ciências serem concebidas e divulgadas em um espaço de âmbito livre e laico, como defendia Anísio Teixeira (1962).

Um depoimento que chama a atenção para a dificuldade de se construir uma identidade e vínculos com a Instituição partiu de uma docente que expressou seu estranhamento em relação àqueles que ela chamou de novos docentes.

Agora, O MEU ESTRANHAMENTO SÃO COM OS NOVOS, QUE ESTÃO CHEGANDO, que tem uma outra perspectiva de vida, uma outra forma de pensar o compromisso com a Universidade. Eu percebo isso muito! No meu Instituto somos 34 (docentes) eu posso dizer para você que uns 25 são recém chegados. Não vou dizer que sejam novos em termos de idade, mas novos em termos de Universidade, novos na Instituição. E eu tenho uma série de colegas que vem dar aula na graduação e VOLTAM PARA SUA CIDADE. São 8 horas aula, ele vem... para ele passar de Adjunto 4 para Associado ele pega um monte de comissãozinha, pega uns pontinhos aqui e ali, entendeu? Não tem compromisso com a produção, com a pesquisa! Tem professores... tem uma moça que é linda, muito rica! Ela tem um apartamento aqui. No dia em que ela veio com o marido, ninguém acreditava na beleza do marido, dos filhos e do carro dela, dos anéis, da roupa (risos)... eu pensava... o quê essa mulher de São Paulo vem fazer aqui? Passou no concurso... vem dar aula e vai embora! (H3, UFU, 2017, p. 4).

Essa percepção é compartilhada pela docente C2 (UFU, 2017) que expressa a dificuldade de compreender a postura do que ela chama de nova geração de colegas. Segundo a docente, o compromisso com as atividades internas da instituição parecem estar fragilizadas pela precariedade do novo docente que não demonstra inserção no coletivo e nem dedicação ao papel docente. Segundo ela os concursos passaram a ser um meio de vida, uma possibilidade de estabilidade diante de um mercado de trabalho precário, com forte desemprego estrutural e conjuntural. Diante da opinião da docente, e que foi também expressa por outros participantes da pesquisa, levantam-se conjecturas onde, pode-se supor, que os novos docentes estejam em busca de flexibilidade de horários, de menos controles e de maior autonomia, pois esse é o discurso, em senso comum, sobre o trabalho docente. Ao se depararem com a realidade, se frustram. Esses fatores devem ser objeto de pesquisas futuras para uma compreensão mais aprofundada.

Eu acho que a gente tem duas gerações dessa classe docente. Eu acho que, nos últimos tempos a gente tem tido um perfil diferente. Eu vejo, claro que é generalização... a gente tem coisas bem distintas. Mas eu tenho visto pessoas fazendo concurso mais como concurso público. Eu não acho que a docência seja um concurso público. É abraçar, realmente uma profissão... tem a coisa de “dom”, mas ela não pode ser encarada só como um trabalho burocrático ou, sem, talvez, o crescimento, sem o envolvimento que a docência tem. Eu tenho visto que tem duas gerações aí. Não sei o que vem pela frente e não dá para a gente mudar. Mas é um pessoal talvez um pouco menos envolvido do que a geração anterior. E COM ESSES EU NÃO ME IDENTIFICO até mesmo pela

dificuldade de ter contato com essas pessoas. São pessoas que FICAM MAIS EM CASA, QUE VEM SÓ PARA DAR AULA. E eu sou de uma geração que o professor é um professor presente. (C2, UFU, 2017, p.4)

Se o convívio entre os pares não acontece, como superar as dificuldades que exigem a mobilização coletiva? Como resistir aos impositivos produtivistas crescentes e dominantes no âmbito do ensino superior? Como estabelecer um posicionamento consistente de classe e construir relações fortes para o enfrentamento do que está posto na universidade em termos de condições de trabalho, de processos perversos de burocratização do ensino e da precarização do trabalho docente? Se, a cada geração de novos docentes, o distanciamento aumenta, como consolidar vínculos da classe docente?

A carreira docente que ficou estagnada nos anos 1990, sofrendo o impacto das políticas neoliberais vigentes, foi atingida pelo sucateamento das condições de trabalho, pela falta de investimento nas ciências e pela política de financiamento das instituições privadas de ensino. As políticas implementadas no ano de 1996 pela Lei Nº 9.394, alinhadas às recomendações do Banco Mundial, que foram a Avaliação Institucional e o Exame Nacional de Cursos (provão); a Autonomia Universitária e o programa de Gratificação e estímulo à Docência (GED) estabeleceram claramente a tendência que viria a nortear todas as demais reformas políticas, ou seja, o produtivismo tendo subordinado a ele o sistema de recompensa financeira dos docentes. Assim se consolidava o projeto neoliberal de descompromisso do Estado e da tendência de privatização do ensino superior. (FIGUEIREDO, 2005).

A contradição que marca a docência no ensino superior é aprofundada pela idealização estabelecida junto à sociedade sobre a carreira docente. O docente a seguir exemplifica esse aspecto quando, para ele mesmo, a docência tem sido, apesar de precarizada, ainda uma fonte de prazer relativo, porém não em termos financeiros. Segundo ele, a sociedade mantém a ideia de uma elite intelectual que merece deferência.

Eu CARREGO A IDENTIDADE de ser um professor da Universidade Federal. (...) Eu tenho liberdade total e exerço essa liberdade. (...) Tem algumas dificuldades que tivemos aí no passado, né... lembra quando o José Serra dividiu nosso salário em dois... nossa... nenhum desses dois pedaços de salário davam. Não gosto nem de lembrar... nenhum dos pedaços do nosso salário davam. Mas eu continuo insistindo que a questão da remuneração é sistêmica. A identidade como professor de universidade de ensino federal... ISSO ABRE PORTAS DE UMA MANEIRA ABSURDA. (P1, UFU, 2017, 5).

Esse mesmo docente faz parcerias com a iniciativa privada por meio de projetos de extensão transformados em estágios, onde seus alunos desenvolvem atividades direcionadas para a formação profissional e o mercado de trabalho. Diz ele:

EXTENSÃO EU NÃO FAÇO. Tudo o que é extensão vira estágio para gente. Nunca fiz extensão. [...] A gente trabalha com a psicologia do trabalho, todos nós aqui da nossa área. Então nós TRABALHAMOS SEMPRE COM EMPRESAS. Então até consultoria a gente é convidado para dar nas empresas. Leva os alunos e transforma isso em estágio profissionalizante, porque os alunos tem que fazer 610 horas de estágio. Então, toda vez que surge uma vaga, uma consulta... sei lá... a gente transforma isso em estágio. Leva junto os alunos... já fiz isso tanto! (P1, UFU, 2017, p.1).

Com um claro direcionamento para os interesses econômicos, a perspectiva da docência assume contornos de profissionalização, apontada para os interesses do mercado de trabalho, de tecnologia e inovação.

A docência, em uma IFES implica funções definidas por atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas avaliadas por produção, turno de 40 horas semanais de trabalho, plano de carreira, salário e remuneração equiparada em todo o sistema de ensino superior e processo seletivo por meio de concurso público. Essas características, descritas na Lei típicas do sistema capitalista, configuram o vínculo empregatício do docente como funcionário público federal.

Recorrendo ao censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizado em 2013 e publicado em 2015 reconhece-se o contingente de profissionais do ensino superior de instituições federais e particulares no Brasil.

O censo aponta que o número total de professores atuantes no ensino superior em 2013 no Brasil somava 334.628 docentes onde 383.683 funções representam vínculo institucional. Foram identificados 321.700 docentes em exercício e 367.282 funções docentes em exercício. Das funções docentes em exercício 57,7% estão vinculadas a IES privadas 42,3% a IES públicas. Nas IES públicas 81,6% são docentes em exercício de tempo integral. Nas IES privadas predominam as funções docentes horistas (INEP, 2015).

Diferente dos docentes do ensino básico e do ensino fundamental dos quais é exigida a licenciatura para exercer a atividade, os docentes do ensino superior tornam-se professores, com formação técnica em sua área de conhecimento específica. Avaliado por meio de concurso público em etapas eliminatórias, um dos critérios avaliados é a didática, a metodologia de aula e a proposta de ensino.

Nos relatos oferecidos pelos docentes da UFU, participantes da pesquisa empírica que ilustra e fundamenta essa tese, revelaram, em grande parte, que iniciaram suas atividades sem qualquer qualificação técnica ou metodológica para conduzir o processo ensino/aprendizado.

De maneira geral, nos concursos públicos para a docência universitária, os critérios estabelecidos nos editais privilegiam o conhecimento da área específica de conhecimento, o currículo profissional, as temáticas de pesquisas realizadas, produção científica validada pelo sistema “*Qualis*”, projetos profissionais que conseguiram concluir, artigos apresentados e publicados em anais de congressos e produção científica variada. Um critério de peso considerável é a prova escrita sobre um tema técnico, e a prova didática onde o candidato elabora e dá uma aula teórica para a banca examinadora. A experiência do candidato no mercado de trabalho também é critério classificatório importante. Não foram foco da pesquisa os processos de seleção, embora tenha sido questionada a identificação com a atividade docente e a motivação para a escolha da carreira.

A maioria dos participantes da pesquisa, com exceção dos docentes da Faculdade de Educação, afirmou ter iniciado suas atividades de forma totalmente intuitiva, desprovida de profissionalismo, tendo como referência os professores que tiveram na faculdade. Aqueles que iniciaram a docência em Instituições Particulares tiveram, o que chamaram de treinamento básico sobre didática e avaliação do conhecimento. Essas afirmativas podem ser verificadas nas falas dos professores participantes. Alguns recortes são apresentados a seguir.

NÃO ME PREPAREI PARA SER DOCENTE. FOI A VIDA! Experiência! Eu adquiri uma carga boa de experiência... quando entrei na “particular” eram 16 horas aulas... é a loucura da vida! [...] Mas, preparação para ser professor, não! Eu vou falar para você, no nosso universo aqui, eu sei que a entrevista é minha, mas o perfil daqui, na Universidade, ninguém aqui, na minha Unidade... eu não vou dizer nem quem, porque é uma arrogância de conhecimento, mas não lembro de ninguém fazendo curso de metodologia na educação, não! (D3, UFU, 2017, p.1)

Já o participante F1 (UFU, 2017) assim discorre sobre sua preparação para a docência. É interessante observar como a docência é percebida como um emprego de mercado, que necessita de uma *expertise* desenvolvida como competência pessoal, quase como um talento inato.

Aqui na UFU EU NUNCA TIVE NENHUM TREINAMENTO. Então, de onde veio a minha *expertise* docente? Foi desses cursos que eu fiz lá nas particulares e do meu pai. Porque como meu pai ensinava uma disciplina muito parecida com a que eu ensino, e ele tinha 30 anos de docência, ele me deu muito conselho. Mas muito conselho mesmo! A forma de ensinar, a forma de avaliar. No começo eu segui 90% do que ele falava. A partir do momento em que FUI ME SENTINDO MAIS CONFORTÁVEL eu fui adaptando isso ao meu estilo. [...] Eu tive um curso muito legal na particular com um grupo de teatro, sobre como se portar para você ficar mais tranquilo de frente ao público, para lidar com plateia... esse tipo de coisa. Mas na UFU, nunca, nunca, nunca teve uma preparação. (F1, UFU, 2017, p.6).

A seguir, a professora F2 (UFU, 2017) relata que a ajuda que teve foi de um colega que lhe emprestou um livro “A arte de ensinar” e que foi sua “cartilha” de apoio didático. Como entrou muito jovem para a docência, os desafios foram enormes, segundo ela mesma relata.

[...] quando eu entrei na Universidade, eu entrei muito jovem, 24 anos, como docente. E, já entrei e NINGUÉM ME EXPLICOU o que era um diário, ninguém me explicou o que era um plano de aula, não me explicou em como dar aula. Na nossa época eram “transparências” ou slides, nem como fazer um slide. (F2, UFU, 2017, p.2).

A docente P2 (UFU, 2017) se refere ao fato de sua mãe ter sido referência em sua vida, como professora do ensino básico. Observa-se a intuição do ser docente e do dever-ser como prática profissionalizada.

Eu acho que a docência é uma coisa que está NA MINHA HISTÓRIA DE VIDA. A minha mãe sempre foi professora e eu me lembro de que a minha forma de estudar, desde que eu me conheço por estudante, foi dando aula para mim mesma. [...] Eu dava aula para as bonecas, eu dava aula, acho, que para os seres imaginários... Então eu acho que essa é uma característica que eu guardo até hoje. (P2, UFU, 2017, p.1).

No mesmo sentido está a vivência da docente a seguir, mostrando que sua escolha de profissão ocorreu quase ao acaso, como ela mesma diz, determinando a escolha do Magistério Superior como opção no mercado de trabalho.

Um dia apareceu o concurso na Universidade e eu resolvi prestar. Fui aprovada e aí foi uma coisa assim, SEM QUERER! Não foi uma coisa planejada. Eu já estava estabelecida no mercado. [...] Quando você está como professor você tem essa relação: você tem a relação de produção e ao mesmo tempo você tem uma relação de reflexão, de contato e de troca. Acho que isso é muito rico. NÃO FOI UMA COISA PROGRAMADA. Foram coisas que foram acontecendo. Me vi como

professora e então essa relação de paixão, mesmo, casou duas áreas. (A2, UFU, 2017, p.1).

Um aspecto importante demonstrado pela pesquisa empírica com os docentes da UFU (2017) é o fato de que, ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a escolherem o Magistério Superior como profissão, justificaram motivos de realização pessoal como “gostar de estudar”, o “desejo de continuar se qualificando”, precisar “se sustentar financeiramente”. O motivo convergente que alegaram foi o fato de não terem planejado se tornarem docentes e, de não ter sido, a docência universitária, a primeira opção profissional.

Aprofundando a tensão do trabalho docente como trabalho interativo, observa-se o ser humano como “matéria-prima” sendo, as pessoas, não um meio ou uma finalidade de trabalho, mas o objeto de relação, onde ocorre o verdadeiro trabalho de “manter, mudar ou melhorar a situação humana” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.).

Tardif e Lessard (2008) destacam a construção da identidade do docente, seja individualmente, seja coletivamente, como algo surgido do processo de relação com o fazer, ou seja, elaborada a partir dele como indivíduo, no exercício do seu trabalho e pelo modo como o vivencia e dá significado a ele. O “bom professor”, sob esse foco, seria aquele que possui experiência e consegue lidar com situações que se repetem e para as quais criou estratégias e rotinas de solução. A subjetividade, portanto, prevalece sobre a formação acadêmica e os conhecimentos teóricos privilegiando uma forma individual de perceber e agir no ambiente acadêmico.

À docência de nível superior nas IFES são atribuídas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de funções administrativas institucionais. Cada uma dessas atribuições é composta de um conjunto de atividades altamente complexas que exigem atualização constante do docente, tanto genérica quanto específicas.

Como classe trabalhadora, os docentes são regulamentados em sua carreira funcional pela Lei nº 12.863/2013 12.772/2012 do Magistério Superior cuja Lei nº 7.596 de 1987. Uma mudança muito debatida, a partir da implantação do novo plano, principalmente pelos Docentes ingressantes, diz respeito ao ingresso na carreira Docente do MS que sempre se fará na Classe A, independentemente de o professor contar ou não com a titulação de Doutorado. Quando da aprovação no Estágio Probatório, se for o caso de Docente com o título de Doutor, poderá mudar de classe, neste exemplo, para a classe C (Adjunto). De outro lado, a Lei permite que o Docente Associado, atual classe D, possa ser promovido para a classe E - Titular, se comprovados alguns quesitos e aprovado

Memorial ou Tese por Comissão. (BRASIL, MEC, 2016). As mudanças nas Leis que regem a carreira docente mundam constantemente representando outro desafio.

2.2.1 A “Anomalia Intelectual” das Universidades

As salas de aula das universidades federais e demais atividades inerentes à carreira docente passaram a ser parte do processo produtivo capitalista com ênfase em novas tecnologias para o mercado. Conforme a premissa posta, aprofunda-se a análise dos aspectos atuais apresentados pelas Universidades no Brasil que, segundo Sguissardi (2006) tornam-se cada vez mais complexos.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia desta decorrente, foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse estatal dos países centrais. Se o diagnóstico neoliberal aponta a falta de competitividade como a grande fragilidade da economia, na crise do Estado do Bem-Estar, é essa característica-chave da empresa econômica e do mercado que, aos poucos, vai se implantando na universidade e se tornando constitutiva de sua identidade. A ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semi-mercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e na prática oficiais das políticas públicas de educação superior. (SGUISSARDI, 2006, p. 128).

Corroborando essa observação Silva Júnior, em entrevista concedida para a Revista ADUR INFORMA (out/2010), diz que “o professor nunca foi tão exigido na história da educação superior brasileira, muito além das condições humanas”. Para Silva Jr. o professor das universidades federais brasileiras está sendo submetido a condições de trabalho precárias estimuladas pela mudança na cultura e na identidade da instituição universitária. Segundo o autor uma considerada “anomalia intelectual e política” vem tomando posse dos espaços do ensino universitário decorrentes de uma economia conservadora que privilegia o produtivismo e o utilitarismo da ciência. A pesquisa que se desenvolve predominantemente nos programas de pós-graduação por meio de financiamentos com origem no Ministério da Ciência e Tecnologia, sofre “coerção” da CAPES que, segundo Silva Jr, controla e regula o Sistema Nacional de Pós-Graduação ranqueando por produção e fomentando, conseqüentemente, a concorrência e a disputa por verbas, produzindo uma “antropofagia entre os programas com graves consequências para o trabalho do professor”.

Esta nova cultura universitária que tem na pós-graduação o polo irradiador tem como traços estruturadores o individualismo, as conspirações, a competição, a negação de si em prol dos objetivos institucionais, a centralização da gestão universitária, o esvaziamento dos órgãos colegiados e das assembleias da categoria, esvaziando o sindicato mais combativo até a gestão do presidente Lula. Trabalhando nesta cultura, o trabalho do professor da universidade pública fica exposto ao sofrimento por longo tempo, o adoecimento é uma conclusão inevitável, com destaque para os problemas mentais. A compressão espaço-tempo presente no âmbito da sociedade está presente por estes meios na universidade pública. Ao adaptar-se a esta nova realidade o professor se submete a processos desumanos, e passa a usar de drogas como a Ritalina para reproduzir de forma bioquímica a mesma compressão objetiva em seu cérebro. Até o momento são desconhecidos os resultados certamente nefastos destes e de outros procedimentos que estão se multiplicando atualmente. Por isso, não há como dizer que não há valorização do professor, ele tem valor para alguém que não é ele próprio, do que decorre o estranhamento do professor em relação ao seu próprio trabalho. Processo anteriormente jamais observado na universidade pública. (SILVA JÚNIOR, 2010, <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/joao_reis_.htm>).

Lemos (2010) realizou um estudo com os docentes da Universidade Federal da Bahia onde procurou compreender o processo de trabalho docente a partir das transformações advindas das políticas neoliberais do Estado. Na pesquisa a autora se propôs a identificar se existia ou não um processo de alienação do trabalho docente. Partindo da premissa de que o trabalho docente tem por objetivo emancipar o ser humano e de que as políticas implantadas atingiam de forma significativa o papel da Universidade como espaço de geração do conhecimento, o estudo apontou em seus resultados que a flexibilização e precarização do trabalho têm gerado contradições e crises. O docente “tem se percebido com plena autonomia e, por outro lado, não percebe os mecanismos crescentes de controle institucional, configurando a alienação”. (LE MOS, 2010, p 27).

O estudo de Lemos (2010) foram relatadas tensões e conflitos nas múltiplas atividades onde o docente precisa atuar de forma satisfatória (pesquisa, ensino, extensão, gestão institucional) considerando que nem todos são bons em tudo; nas diferenças de status e significação para quem faz pesquisa em relação às outras atividades; diferença de apoio financeiro entre os projetos e na percepção de que a instituição desvaloriza professores da graduação em detrimento da pós-graduação.

Ainda na pesquisa realizada por Lemos (2010) foram apontadas como áreas de insatisfação a convivência com alunos da Graduação que não se interessam pelas aulas teóricas embora o ponto de satisfação tenha sido exatamente a convivência em sala onde percebem os “olhos brilhando” e o crescimento intelectual dos discentes.

A necessidade de autonomia para lidar com a amplitude do trabalho docente leva o professor a agir de forma a superar e transgredir o que está posto, mesmo que seja de maneira emblemática, ambivalente, uma vez que esse movimento permanece no âmbito das tensões da rotina.

Mobilizando os recursos do ofício, da situação e da pessoa, o docente modifica a sua ação e o seu meio. Observa-se então uma evolução das relações com e entre os alunos, um ajustamento dos conteúdos de ensino, dos dispositivos pedagógicos, da organização do tempo e do espaço, da forma de falar ou de gracejar, de exercer a sua autoridade, etc. O sentimento de ter inventado uma situação nova (de a ter invertido em proveito da sua atividade e da dos alunos), apesar dos obstáculos colocados pelo real, é então fonte de júbilo específico. Nestas situações pode observar-se uma atualização das regras do ofício e uma criatividade que permite uma atividade conseguida. (LANTHEAUME, 2006, p. 148).

Assim como no Brasil e na França, países como Bélgica, Canadá, Inglaterra, Suíça e Estados Unidos vivem momentos de reflexão e reformulação das políticas e dos processos educacionais tendo os docentes como agentes de transformação. Instigante abordagem a respeito das tensões na educação e na docência desses países encontra-se em Tardif e Lessard (2008). Em linhas gerais os países citados enfrentarão problemas futuros uma vez que 40% dos docentes irão se aposentar nos próximos dez anos sem que haja substitutos interessados na atividade. Os entraves para que novos docentes se formem são a preparação para uma atividade cada vez mais complexa, restrições de investimento e orçamento na categoria, rotatividade alta por motivos de cansaço ou doença e os modelos autoritários de gestão. Evidentemente esses países, na lógica liberal, possuem suas peculiaridades, embora haja em comum essa gama de tensões e dilemas. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 10).

Retomando o sentido da atividade humana como potência libertadora, vê-se que a docência está imersa numa práxis estranhada, objetivada e capturada pelos processos institucionais no âmbito mundial. A consciência e a humanização das relações assim como a cooperação entre os pares estão cada vez mais coagida por um sistema educacional coisificado, burocratizado e competitivo. Silva e Silva Júnior (2010) chamam a atenção para esse aspecto ao anunciarem:

A competitividade nas relações de trabalho induz a uma coletividade anômala, a uma falsa solidariedade ou a um fetiche de solidariedade. Conforme verificamos em inúmeros depoimentos, as relações de trabalho tendem a se tornar cada vez mais empobrecidas, esvaziadas de sua potencialidade humano-genérica. As relações, progressivamente

esgarçadas, são induzidas por uma prática real de avaliação punitiva e discriminatória que produz uma hierarquia das instituições, dos programas e dos professores. A avaliação é orientada pelas diretrizes e modelos produzidos por e executadas pela CAPES, mas efetivada e reproduzida até mesmo por docentes que alegam não concordar com elas, mas que, na condição de coordenadores, as acatam. A contradição entre discordar e acatar as diretrizes quantitativistas concretiza-se no cotidiano das instituições. (SILVA e SILVA JR, 2010, p. 225).

Ao seguirem as normas estabelecidas pelos sistemas de controle da atividade docente, os professores declaram-se contrários em relação às próprias atitudes e decisões que, segundo eles, precisaram ser tomadas para que não fossem excluídos dos processos impostos. Abrindo mão das posições de resistência e indignação em detrimento do cumprimento e da obediência às exigências arbitrárias ao sentido de humanidade, o docente sofre o sentido de estranhamento em relação a si mesmo negando sua própria natureza. (SILVA e SILVA JR, 2010, p. 225).

Corroborando com as argumentações postas até aqui, onde a “anomalia intelectual” das práticas docente se concretizam em ações na vivência dos professores entrevistados da UFU, tem-se a proporção de como a frustração domina a práxis atual.

A vivência do docente F1 (UFU, 2017) a seguir relata bem o cenário quantitativo que se tornou a pesquisa científica, em detrimento de prazos, classificações, *rankings* de publicações e o próprio sistema institucional de pressão e cobrança dos pares. O saber científico e a atividade de educar, apesar da tão apregoada autonomia e do seu caráter de resistência aos processos de estranhamento, adere aos objetivos estabelecidos pela “linha de produção”. Ao submeter-se à ela, o trabalho docente sucumbe à tarefas.

Lá no nosso plano de trabalho não tem estudo! Eu fiquei louco com isso! Por que? Como um professor não estuda? A nossa profissão, teoricamente, é estudar e ensinar! A essência do professor é buscar o conhecimento. Parece que a gente estudou em algum momento e nunca mais vai precisar estudar! Parece ser essa a ideia que se passa para a gente. Eu estudo constantemente! Mas, COMO EU VOU ESTUDAR SENDO QUE LÁ NO MEU PLANO DE TRABALHO NÃO É CONTEMPLADO ESSE TEMPO DE ESTUDO? [...] se eu levar em consideração o meu tempo de estudo, eu estouro todos os tempos da minha vida pessoal. Todos! Porque eu estudo, pelo menos, no mínimo, no mínimo, uma hora por dia! Para que eu vou fazer um monte de artigos? [...] “Ah, eu vou sentar no computador e fazer um monte de artigos que não me desafiam, não me dizem nada”. Isso eu não faço! Aí eu vou ficar sem a bolsa para alunos, provavelmente um bom tempo, porque eu não vou ter a quantidade que outros professores aceitam fazer, e eles conseguem ter lá vários artigos. Aí eles conseguem essa bolsa, facilitando a vida deles, para eles terem mais artigos ainda. Eu não entro nesse esquema! Não vou dizer que sinto uma frustração grande, porque eu me adapto a isso. Eu ficaria frustrado se eu tivesse

que fazer esse esquema. Aí sim! Se eu dissesse para mim “você vai ter que produzir coisa ruim”. Aí eu ficaria frustrado! [...] é frustrante por um lado mas não é tão decepcionante. Eu consigo lidar com isso mas penso que poderia ser muito melhor. (F1, UFU, 2017, p 4)

As questões levantadas pelo docente F1 são denúncias da maneira como a trabalho docente está submetido aos preceitos desumanos do produtivismo. A frustração vivenciada constantemente leva a questionar a validade do planejamento exigido pela instituição, uma vez que, já de início é incoerente e inconciliável com a carga horária oficializada nas leis.

As tensões e conflitos estão presentes também no início da carreira docente. Freire e Fernandez (2015) afirmam, mediante pesquisa realizada com docentes do curso de Licenciatura em Química, em fase inicial da carreira, em uma universidade pública, que os novatos enfrentam embarços, mal-estares e tensões intensificadas tanto pela falta de parâmetros didáticos e pedagógicos como pelo ambiente competitivo.

Ao serem admitidos, vindos de formação técnica, encontraram dificuldades relacionadas ao convívio e domínio da sala de aula, insegurança nos aspectos didáticos e relacionamento distante entre colegas. A questão do difícil convívio foi relatada pela maioria que alega não receber apoio nem colaboração dos demais docentes que não apoiam nem colaboram para dirimirem dúvidas. Existe uma relação de “dominação” dos professores mais experientes levando os “novatos” a constrangimentos e afirmação de suas identidades. Apesar de todos serem professores do mesmo curso, os objetivos de formação podem ser concorrentes. Ao assumirem disciplinas ministradas anteriormente por outros docentes os novatos enfrentam “boicotes” e omissões, encontrando docentes que não se dispõem a partilhar seu conhecimento. (FREIRE e FERNANDEZ, 2015, p. 264).

Relatam ainda Freire e Fernandez (2015) que os professores novatos desenvolvem tensões para se adaptarem às limitações estruturais e burocráticas das instituições. Como os professores mais experientes já desenvolvem pesquisas e extensão, atribuem aos novatos um maior número de disciplinas, sobrecarregando-os com vários conteúdos diferentes, carga horária excessiva de aulas a serem ministradas e tempo insuficiente para a preparação dos conteúdos. Como não se consegue ter domínio da totalidade dos conteúdos, os docentes experimentam a sensação de incompetência além de se sentirem testados pelos alunos que percebem sua fragilidade. (FREIRE e FERNANDEZ, 2015, p. 267).

Quando o foco é colocado sobre os professores vinculados aos cursos de pós-graduação da IFES, revela-se um cenário devastador no sentido de exigências em relação à produtividade, aos prazos e às demais exigências burocráticas impostas pelos órgãos de regulação e fomento. Ferreira (2015) em sua tese de doutorado intitulada “O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor” demonstrou o aparelhamento institucional de controle e financiamento que o Governo Federal buscou solidificar por meio de órgãos como o FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No papel regulador, as duas últimas, CNPq e CAPES possuem atuação primordial.

Essas agências interferem diretamente em questões referentes ao trabalho do professor, por meio da avaliação da pós-graduação, de pesquisa e do financiamento. Isso porque, para o desenvolvimento de pesquisa, são necessários recursos, e estes são, quase que exclusivamente, provenientes de agências de fomento, do mesmo modo que a pós-graduação necessita de um conceito cada vez maior para sustentar as necessidades do mesmo, já que os conceitos implicam mais ou menos recurso e bolsas. (FERREIRA, 2015, p. 81).

Com intuito de investigar o que dizem os professores jovens-doutores sobre seu trabalho e seu cotidiano, Ferreira (2015) identificou o sofrimento e a angústia vivenciada quando o trabalho se torna uma imposição constante de pontuações e produção, preocupação com a quantidade de publicações científicas em periódicos indexados, o número de citações e índices de impacto, livros organizados, capítulos de livros, trabalhos em eventos, apresentação de trabalho, produção técnica e patentes e a obrigatoriedade de se publicar num periódico “com avaliação *Qualis* entre B3 e A”. (FERREIRA, 2015, p. 138).

Segundo a autora, a *Web of Science* e o Fator H (em inglês *h-index*), por sua vez, representam dupla pressão sobre o docente porque foram criados para aferir da qualidade relativa das publicações mediante a quantidade de citações, interpretadas como impacto sobre a classe científica. Com isso não basta publicar, tem que se obter um número específico de citações para dizer que a produção possui “qualidade” e para que o nome do docente conste num “*hall* da fama” ou num “Olimpo” acadêmico. Como as atividades docentes não são exclusivamente de pesquisa, mas também de extensão, de ensino e de funções administrativas institucionais, Ferreira (2015) identificou docentes em

sofrimento por não conseguirem realizar todas essas atividades de forma integral como é de se esperar. (FERREIRA, 2015, p. 147).

Diante dos dados de pesquisa obtidos com os docentes da UFU (2017) constata-se a realidade delineada pelos argumentos citados. Em seu relato a docente E1 (UFU, 2017) verbaliza sua indignação com as atividades de cunho quantitativo e lamenta o fato de que as “avaliações” a que todos, tanto docentes quanto discentes, estão submetidos.

[...] Então, por exemplo, você vê reuniões da minha Unidade dando os parabéns porque o cara fez 12 mil pontos. EU DOU OS PÊSAMES! Falei, sinto muito! Lamentável que você tenha se acabado dessa maneira! A sua vida é só Universidade e um pedacinho da Universidade que é só produzir e produzir. QUEM ESCREVEU 12 ARTIGOS NUM ANO NÃO DEVE TER FEITO MAIS NADA OU ENTÃO FEZ PORCARIA! (E1, UFU, 2017, p.7).

A indignação da docente E1 (UFU, 2017) demonstra a consciência e a certeza da impossibilidade de se realizar um trabalho científico que traga contribuições, sem o devido tempo que a pesquisa exige, de análise dos dados empíricos, de tratamento metodológico adequado, tão necessário para publicações que façam sentido e permaneçam dentro do delineamento científico. Quando publicar está dissociado das questões sociais, das contribuições reais para a sociedade, passa a atender, exclusivamente, à necessidade quantitativa de publicações anuais. A questão que se coloca deveria ser tratada, institucionalmente e pela classe docente, de forma muito mais ampla. A perspectiva está na quantidade de pontos que se obtém para progredir na carreira ou para sustentar a pontuação dos programas de graduação e pós-graduação. No domínio dos processos sobre os resultados está o cerne da questão que precisa ser entendida e explicitada para que as anomalias intelectuais possam ser sanadas.

Nos próximos capítulos serão aprofundados e discutidos os conflitos e tensões gerados pelo estranhamento docente no trabalho, submetidos à carga física e mental inerentes à captura da vida genérica pelo sistema educacional imposto.

2.2.2 Qualificação Docente como Meta para a Produção Científica.

As exigências de qualificação do corpo docente nas IES públicas delineadas surgem nas estatísticas oficiais do INEP/MEC (2015) revelando um maior número de qualificados, com predominância de doutores, nas IFES. Para as demais organizações acadêmicas (Centros Universitários, Faculdades, Centros Federais de Educação

Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) a titulação mais expressiva é a de mestres. No caso da categoria privada, há maior concentração de mestres em todas as organizações acadêmicas, inclusive nas universidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), através da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) passou a ser o parâmetro a guiar as ações e políticas não só das IFES como de todo o Sistema Nacional de Educação. Como metas declaradas para o ensino superior, está o forte propósito de qualificação docente para expansão tanto dos cursos de Graduação como de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, p 14).

A intensificação do trabalho docente gerado a partir das metas propostas fica compreensível com os estudos conduzidos por Sguissardi e Silva Jr (2009) quando apontam a centralidade da Pós-graduação nas IFES e suas consequências, assim como o produtivismo acadêmico que tomou conta das atividades docentes para cumpri-las.

Como um indício do estranhamento inerente à classe docente, percebe-se, em relatos dos participantes da pesquisa, uma opinião construída a favor do que consideraram um “benefício” o fato da Instituição “liberar” para que possam se qualificar, não percebendo que a meta do PNE é, exatamente, aparelhar as Universidades com pessoas qualificadas, de forma rápida e massificada, para mais produzirem. A obrigatoriedade e o imperativo das metas produtivistas não são percebidos por alguns docentes. Outros, mesmo enfrentando muitas dificuldades financeiras, familiares, pessoais e orgânicas, nesse período, expressam o quanto conseguiram superar, embora não façam uma reflexão crítica sobre esse fato. Esses aspectos ficam claros com os relatos a seguir, como na opinião do participante C3 (UFU, 2017) quando ele coloca seu sentimento de “gratidão” pelo Diretor de sua UA ter praticado atividade que, por determinação legal, não poderia ocorrer, como convocar o Conselho quando os professores estão no direito de suas férias. O participante se considera privilegiado por ter tido condições burocráticas para sua qualificação, enquanto não considera o seu próprio esforço em realiza-la.

EU SOU MUITO GRATO À UFU. Desde quando eu comecei a fazer o mestrado [...] percebi que a Diretora fez um esforço para conseguir uma bolsa. Quando eu precisei me afastar para o doutorado tive todo apoio aqui da Faculdade. O DIRETOR REUNIU O CONSELHO NAS FÉRIAS... então, assim, eu me sinto muito ajudado. (C3, UFU, 2017, p. 2).

A participante C2 (UFU, 2017), a seguir, relata as dificuldades vividas de maneira individualizada, sem que a Instituição tomasse conhecimento de suas superações. No período de qualificação relata que perdeu quase todo o cabelo, teve herpes, gastrite, tumor no seio e estresse compartilhado com seu marido que, também adoeceu. Os aspectos relacionados ao adoecimento serão discutidos mais à frente. Aqui destaca-se a desagregação familiar e orgânica vividas pela docente.

PARA A QUALIFICAÇÃO DOCENTE A GENTE FAZ SACRIFÍCIOS FAMILIARES, NÉ? Assim, mestrado e doutorado quem pagou a conta foi meu filho mais velho. O Pós-Doc. foi mais fácil porque minha filha caçula acompanhou. [...] Mas quando você faz mestrado e doutorado não tem limite, então eu viajava a noite, chegava as seis horas da manhã e já tinha aula as 8 e já com apresentação de trabalho. Todo o meu mestrado e boa parte do doutorado EU VINHA DE SÃO PAULO E, NO FINAL DE SEMANA, EU PASSAVA FECHADA AQUI NA UFU preparando trabalho para apresentar na segunda. Então, foi uma época muito difícil. Eu vinha para cá e mal via meu filho, mal ficava com meu marido... as vezes ele também vinha trabalhar, a gente ficava trabalhando para ficar junto. Mas foram muitos finais de semana que eu vinha para cá trabalhar e segunda apresentar trabalho. [...] DUAS NOITES SEM DORMIR NA SEMANA porque eu ia e voltava de ônibus. (C2, UFU, 2017, p.9).

Os sacrifícios pessoais, familiares e o comprometimento da própria saúde não ficam explicitados formalmente nos relatórios de qualificação, embora, quando questionados, os docentes afirmam ter sido um período de adoecimento emocional e físico não evidenciados nas solicitações burocráticas da titulação exigida na carreira.

A qualificação na carreira docente é pontuada pelas metas coletivas da classe docente, inerentes às exigências que impõem, embora representem desafios enfrentados de forma individual, com a assistência das pessoas mais próximas que compartilham das superações.

Imagina um cara (o marido) que veio da roça! Tudo bem que ele é engenheiro e tal... mas ele foi criado na roça. Ele não entendeu: “minha mulher está fazendo mestrado, doutorado... dez anos viajando para São Paulo”. Indo e voltando, né? Os meninos reclamavam: “MÃE, QUANDO VOCÊ VAI TERMINAR A ‘BOSTA’ DESSA TESE?” (H3, UFU, 2017, p.8).

A busca pela qualificação representa desafios de ordem pessoal que envolvem sacrifícios de outras pessoas. O impacto familiar com a ausência de uma pessoa importante como o pai ou a mãe, a filha ou o filho, exige uma reestruturação da dinâmica do restante da família. Ao concluir seus trabalhos, a docente, a seguir, relata a satisfação das filhas que teriam “a mãe de volta”. A captura da figura materna em período de qualificação foi um dos fatores de angústia familiar, apresentado pelas pequenas “denúncias” elaboradas pelos que compartilharam desses momentos, no caso, as filhas.

Minhas filhas RECLAMARAM MUITO, MUITO... quando terminei o mestrado, PORQUE NÃO CONSEGUI O AFASTAMENTO TOTAL DE IMEDIATO, eu fiquei um tempo afastada e outro não. Quando eu cheguei em casa, eles nem foram na minha defesa porque não tinha como. Elas eram pequenas e foi uma cunhada que falou: “não vou deixar você ir sozinha de jeito nenhum”. E fomos de carro, estrada à noite e aquela questão toda... fomos dirigindo... para eu não ir sozinha. QUANDO CHEGUEI EM CASA TINHA CARTAZES: “GRAÇAS A DEUS MAMÃE ESTÁ DE VOLTA, TERMINOU A UFU”! (A2, UFU, 2017, p7).

As lutas, resistências e conflitos, expressam a necessidade de uma profunda análise crítica. A superação imposta pela qualificação denuncia as dificuldades que não são consideradas pelas metas burocráticas e produtivistas.

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: LINHAS HISTÓRICAS.

As instituições de ensino superior criadas no Brasil, como já exposto anteriormente, atenderam ao impulso desenvolvimentista da produção brasileira em sua necessidade crescente de profissionais qualificados para o mercado.

A Universidade Federal de Uberlândia não fugiu a essa tendência, sendo fundada a partir de políticas do governo mediante influência do empresariado local. Como aponta Prieto¹¹ (2005) a cidade de Uberlândia, a partir da década de 1940 tornou-se um centro econômico nacional, saindo do status de cidade do interior para transformar-se em um polo regional de comércio. O crescimento econômico trouxe impactos significativos sobre a demografia, a cultura e a política local. Como aconteceu nos grandes centros urbanos brasileiros, Uberlândia passou a necessitar de escolas e faculdades que foram criadas como símbolo do progresso local.

Como relatado na história das escolas superiores no Brasil que contaram com a tutela desde o Império para a criação prioritariamente das escolas de artes, direito e medicina, em Uberlândia o mesmo se deu¹². Quanto ao anseio por uma Faculdade de Medicina, foi realizada forte campanha liderada por políticos, empresários e intelectuais de Uberlândia por ocasião da visita do então deputado federal Mário Palmério à cidade. Embora tenha conseguido a concessão para a criação da faculdade, ela foi implantada em 1953 na cidade de Uberaba, terra natal do então deputado.

A primeira escola considerada de nível superior em Uberlândia foi o Conservatório de Música proposto pela Profa. Cora Pavan Capparelli em 1957. O conservatório foi autorizado mediante o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura que o transformou mais tarde na Faculdade de Artes. Conforme Prieto (2005) o Conservatório de Música não foi, de imediato, bem reconhecido socialmente, levando algum tempo para que a sociedade uberlandense o aceitasse como de ensino superior devido seu caráter independente e isolado.

¹¹ Élisson Cesar Prieto foi professor do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Bacharel em Direito, defendeu a dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, em novembro de 2005, intitulada “**Os Desafios Municipais e Institucionais para Implantação de uma Cidade Universitária: o Campus Glória da Universidade Federal de Uberlândia**”. Como tese de doutorado defendeu em setembro de 2012 o tema “**Universidade Sustentável: desafios e compromissos da educação e da gestão ambiental na Universidade Federal de Uberlândia, MG**”. Fundador da ONG Instituto República e professor na área de Meio Ambiente e Educação Ambiental, Prieto atuou na área de Processo Legislativo, Direito Urbanístico e Ambiental. Faleceu em novembro de 2012 deixando seu importante legado intelectual.

¹² Para maior compreensão do processo histórico no qual está inserido o surgimento da Universidade Federal de Uberlândia, recomenda-se como fonte a dissertação de mestrado do autor referenciado acima.

A segunda escola de nível superior criada em Uberlândia foi a de Direito, em 1959, por influência de pessoas ligadas à área do Direito. Autoridades do judiciário como promotor, advogado, vereador e juiz, no fórum da cidade, em colóquio, resolveram incrementar a ideia. A faculdade de Direito recebeu, segundo Prieto (2005) incremento financeiro de cidadãos uberlandenses surgindo assim a Fundação Educacional de Uberlândia (FEU) para gerenciar e ser a mantenedora da faculdade.

Em seguida, a faculdade de Filosofia, pela influência do padre Mário Florestan, surge como uma criação da Igreja Católica tendo as irmãs do Colégio Nossa Senhora suas idealizadoras e fundadoras. Ambas as escolas, Direito e Filosofia, receberam a autorização de funcionamento em 1960, em plena gestão federal do então Presidente Juscelino Kubitschek.

Com a intervenção militar no país, a cidade de Uberlândia obteve alguns privilégios por ter mantido estreitos laços com esse regime. Prieto (2005) relata que nesse período foram criados os cursos de Pedagogia e Letras (anglo-germânicas e neolatinas), História e, mais tarde, os de Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Psicologia. Em 1963 foi implantada a Faculdade de Ciências Econômicas que agregava os cursos de Ciências Contábeis, Administração e Economia. Em 1965 iniciou-se a Faculdade Federal de Engenharia com os cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Química atendendo a um anseio manifesto pelo Sr. Jurandir Lopes, então Ministro da Educação. Tais cursos seriam uma forma de oferecer profissionais técnicos para as indústrias e empresas que se estabeleceram na região. Porém, continuavam sendo faculdades isoladas, embora consolidando considerável patrimônio físico. Nessa ocasião já contava com corpo docente significativo e servidores administrativos. (PRIETO, 2005 p.87).

Como relata Prieto (2005) a Escola de Medicina, fundada em 1966 e autorizada a funcionar somente em 1968, enfrentou graves resistências dos médicos locais, temerosos da concorrência dos novos formandos, além de inúmeros desafios financeiros, de instalação física, uma vez que necessitava de fortes investimentos para sua viabilidade. Dessa forma surgiu a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU) para agregar e gerir os recursos disponíveis. Nesse mesmo ano, pela Lei n.º 4.257 a Assembleia Legislativa de Minas Gerais aprovou a criação da Autarquia Educacional de Uberlândia (AEU) recebendo orçamento do governo estadual. Os cursos de Medicina (1968), Odontologia (1970) e Medicina Veterinária (1971) e Educação Física (1972) foram, assim, de fato viabilizados. (PRIETO, 2005 p. 92).

Uberlândia passa a ser conhecida como referência pelo número de faculdades em funcionamento e pela expansão do setor privado que exigia cada vez mais pessoas com conhecimento técnico especializado. Como Prieto (2005) afirma, o anseio da oligarquia local era a criação de uma Universidade que reunisse todos os cursos em andamento.

A Universidade de Uberlândia - UnU foi criada em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto-lei no. 762, em um ato do então Presidente da República, Sr. Artur da Costa e Silva. Em consonância com a política implementadas pelo governo militar que promoveu a reforma no ensino superior em 1968 e que estabeleceu como meta a criação de cursos superiores no interior do país, a UnU nasceu da promessa de progresso e desenvolvimento econômico diretamente ligada aos anseios produtivistas da região.

O processo de reunião das faculdades isoladas não foi tão simples. Cada grupo de faculdades lutou por manter sua própria autonomia, atuando individualmente, formando mais um “ajuntamento” de faculdades que propriamente uma Universidade. Prieto (2005) atribui isso ao fato de não ter havido debate interno e externo, sendo o ato mais representativo do anseio econômico dos interesses capitalistas locais do que, propriamente, da necessidade de expansão das ciências e da cultura.

O que acontecia em Uberlândia era reflexo das políticas militares impostas nacionalmente, isto é, abertura indiscriminada de faculdades isoladas, federalização de maneira centralizada, controlada pelas oligarquias locais e massificada no seu processo de formação da força de trabalho para o mercado.

A Universidade Federal de Uberlândia, desde então, passou por várias fases de estruturação e reajustes às políticas educacionais do Governo Federal. Analisando com uma visão mais contemporânea da sua história, a grande última mudança adveio da ampliação proposta pelo programa REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, ação do Governo Federal iniciada em 2003 e concluída em 2011 para cursos de graduação.

Visando a expansão da Rede Federal de Educação Superior para o interior do Brasil, 53 das 54 IFES existentes no Brasil em 2007 aderiram ao programa em duas chamadas. A UFU só se posicionou a favor da adesão na segunda chamada, em 2008. Além da adesão das IFES, 14 novas universidades foram criadas. Com o programa, dos 114 municípios brasileiros já atendidos por ensino superior 237 passaram a ser contemplados, ou seja, 123 novos municípios receberam cursos superiores. (BRASIL, <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>, 2016).

De acordo com o relatório da Comissão REUNI da UFU publicado em novembro de 2010, nos dois primeiros anos de implantação do plano, já haviam sido criadas 100

novas vagas anuais em cursos existentes, 210 em turnos novos e 440 em 8 novos cursos, totalizando 4.150 vagas/ano. Em 2009 foram oferecidos um total de 50 cursos para 14.652 estudantes nos Campi de Uberlândia e 9 cursos no Campus Pontal em Ituiutaba. (UFU, PROGEP, 2016, p)

A UFU, após a implantação total do REUNI, passou a contar com um total de trinta Unidades Acadêmicas, 67 cursos de bacharelado e 26 cursos de licenciatura em turnos integral, matutino e ou noturno, 44 programas de pós-graduação *stricto sensu* distribuídos em sete campi universitários, sendo quatro na sede em Uberlândia (Campus Educação Física, Glória, Santa Mônica e Umuarama) e três campi fora de sede nas cidades de Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas. Na estrutura universitária há também três hospitais: Hospital de Clínicas, Hospital Odontológico e Hospital Veterinário, além de três fazendas experimentais e uma reserva ecológica.

A composição do quadro de docentes passou a ser de 1772 efetivos em exercício, atuando nas atividades de ensino - Graduação e Pós-Graduação, pesquisa, extensão e gestão universitária.

Tabela 1: UFU - Docentes Efetivos do Magistério Superior no período de 2012 a 2016.

Ano	Número de docentes	Varição Anual (%)	Varição Acumulada (%)
2012	1.553	-	-
2013	1.669	7,46	7,46
2014	1.719	2,99	10,67
2015	1.750	1,80	12,67
2016	1.772	1,25	14,07

Fonte: Extraído de Relatório PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, 2016, p. 20.

A qualificação docente estabeleceu-se como meta para aumentar a pontuação junto aos órgãos de fomento e ao Governo Federal. No interstício entre 2012 a 2016 houve um crescimento relativo de 25% de docentes com o título de Doutor(a).

Tabela 2: Percentual de Docentes por Titulação no período 2012-2016

Ano/titulação	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor
2012	1,09%	3,67%	22,60%	72,63%
2013	0,72%	2,94%	19,89%	76,45
2014	0,41%	2,56%	18,03%	79,00%
2015	0,40%	2,29%	15,43%	81,89%
2016	0,28%	2,26%	15,01%	82,45%

Fonte: Extraído do Relatório PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, 2016, p. 20.

Nesse período houve um esforço para qualificação dos docentes, claramente identificado no relatório da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP, 2016) como se vê na tabela anterior.

O regime de trabalho dos docentes da UFU definido, prioritariamente, pela jornada de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva – (DE) passou de 89,57% em 2012 para 92,10% em 2016. Em regime de 40 horas com DE a remuneração do docente é aproximadamente 68% maior que a de um docente 40 horas, sem DE. (UFU, PROPEG, 2016).

3.1 A História da UFU em uma História de Vida e Vice-Versa.

Para avançar na compreensão do trabalho docente e sua amplitude como centralidade na vida, faz-se necessário resgatar o conceito de objetivação humana pelo trabalho emitido por Marx e analisado por Lukács (1981).

Em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo (como nos velhos materialistas), nem pelo simples ser abstrato (como em Hegel). Aqui, no plano ontológico, não existe nada análogo. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto. Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: "formas do existir, determinações da existência". (LUKÁCS, 1969, p. 2).

Os relatos oferecidos pelos docentes, na pesquisa que alimenta de dados empíricos essa tese, demonstram a centralidade do trabalho na vida humana, convergindo a história, mesclando os fatos, dominando os sentimentos e propósitos de toda uma existência, tanto na objetivação do docente quanto da instituição de ensino.

Aqui está apresentada, como parte da reflexão crítica do trabalho docente na UFU, a história vivida por uma participante que diz não conseguir dissociar sua vida pessoal da própria UFU. A docente valoriza a Instituição como sua casa e relata sua história de vida, suas realizações pessoais, os fatos que a representam como ser humano, referenciada no percurso histórico da UFU, “movente e movida”, parte de um todo concreto e objetivo.

Só de UFU eu tenho 41 anos. Faço agora em julho. Eu, antes disso já era professora. Comecei no Pré-primário, dei aula no Conservatório porque eu formei em Música e formei em História. Então eu fui convidada... primeiro eu fiz um concurso, naquela época, no

Conservatório, já estava na Faculdade de Música e fui professora no Conservatório, de História da Arte, História da Música, Folclore e era muito feliz. Porque eu tinha uma experiência da História e era um formato, para a época, na década de 1970, muito aberto. Os alunos sentavam no chão em almofadas, dançávamos, construíamos alegorias... Então, o Conservatório era um lugar de Arte, né? Comecei na Faculdade de Artes não era nem Universidade ainda. Não era federalizada. A MINHA VIDA FOI DENTRO DA UFU. Eu fiz “Normal”. Em 1970 eu entrei na UFU e nunca mais saí. Primeiro com aluna, me formei em 1973 e, comecei em 1976 a dar aula. Nesse intervalo eu dei aula no Colégio das Freiras e no Conservatório e, como eu te falei, passei do Pré-primário ao Segundo Grau. E, também de 5ª a 8ª série no Colégio das Freiras, que é um Colégio muito duro. E eu acho que até hoje é ainda muito ríspido com o professor... era um tormento! Na época, eu vinha da História, na época da ditadura e... você queria se abrir e era impossível! As freiras eram controladoras demais e filhas, mulheres das famílias ricas, proeminentes da sociedade. Então, só para você ter uma ideia, eu estava dando aula sobre Renascimento e levei uns slides, naquela época, sobre o Renascimento. No outro dia eu cheguei e tinha umas mães sentadas, de óculos escuros, a Madre me chamou: “filha, vem cá! Nós ficamos sabendo que você está ensinando pornografia!” Eu falei: “o que?” Ela falou: “Você não passou uma fotografia de um homem nu?” Eu disse: “mas é o David de Michelangelo... é uma estátua! Eu estou ensinando Arte!” Então foi preciso eu me acomodar um pouco, como eu tenho um gênio que não é muito fácil também, né? Assim que houve a oportunidade e que me convidaram para trabalhar na Faculdade de Artes com as mesmas disciplinas que eu trabalhava no Conservatório, eu fui. Eu saí de lá pensando: meu Deus, o que é essa coisa de DE? Então eu fui... [...] Dava aula para a Universidade inteira. EPB era uma porcaria mas tudo bem, eu conheci a Universidade como um todo porque eu dei aula na Medicina, na Engenharia, na Veterinária, Artes. EU CHEGUEI A DAR 24 HORAS/AULA POR SEMANA, DE EPB. Teve uma vez que me chamaram para dizer que eu tinha um total a receber... “que total?” O total era que, o máximo que o professor poderia dar em 40 horas era 20 aulas, naquela época. E eu ganhei um dinheirão! Porque eu dei 4 aulas a mais, toda semana, durante o ano inteiro! Eram pacotes e pacotes de provas para corrigir! E a gente teve uma luta depois disso. Porque na época da ditadura militar era Estudos Sociais. Você não podia falar em Geografia e História. Para implantar o curso de História separado de Geografia, com características, com disciplinas, um método próprio. E nós conseguimos! Então eu vim de um passado, de uma construção do próprio curso de História, da graduação. E, logo em seguida, começaram, os professores chegarem, um ou dois mestres, por acaso. E a gente ficava assim, “mas o quê que é mestrado?” Como é que é isso mesmo? Eu me lembro que eu fiz uma especialização em Belo Horizonte e outra especialização aqui, porque trouxemos professores. NÃO ERA MINHA HORA DE FAZER NEM MESTRADO NEM DOUTORADO. Tinha poucos professores e era assim, se você sáísse eu ficava com suas disciplinas para você sair. Então eu fiquei esperando alguns colegas que estavam mais na minha frente e fui fazer os cursos de especialização. Até que eu saí para fazer o mestrado na USP e, logo em seguida eu ia fazer o doutorado. Eu fiz o mestrado de 1985 a 1990, eram cinco anos naquela época. O doutorado eram 5 também. Eram 8 e passou para 5. Aí me falaram: “olha, você vai ter que ficar na Coordenação do CEDIS – Centro de Documentação e Pesquisa durante dois anos PARA DEPOIS VOCÊ SAIR, porque outra pessoa vai sair

no seu lugar”. [...] Logo em seguida eu saí para fazer o doutorado, de 1993 a 1997, em 1998 eu defendi. Quando eu voltei já havia uma ideia de Pós-Graduação, porque nós já tínhamos produção, revista, a graduação estava consolidada e já havia a possibilidade. Já tínhamos 13 professores doutores. Mas era tanta briga e tanta discussão lá dentro! Eu, V. e H. P. nos sentamos e a V. falou: “olha, eu fico na Direção do Departamento, a H. na Coordenação da Graduação e você vai coordenar o projeto. Eu coordenei o projeto de Pós-Graduação, aprovamos da primeira vez com nota 3... ninguém acreditava. O V., que era um Historiador famoso falou para mim: “filha, mas o que você quer de um interior? Tá ótimo!” Quando a gente pleiteou o doutorado ele disse: “para quê? Aqui era um fim do mundo!” Enfim, aprovamos. Começou em 1999 e eu fiquei quatro anos na coordenação. Deixei o Pós com nota 4 e o doutorado implantado. Então... EU NÃO SEI SE TENHO UMA IDENTIDADE FORA DA UFU. EU ACHO QUE A MINHA IDENTIDADE... EU SOU UFU! Eu entrei na graduação com 17 anos. Então, eu fui professora, eu queria ser professora! Eu me encantei pela docência! [...] Se não fosse a Universidade, hoje eu seria uma professora, não desmerecendo, mas eu seria uma professora de primeiro e segundo grau, nunca teria feito pesquisa, nunca teria viajado o Brasil inteiro, nunca teria livro publicado, nunca teria nada! Então eu só posso pensar que essa UFU foi um privilégio para mim. Pode ser meio doida pelo que estou falando... MAS EU VOU ME IDENTIFICAR COM O QUÊ? (H3, UFU, 2017, p.1 - 3).

A docente explicita sua trajetória e confere à UFU o fato de se realizar como docente e como uma pessoa. Quando diz “eu sou UFU”, atribui uma identidade institucional à sua própria identidade pessoal, o que reafirma a captura da vida genérica pela vida produtiva. O processo de objetivação do ser humano que trabalha faz com que ele atribua aos processos de trabalho e aos resultados obtidos a identificação como ser humano, sem que encontre outra maneira para isso. A despersonalização do indivíduo na predominância dos interesses Institucionais, que sobrepujam os interesses pessoais, demonstra que o “trabalhador encerra a sua vida no objeto; agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto”. (MARX, 2010, p.81)

3.2 A Saúde dos Servidores na Estrutura da Universidade Federal de Uberlândia.

A Universidade Federal de Uberlândia possui em sua estrutura¹³ a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas vinculada à Reitoria, com sede na Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 3P - Bairro Santa Mônica - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG - CEP 38400-902, 1º Andar - Prédio da Reitoria.

¹³ A estrutura organizacional da UFU foi criada pela RESOLUÇÃO No 01/2012, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Disponível em <http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/ataconsun-2012-1.pdf>

Como “Plano de Gestão 2013-2016 da Universidade Federal de Uberlândia” a PROGEP se comprometeu a instituir ações no sentido de “Humanização das Relações de Trabalho, Políticas de gestão e qualificação dos servidores, Política de atenção aos servidores e Política de acompanhamento e controle dos processos de trabalho”. (UFU, PROGEP, 2016, p. 5). Apresenta como responsabilidade desenvolver atividades de gestão, coordenação, provimento e acompanhamento de carreira, de capacitação, da movimentação de pessoal, e qualificação profissional. É responsável ainda por gerir todo o controle e registro legal dos servidores vinculados à UFU. Subordinadas a ela estão:

- Diretoria de Administração de Pessoal composta pela Divisão de Apoio Judicial; Divisão de Aposentadoria e Pensão; Divisão de Controle Técnico; Divisão de Folha de Pagamento; Divisão de Legislação e Orientação Técnica; Divisão de Movimentação e Registro; Divisão de Pessoal e Divisão de Suporte ao Sistema SIAPE;
- Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Administração de Carreiras e
- Diretoria de Qualidade de Vida e Saúde do Servidor.

A Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida do Servidor – DIRQS declara ter compromisso com o atendimento “humanizado e integral” para todos os servidores da UFU. Conforme anuncia, propõe:

[...] atender aos servidores públicos da UFU e órgãos federais partícipes, no que concerne a saúde dos trabalhadores, atentando para a legalidade das ações e promovendo o desenvolvimento da consciência e corresponsabilidade na prevenção à saúde. Tem como finalidade formular diretrizes, planejar, orientar, coordenar, supervisionar e controlar os assuntos referentes à assistência biopsicossocial, vigilância e perícia em saúde, em conformidade com as políticas do Governo Federal. Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos abarcam os níveis de atenção primária e secundária, priorizando as atividades interdisciplinares, numa abordagem holística de saúde e qualidade de vida. São pautados na concepção de ser humano como uma totalidade integradora, uma unidade indivíduo-meio, onde o homem está em constante relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo circundante. Afirma-se que a perspectiva referenciada no modelo biopsicossocial tem se afirmado progressivamente e trazido resultados mais consistentes para a qualidade de vida das pessoas, uma vez que saúde e doença não representam opostos, são etapas de um mesmo processo. (UFU, PROGEP, 2016, p. 72)

Na atual estrutura a DIRQS conta a Coordenação de Vigilância e Perícia em Saúde e a Coordenação de Promoção e Assistência à Saúde do Servidor sediadas no Campus Umuarama. O Campus Santa Mônica ganhou uma unidade em 2015 com três

consultórios, sala de enfermagem, sala de grupo, copa, arquivo e recepção. Nesse espaço ocorrem atendimentos de enfermagem, Reiki, acolhimento psicossocial, de Serviço Social, de educação física, grupos terapêuticos e ambulância para emergências.

Há também a Divisão de Saúde Ocupacional que agrega a responsabilidade de Prevenir e Promover a saúde dos Servidores Públicos Federais ativos. Suas atividades junto aos docentes e demais servidores são os Exames Ocupacionais, dentre eles os admissionais, os periódicos, mudança de função no caso de servidores afastados por problemas de saúde que precisam ser recolocados em outra função, de retorno ao trabalho no caso de servidores afastados que retornam às suas funções e os demissionários.

No interstício de 2012 a 2016, período pesquisado, houve o registro oficial de afastamento de 8 docentes, por doença.

Como objeto, a tese aqui apresentada possui o interesse de revelar se, dentro dos docentes participantes da pesquisa, escolhidos aleatoriamente por sorteio, de acordo com os critérios de seleção, algum deles utilizou a estrutura de saúde da UFU ao se sentir adoentado. Desejou-se saber, inclusive se o docente já se sentiu adoentado a ponto de se afastar do trabalho ou se permaneceu trabalhando, mesmo adoecido e, se esse adoecimento foi, de alguma forma, relacionado às atividades de trabalho desenvolvidas por eles. Não foram utilizados métodos quantitativos para a análise dos dados obtidos, prevalecendo o aspecto da interpretação pessoal do docente e, ao final, uma análise geral das convergências de respostas.

Dentre os docentes entrevistados, apenas dois disseram que, em alguma época utilizaram a estrutura de saúde da UFU. A docente A2 (UFU, 2017) apesar de declarar ter, em várias ocasiões, trabalhado muito doente, de se sentir exaurida e desgastada ao longo dos semestres letivos, utilizou-se da sala de enfermagem do Campus Santa Mônica na ocasião em que estava, em uma tarde, na Coordenação do curso e sentiu-se muito mal. Atribuindo o fato de ter sido um período de muita tensão, onde vivenciava momentos de excessivo estresse e nervosismo, falta de apoio dos técnicos administrativos que lhe assessoravam e alimentação descontrolada devido à falta de tempo para almoçar ou lanche devidamente, a professora narra a necessidade de recorrer ao posto de atendimento da UFU.

Quando fui coordenadora, teve um dia em que EU ESTAVA MUITO CANSADA e eu comecei a sentir muita dor nas costas, dor de cabeça, enjojo... ESTAVA SEM ALMOÇAR, SEM TEMPO, aquela questão toda... e eu resolvi descer... na época tinha aqui no bloco A um atendimento médico... eu vim até ao bloco, no meio do horário do almoço, eu não tinha ido almoçar e fui. Disse para a moça: eu vim aqui

para você tirar minha pressão. Eu preocupava com o problema de coração da família, enfarto e tal... Eu vim, a moça tirou a minha pressão e ela disse assim: “senta um pouquinho, professora. Daqui a pouco eu meço de novo”. Aí sentei, dei um tempinho e ela mediu de novo. Aí ela virou para mim e falou assim: “A senhora tem algum cardiologista?” (risos) A minha pressão estava muito alta. Liguei para o meu marido e nem podia ir dirigindo para casa, né? Ele me pegou aqui na UFU, deixei o carro e fui direto para o cardiologista... (A2, UFU, 2017, p.4)

No depoimento do docente P1 (UFU, 2017) surge também a referência ao atendimento médico da UFU. O professor recorreu ao posto de atendimento do Campus Umuarama.

[...] anterior a esses fatos, eu tive um pique de febre muito alta no meio da tarde e procurei aqui no Pronto Socorro (Hospital de Clínicas da UFU). Foi um médico lá que diagnosticou. FOI A ÚNICA VEZ QUE PROCUREI ESSE ATENDIMENTO. Eu faço sempre os exames periódicos. A gente faz aqui na Secretaria de Saúde... que aliás tem sido maravilhoso. Eu acho que é um trabalho de diagnóstico que eles fazem... então eu acho maravilhoso... é um atendimento prévio que a gente faz. E eu já fui parar no cardiologista e no urologista por indicação do pessoal daqui. (P1, UFU, 2017, p.9).

Os demais participantes da pesquisa alegaram nunca terem recorrido à estrutura de saúde disponibilizada pela UFU. A maioria, inclusive, não tem conhecimento dessa estrutura e sempre que precisam recorrem a médicos particulares ou por convênio médico próprio. Nenhum dos docentes entrevistados se afastou do trabalho por doença.

Os dados sobre adoecimento e suas causas centrais, associadas ao trabalho serão discutidos na seção sobre adoecimento docente.

4 O TRABALHO E SEU SIGNIFICADO ONTOLÓGICO.

Observa-se como premissa de liberdade humana o fundamento ético do existir e do ser. Em análise mais profunda da sociedade pode-se constatar que a relação que se impõe em detrimento da liberdade provém de valores e crenças corrompidos pelo poder e pelas questões intrínsecas ao ter. As formas de apropriação e acumulação dos recursos produtivos da vida humana vêm promovendo uma sociedade insatisfeita, alienada, estranhada pela configuração das necessidades eternizadas da produção de bens de consumo. É essa a visão que se tem quando os parâmetros de análise são as lentes utilizadas em especial por MARX (2008; 2010) e LUKÁCS (1981; 2012) e, mais adiante, por BRAVERMAN (1980), MÉZÁROS (2004; 2016), FRIGOTTO (2009), LESSA (2005; 2015), ANTUNES (2002; 2020; 2016), ANTUNES E ALVES (2004), ALVES (2013), RANEIRI (2001; 2016), SAVIANI (2007) entre outros.

Historicamente o trabalho e o ser humano como ser que trabalha são categorias profundamente discutidas em suas relações, por serem fundamentais para a compreensão da humanidade em sua totalidade. Como afirma Marx (2010) entre os processos sociais e os processos mercantis há uma interdependência fundante, cuja história demonstra a impossibilidade de se compreender um sem se compreender o outro. A construção da vida humana é uma questão complexa que se explica pelas bases estruturais das relações produtivas que estratificam a sociedade entre classe trabalhadora e capitalista, que se contrapõem entre si.

As origens do pensamento sobre o trabalho concreto podem ser localizadas dentre diversos filósofos da Antiguidade que, desde então têm procurado compreender o mundo natural e a condição de imanência dos seres na Natureza. O filósofo grego Anaxágoras de Clazómenas (500 a.C. – 428 a.C.) ao empenhar-se para compreender a natureza humana concluiu que “o homem é inteligente porque tem mãos”. Em sua famosa máxima “em tudo há um pouco de tudo” afirmava o ciclo das coisas que interagiam em partículas, se formando e se construindo umas às outras, e nisso contribuiu para as reflexões primárias das bases da dialética hegeliana e, mais posteriormente, para a teoria do átomo. (MARCONDES, 2010, p. 34).

Em Aristóteles¹⁴ a metafísica tenta revelar a realidade humana determinada pela concepção de causalidade. A causa é tanto “material”, “formal”, “final” como “eficiente”.

¹⁴ Filho de médico, nascido na Macedônia, (Estagira, 384 a.C. – Atenas, 322 a.C.) e criado sob forte influência grega, Aristóteles vinculou-se à academia platônica em Atenas nos anos 367/66 a.C. com o intuito de aprofundar suas pesquisas biológicas. Com forte espírito de investigação e tendências classificatórias Aristóteles dedica-se a explicar o mundo vivo, estabelecendo cinco atributos ao ser humano:

A ideia das coisas existe, antes, na mente do indivíduo que age sobre a matéria, transformando-a conforme suas potencialidades. É sempre a causa “final” que rege os movimentos do universo. Aristóteles distingue o pensar e o agir onde nenhuma transformação da matéria seria possível sem que houvesse uma posição teleológica, objetivando-a. (ARISTÓTELES. A Política. cap. II, 12546b).

A sociedade para Aristóteles é um espaço onde os homens se organizam para que possam realizar e, o caráter do trabalho é assim posto como algo a ser executado a partir da concepção dessa sociedade. O escravo, semelhante ao animal, presta serviços corporais atendendo às necessidades materiais da vida. O homem livre, diferentemente do escravo até na constituição física por ser adequado ao trabalho intelectual, está apto à vida de cidadão. (ARISTÓTELES. A Política. cap. II, 12546b)

O caráter moral e moralizante do trabalho é fortemente defendido por Aristóteles e, posteriormente, por Hegel. A teleologia Aristotélica e Hegeliana, porém, foi elevada a uma dimensão maior, não só da cotidianidade humana, mas também na dimensão da religião e da filosofia, “elevada à categoria cosmológica universal” critica Lukács (1981, p. 4, 10).

4.1 O Trabalho como Resultado da Ação Consciente

A ação cognitiva humana, (LUKÁCS, 1981, p. 10) mesmo que, no início da história, tenha sido em nível de consciência menos complexa, ainda assim foi a criadora dos meios de transformação da Natureza e dos processos naturais de elaboração da vida humana. Nas ações cognitivas mais simples pode-se perceber o início de descobertas que, posteriormente, fomentaram iniciações científicas ao longo da formação da sociedade humana. É inegável, a partir do ponto de vista materialista dialético, o trabalho como categoria central na humanização do homem como ser social.

O trabalho, como transformador do homem e da natureza, é um atributo eminentemente humano. Só o ser humano foi capaz de apropriar-se do mundo como sua propriedade concreta e específica. Tendo por base essa premissa, o presente estudo conceitua trabalho como “o processo de que participam o homem e a natureza, processo

o gênero, a espécie, a diferença, o próprio e o acidente. Sobre o “gênero”, a “espécie” e a “diferença” diz serem atributos essenciais do ser: “o homem é um animal racional”. Em relação aos atributos “próprio” e “acidente” conclui que esses não fazem parte da essência do sujeito por não dizerem o que ele é e sim do que ele se apropria como característica para ser: “o homem é alto e magro”. (ARISTÓTELES, *Política*. Coleção A Obra-Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret. Domínio Público. Disponível em: <http://lelivros.win/book/baixar-livro-a-politica-aristoteles-em-pdf-epub-e-mobi/>).

em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Utilizando seus recursos naturais (braços, pernas, mãos e mente) o homem modifica a natureza externa e, ao mesmo tempo é modificado por ela. (MARX, 2011, p. 211).

Para que a consciência ultrapassasse a simples adaptação ao ambiente e se transformasse em consciência racional complexa, precisaria de um processo lógico, de um princípio motivador. Somente o trabalho, como forma de superação e modificação objetiva, seria capaz de promover tal mudança e seria capaz de explicar tal processo. A realização de uma ação cognitiva em direção a uma finalidade torna-se transformadora, onde a consciência que promoveu e orientou tal processo, não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, uma ideação ou um ato intuitivo, mas sim, como diz Marx e Engels (1845, p. 1) “uma atividade humana sensível” originada da práxis e não da subjetividade, assim, a realidade do pensamento só pode ser demonstrada na práxis.

Em Lukács (1981) encontra-se um aprofundamento dos enunciados, demonstrando os atos de consciência e a separação consciente entre sujeito e objeto. O autor mostra que essa relação é um produto necessário do processo de trabalho e, com isso “a base para o modo de existência especificamente humano”. O filósofo reitera as categorias centrais de Marx “cujo trabalho alienado vai subtrair do ser justamente sua vida genérica, reduzindo-o a mero jogo de egoísmos” (MARX, 2010, p. 85; LUKÁCS, 1981, p. 10).

Na interação com o que faz, o ser humano elabora o mundo objetivo, controlando ou sendo controlado pelo mecanismo econômico de gerar riqueza. Essas afirmativas são anunciadas quando Marx (2011) mostra que o ser humano possui uma força de trabalho que, utilizada, passa a ser consumido num determinado processo de produção tornando-se, assim, um trabalhador. Sua relação com o trabalho e o valor que dele advém é determinada pelo capitalista que afere um valor de uso ao que foi produzido. Esse valor “não muda sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle” (MARX, 2011, pg. 211).

O trabalho humano como resultado da ação consciente e proposital na proposição de Braverman (1981) não se compara às atividades instintivas inatas dos demais animais. No trabalho humano “o mecanismo regulador é o poder do pensamento conceptual, que tem origem em todo um excepcional sistema nervoso central”. (BRAVERMAN, 1981, p.50). Ter consciência cognitiva, capaz de organizar o meio, transformá-lo, intencionalmente utilizá-lo com fins e objetivos predeterminados é um atributo humano

não apenas mecânico e biológico, mas uma realização da atividade humana sensível, elaborada e executada na construção de uma práxis objetiva.

Para Marx (2011) o resultado do trabalho existia na mente do trabalhador sendo sua vontade o motivo da ação. Assim ele distingue três aspectos como elementos componentes do processo de trabalho: a atividade em si, direcionada para uma finalidade específica, que chama de trabalho; a matéria utilizada que se transforma no objeto de trabalho, e os meios ou instrumentos com os quais esse trabalho será realizado, ou seja, seu instrumental. Os elementos do processo de trabalho foram se sofisticando ao longo da história, principalmente, os meios de trabalho. Estes, em seu amplo sentido, são todas as condições materiais necessárias para que o trabalho seja objetivado. Marx (2011) os conceitua como tudo aquilo que propicia a realização do trabalho sem, no entanto, fazer parte diretamente do processo, embora seja imprescindível para a concretização do objetivo. O autor afirma que, semelhante a ossos fósseis, os meios de trabalho são capazes de predizerem não o que era feito, mas como era feito o trabalho em determinado local e tempo. E, ainda mais, era capaz de indicarem as relações sociais, culturais, econômicas e políticas características da época. (MARX, 2011, pg.212)

A maquinaria adotada em determinado processo de trabalho, o ferro, a madeira, o algodão precisam do trabalho vivo para deles se apropriarem, modificando-os. O objeto final não é nenhum deles e, muito menos, o trabalhador que nele atuou. O produto, assim, é resultante de uma somatória de “coisas” que o capitalista comprou, organizou como processo, reuniu em determinado ambiente e fez funcionar à sua ordem. Dentre essas “coisas” está o trabalhador com sua força de trabalho, precificado pelo salário e não reconhecido no objeto produzido. O capitalista transforma valor monetário, mercadorias, elementos materiais, trabalho pretérito e trabalho vivo “em valor que se amplia”. (MARX, 2011, p.219).

4.2 Sócio Metabolismo e a Pseudoconsciência: implicações no trabalho imaterial.

Quando alcançada em seu ápice, a inovação do processo de produção torna-se necessidade premente e a adaptação das competências humanas predizem a obsolescência do ser humano em detrimento à produtividade. Ao analisar a sociedade humana Mézáros (2011) mostra a correlação entre economia e política numa estrutura hierarquizada, destacando que o capital impõe sua estrutura refutando toda e qualquer tentativa de resistência. O controle sócio metabólico foge do domínio até mesmo do mais rico capitalista, impossibilitando interferências contrárias, seja do trabalhador, seja do

“emprego remunerado ou fora dele”, uma vez que as mudanças ocorrem pela força da estrutura, pelo “incomensurável dinamismo totalizador”. (MÉZÁROS, 2011, p. 97). As contradições e dificuldades acumuladas pelo sistema o induzem à auto reestruturação.

Antes de mais nada é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma “entidade material” – também não é um “mecanismo” racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro “mecanismo de mercado” (a ser alegremente abraçado pelo “socialismo de mercado”) – mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sócio metabólico. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉZÁROS, 2011, p. 96).

O trabalhador torna-se cada vez mais subjugado pelas forças intrínsecas da lógica capitalista que impõe mudanças temporais. É uma sociedade que se sujeita, de todas as formas “produtivas e distributivas”, ao controle cada vez mais exigente do capital, dividida em classes sociais segmentadas e opostas entre si. (MÉZÁROS, 2011, p. 99).

Se as funções primárias do sócio metabolismo estão na mediação com a natureza e nas condições objetivas de sobrevivência da humanidade, as de segunda ordem, por sua vez, as subordinam e alteram forçando-as a se adequarem às necessidades “expansionistas de um sistema fetichista e alienante de controle sócio metabólico” diante do imperativo de acumulação do capital. (MÉZÁROS, 2011, p. 98)

De forma tácita as mediações do processo sócio metabólico anunciado por Mézáros (2011) explicam as adaptações do sistema às suas próprias necessidades de reestruturação. O autor diz ser importante a análise crítica do sistema do capital e suas “raízes históricas do modo de reprodução socioeconômica hoje globalmente dominante” (MÉZÁROS, 2011, p. 206) para não se correr o risco de subestimar a amplitude de seus fatores regenerativos que formam o círculo vicioso das mediações de segunda ordem.

A perpetuação da sociedade capitalista está na pseudoconsciência democrática cultivada de forma a se pensar numa nova ordem conscientemente planejada por todos os indivíduos mas que, na realidade, permanecem tão subjugados quanto antes, à “mercê da força das coisas”. As inovações nas relações de trabalho, nas relações sociais, no modo de vida são novos impositivos para que a base estrutural do sistema do capital consolidada ao longo dos séculos não seja ameaçada. (MÉZÁROS, 2011, p. 206).

Analisando a educação como um dos microcosmos que reflete, produz e reproduz os fatores de segunda ordem estabelecidos pelo sócio metabolismo tratado por Mézáros (2011), identificam-se os mecanismos de controle legitimados na burocracia, nas tecnologias, nos processos quantitativos que promovem o “enquadramento” dos procedimentos, tanto da carreira do docente e suas relações institucionais, como das relações interpessoais nas dimensões professor/aluno, professor e seus pares, professor e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estão, esses mecanismos, tão engendrados nas atividades docentes que o próprio trabalhador se autocontrola e se autorregula. A pseudoconsciência de liberdade e autonomia, como condição desejada e defendida, sucumbe “à força das coisas”, gerando sentimentos de fracasso, culpa e inadequação, evidenciando o conflito entre o “ser” e a estrutura totalizadora de controle.

De maneira geral, observa-se a ordem e suas mediações nos processos mais simples aos mais complexos do trabalho docente. Pela vivência do docente P3 (UFU, 2017) pode-se perceber os mecanismos de controle, as maneiras elaboradas de resistência e a carga emocional gerada pelo enfrentamento ao sistema produtivista atrelado aos programas de Pós-Graduação. O docente relata ter sofrido de 3 a 4 anos para se adaptar à “lógica da pesquisa” uma vez que sua prática era conduzida pela “lógica extensionista”. Ao ser vinculado ao programa de Mestrado Acadêmico de sua UA, afirma que “começaram com outras exigências”, outras reformulações e maneira de se produzir. Ao ser questionado sobre a subordinação às normas produtivistas e o sentimento de culpa por não cumpri-las ele argumenta:

NOSSA, EU ME CRUCIFIQUEI, VOCÊ ACREDITA? EU PEDIA PERDÃO TODO DIA! Parecia que eu tinha pecado, pecado, pecado, pecado... e olha que eu afundava cada vez mais ainda. Nossa! Até sair o primeiro artigo produzido com sete alunos do mestrado! [...] Porque a gente suou tanto, a gente trabalhou tanto! Fui fazer aquele “raio” daquele negócio!” Nós vamos passar amargando com nossa produtividade baixa durante quase 9 anos! Quase que SENDO EMPRURRADO PARA FORA DA CAPES, o que não seria de todo mal! Nós inventamos, então, um modo de começarmos a produzir coletivamente. Isso foi dando um certo alívio na produção [...] Passamos a produzir juntos, ou seja, começamos a operar,

minimamente como um coletivo. Um micro coletivo mas, um coletivo que deu conta de responder a isso que está aqui (apontando para o mestrado) QUE É A IDEIA DE PRODUÇÃO, PRODUÇÃO, PRODUÇÃO. Isso tem sido feito como um MODO DE ENFRENTAMENTO AO INDIVIDUALISMO MEDÍOCRE DA CAPES. (P3, UFU, 2017, p. 12).

O docente revela o sentimento de culpa sofrido por não atender às exigências burocráticas do programa ao qual ele está vinculado. Responsabiliza-se pela falta de tempo, por ficar bloqueado em termos de produção de artigos, sem perceber que o próprio bloqueio mental pode ser sintoma da carga emocional sofrida. Os impositivos da produção científica quantitativa, em forma de artigos, estão reafirmados em sua vivência pela ideia de que é incompetente não pelo fato de gerar conhecimento, pesquisas e ótimas aulas, de qualidade, com alunos interessados e engajados nos propósitos da aprendizagem, mas por não colocar tudo o que faz em um papel. A redução de um ser humano que dedica sua vida à docência ao nível de inapto e pouco produtivo destrói sua estima frente à comunidade científica e à comunidade interna, ou seja, seus pares.

A seguir, no relato de outra docente, P2 (UFU, 2017), está explicitada a frustração pela generalização dos processos dos órgãos reguladores de pesquisa científica, dominados pela burocracia, pelo papelório e pelo poder de decisão sobre os procedimentos a que os docentes se veem submetidos, sem observarem as particularidades de cada área de conhecimento e suas necessidades específicas.

O tempo em que você deveria utilizar para suas leituras, seu planejamento, seu delineamento de pesquisa, acaba consumido pela burocracia que, eu entendo, que é necessária mas que às vezes é exagerada. Eu acho que MUITA PESQUISA DEIXA DE ACONTECER, MUITAS PESSOAS DESISTEM FRENTE A ESSA ENORME BUROCRACIA QUE NÓS TEMOS. Eu acho que, num país como o nosso que está sangrando em corrupção, você, realmente, precisa de monitorar, de fato. Mas, por exemplo, eu tenho uma visão da Plataforma Brasil, é uma opinião particular, de que ela tinha um potencial fantástico para todas as ciências no sentido de disponibilizar para todos os pesquisadores e, para o público em geral, as pesquisas que estão sendo feitas no país, nas mais diversas áreas. Ela se tornou, simplesmente, uma porta de entrada para os Comitês de Ética. Submissão de projetos! Uma submissão que é burocrática, que exige uma quantidade de documentos e que não se encaixa no perfil das ciências biológicas, por exemplo. Daí toda essa necessidade que nós estamos tendo de construir um Comitê próprio. Porque, as nossas pesquisas em Ciências Humanas tem peculiaridades que não faz nenhum sentido você perguntar por periculosidade dentro de uma visão de Ministério de Saúde que está buscando, por exemplo, como um fármaco pode causar efeitos adversos. [...] olha, nós estamos vivendo um movimento mais ou menos assim, como se nós estivéssemos num aeroporto e alguém dissesse assim “olha, é melhor que vocês fiquem

em filas, no mesmo portão, mas em filas diferentes porque o Ministério da Saúde continua querendo mapear e mandar nos vários Comitês e tudo o mais”, enquanto nós estamos dizendo: “NÓS ESTAMOS PRECISANDO DE OUTRO PORTÃO DE EMBARQUE. Não adianta uma segunda fila para o embarque porque nós vamos entrar pelo mesmo portão, e o mesmo portão não é satisfatório”. (P2, UFU, 2017, p.4)

A falta de estímulos e apoio que validem as atividades docentes e a padronização dos procedimentos burocráticos, tratando a todos de forma idêntica, onde o que conta são os formulários a serem preenchidos, reafirma que, o que resta ao docente dedicado à pesquisa, é o desalento e a certeza de que não poderá superar as caixas fechadas das agências e comitês. Por que fazer pesquisa se o pesquisador e seus estudos são reduzidos e tratados como um mero objeto que, a princípio, precisam provar utilidade prática no mercado consumidor?

As mediações de segunda ordem, sempre cumulativas e flexíveis na opinião de Mézáros (2011) podem ser assim identificadas e resumidas. São modos de controle essencialmente econômicos com mudanças significativas nos processos de produção, utilizando a ideia da eficiência que implica conhecimento e desenvolvimento científico, reificando os objetivos do lucro na expansão do capital. Outro aspecto se refere à otimização quantitativa do tempo de trabalho por uso de tecnologias que demandam maior divisão social do trabalho e intensificação dos processos por meio da ideia de eficácia, da produtividade e da socialização pelo espírito de equipe reformulando o sentido de tarefas produtivas “em comum” a serem cumpridas sem custo algum para o capital. Em relação ao controle do tempo e intensificação do trabalho docente, esses aspectos serão tratados nos capítulos subsequentes, que abordarão o estranhamento docente e do trabalho docente.

O sistema de reprodução social é globalmente homogeneizado reificado pela ideia institucionalizada de “trabalho livre”, nivelando os indivíduos em patamares de “sucesso” ou “fracasso” conforme se adaptam ou não a ele. (MÉZÁROS, 2011, p. 208).

Antunes (2002) em resenha sobre a obra de Mézáros (2011) ressalta que as necessidades de primeira e segunda ordem se inter-relacionam em uma dinâmica perversa para o ser humano que trabalha.

E quanto mais aumentam a competitividade e concorrência inter capitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos

parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2002, www.espacoacademico.com.br).

Antunes (2002) afirma que essa ordem de cunho expansionista, destrutiva e incontrolável, mantém o mundo sistemicamente refém e o ser humano que trabalha cada vez mais alienado. A competitividade em forma de controle implícito, os *rankings* onde os docentes são comparados e elencados pela “produtividade” aprofunda a precarização do trabalho docente e reforça sua crise estrutural. No relato a seguir fica evidente a estranheza profunda que o sistema produtivista remete às relações. Contundente e intenso é o relato, que aqui se apresenta em recorte. O ambiente é a UFU e o trabalhador, um docente que procura sobreviver ao ambiente hostil, como ele mesmo diz.

É MUITO HOSTIL (o ambiente), SEMPRE MUITO HOSTIL. Nós tínhamos um corredor onde, o lado direito era um segmento e, do outro lado outro... eram departamentos... de um lado um departamento, de outro lado outro departamento. Quem vivia de um lado do departamento não tinha contato tranquilo e numa boa com o outro departamento. E ficava essa coisa meio que clube... GENUÍNA RIVALIDADE! Sempre me pareceu uma divisão que foi feita por rivalidade! Porém, com o tempo, eu fui aprendendo que eu tinha que andar só de um lado! Eu mal visitava o outro lado do corredor! As coisas eram... eu estou falando isso em termos mais simbólicos para dizer que havia UMA SITUAÇÃO INSTITUCIONAL DE FRAGMENTAÇÃO CLARA E QUE PERDURA, sob certo sentido, ela tem efeito até hoje. O pertencimento... esse é que é o problema. Para mim esse é o grande problema. O X do problema da minha presença, da minha experiência, da minha práxis de vida aqui, é O PERMANENTE SENTIMENTO DE PERMANENTE NÃO PERTENCIMENTO! Mas, sem essa articulação coletiva fica parecendo que a gente tem que dar conta de tudo apenas e, tão somente, individualmente, e dane-se! VOCÊ QUE SE DANE COM O QUE NÃO É SÓ SEU MAS, É VOCÊ QUE TEM QUE SE VIRAR! Então, o individualismo excessivo, as produções individualistas excessivas, a MEDIDA COMPETITIVA que vai aparecendo em comentários absolutamente ignoráveis mas, que afetam em alguns momentos porque se tornam comparativos, né? Quem trabalha, quem não trabalha, quem produz, quem não produz, como produz e como não produz, o que produz é sem valor ou, o que produz NÃO É IGUAL A MIM ENTÃO NÃO TEM VALOR! Essas coisas todas que lembram muito uma situação extremamente pobre! Pobre no seguinte sentido, POBRE INTELECTUALMENTE E AFETIVAMENTE. (P2, UFU, 2017, p.5).

A hostilidade que distancia as pessoas é assim intensificada pela competitividade estabelecida pelos padrões de produtividade acadêmica. Mesmo que um trabalho docente não interfira ou ameace a prática docente do colega, ou mesmo que fossem complementares ou inter-relacionados, ambos se percebem como seres estranhos, ameaçadores, antagônicos, adotando ações e reações intimidatórias uns com os outros. O

barbarismo nas relações cresce na mesma proporção em que convém aos mecanismos de controle sociometabólicos do capital.

É evidente o desgaste relatado pela participante a seguir que compartilha suas frustrações e indignações. Quando, após fazer todo percurso de progressão e promoção na carreira por meio de processos, comprovações das pontuações exigidas e documentações inúmeras, se viu obrigada a reapresentar toda sua vida acadêmica ao pleitear o nível de Titular. Sua fala é de irritação pelas imposições burocráticas absurdas.

Esse trabalho burocrático é um trabalho que eu empurro o quando der. [...] Essa parte burocrática você tem que marcar um dia e fazer, senão a gente não faz. Eu acho o trabalho docente burocratizado. Tem coisas que poderiam ser mais flexíveis. Reuniões, atas... é a parte legal e eu não sei se funcionaria de outro jeito. Mas não deixa de tomar tempo... mas fazer progressão, processos... eu, para progredir para Titular FIQUEI QUASE DOIS MESES MEXENDO COM PAPEL, PARA NINGUÉM LER! Entendeu? Se fosse para fazer um trabalho pensando que todo mundo vai ler... mas ninguém leu! TRABALHO DESNECESSÁRIO! Porque a Universidade, nesse ponto, já não fez? Olha, você tem seu histórico, está tudo lá no *Lattes*, a comissão poderia entrar lá e validar. Mas, não! A CAPES já fala que você tem que ter os documentos comprobatórios do *Lattes*. A CAPES confia na gente e a Universidade não confia na gente. Eu acho que é isso que acontece nesses processos de progressão, viu?! Muitas coisas, realmente, eu nem coloquei lá no relato porque eu não fui atrás. E aí eu nem imprimi... é um calhamaço de papel que dava mais de 3000 páginas de documento comprobatório. Mas, para que isso? O pessoal lê? Ainda mais na minha área... o pessoal que vai participar da banca já pedia “pelo amor de Deus, olha, é uma hora só. Só ver a apresentação!” Mas ninguém nem olhou. Eu fiquei até com dó dos professores... eles não sabiam o que perguntar! Perguntar o que? Aliás eu falo assim, você vai reprovar o que? VOCÊ VAI REPROVAR O PROFESSOR? Toda reprovação implica que, se reprova o aluno ele tem a oportunidade de fazer de novo a disciplina. Ele tem uma segunda chance. Agora, você REPROVA O HISTÓRICO DO PROFESSOR? A segunda chance é o que? Ele vai voltar o tempo e fazer diferente? Como é que é isso? Não! Quem reprova, na verdade coloca outra banca e a outra banca aprova. Então não tem sentido isso daí. É mais burocracia! (C2, UFU, 2017, p.8)

Alves (2007) identifica como “última modernidade do capital” o “precário mundo do trabalho e da barbárie social” o movimento de transformação mundial, advindo do capitalismo manipulatório. Para o autor, a sociedade capitalista entrou em uma fase decisiva, com impactos importantes na objetividade e na subjetividade do trabalho e do trabalhador. (ALVES, 2007, p. 27). Segundo o autor, a impossibilidade de se construírem relações saudáveis faz parte desse mundo de barbárie, onde a competitividade e o isolamento elevam as contradições e o escrutínio total da vida do ser que trabalha, transformando-o em terreno estéril. O produtivismo, acima de qualquer condição,

transforma a vida coletiva em um campo adverso de relações. O que importa, na ordem estrutural imposta, é que ela prevaleça, subordinando para isso as relações sociais.

Ainda para Alves (2013) o capitalismo global financierizado, promotor do que ele denominou os últimos “trinta anos perversos”, fez surgir novas formas de precarização estrutural do trabalho, muito mais intensificada e profunda. Essa configuração mundial privilegia ainda mais as desigualdades sociais, as contradições materiais, interferindo na dinâmica da luta de classe, reforçando a individualização.

Os conflitos emergem na incapacidade humana de romper com esses paradigmas que corrompem os atributos humanos que, segundo Alves (2013), são a individualidade, a subjetividade e a alteridade. “Enquanto disseminação do trabalho estranhado nas condições de sua crise estrutural corrói os atributos ontogenético da pessoa humana”. (ALVES, 2013, p. 115). O testemunho a seguir revela bem esse aspecto.

Posso falar pela minha experiência particular. Eu vou a poucas reuniões do Conselho da Unidade, houve nos últimos anos um esvaziamento muito grande dessas reuniões. Tanto que boa parte das vezes o Diretor tem feito *ad referendum* em algumas decisões para depois ser referendadas em reuniões próximas. ENTÃO É UMA SITUAÇÃO DE MARASMO... E ATÉ MESMO DE ESGOTAMENTO PSICOLÓGICO MESMO. AS PESSOAS NÃO SE ENTENDEM, elas brigam por qualquer motivo, elas não discutem mais as coisas em reunião, elas passam a ser discutidas por meio de bastidores. Não há proposta de entendimento. Não há... é uma situação que beira uma infantilidade institucional coletiva. [...] Só para se ter uma ideia de como as coisas estão caminhando, nós estamos passando por um processo, há vários anos se arrastando, um processo de reforma curricular do curso que, inclusive vem recebido sucessivamente avaliações negativas por parte do MEC porque essa mudança curricular ela não é feita! Várias mudanças foram propostas, boa parte delas sofrível! Isso pra falar o mínimo... né? Reformas curriculares que dizem respeito ao futuro de toda uma Unidade Acadêmica, graduação e cursos de pós-graduação e que elas são feitas POR ALGUNS INDIVÍDUOS QUE JULGAM SABER MELHOR QUE OS OUTROS E QUE FAZEM DE TODO TIPO PARA QUE A VONTADE PARTICULAR DELES E DOS GRUPOS DE AMIGOS DELES SEJAM COLOCADAS EM DETRIMENTO DE ALGUNS GRUPOS QUE ELES JULGAM SER INIMIGOS. Então é uma situação, eu diria... É UMA SITUAÇÃO DOENTIA. Eu acho que está bem próximo disso. Uma vez eu ouvi “à boca pequena” de uma pessoa que disse: “Esse grupo precisa de três coisas... precisa de uma avaliação, precisa de um aconselhamento jurídico e um aconselhamento psicológico”. E eu concordo, em gênero, número e grau. (H2, UFU, 2017, p.4).

A pessoa humana, corroída pela desrealização, destrói ou nem sequer consegue construir as possibilidades de relação saudável, conforme Alves (2013). O direito à vida genérica, aos cursos naturais dos processos de socialização parecem desefetivados e

estranhados, deteriorando a forma de existir, de se relacionar inclusive afetivamente. De maneira muito enfática a participante a seguir concorda que sua vida de docente só se tornou possível porque não casou, não tem filhos e nem dependentes, como se fossem inconciliáveis tais coisas. A vida afetiva virtual oferece para ela uma opção contra a solidão que, a seu modo de ver, tem sido satisfatória. Em sua opinião e experiência de vida, fica clara a opção por uma vida orientada para o trabalho, onde os espaços sociais e outros níveis de relação não se tornam possíveis.

Então assim, nesse ínterim eu estava escrevendo projeto, fazendo pesquisa, orientando trabalho de TCC (trabalho de conclusão de curso), estava com 6 orientando de IC (iniciação científica) mais 4 de TCC, mais a Coordenação, mais as aulas, participando de movimento docente, aquela loucura mesmo! Mas isso só é possível de fazer SE A PESSOA TIVER O MEU PERFIL QUE É SOLTEIRA, que tem um namorado que está a 12 mil quilômetros de distância, porque ele está lá em MILÃO. Está lá, uma pessoa excepcional que eu conheci e a gente TEM SOBREVIVIDO! Nós nos programamos... Então eu posso assumir esse monte de coisas, se acreditar que é possível que as coisas se ajustem... Eu não vou dizer que não sou feliz... eu sou feliz! Fazendo as coisas como eu faço, tendo essa pessoa do meu lado, não exatamente fisicamente, mas eu posso contar com ela em qualquer momento. [...] Então EU SOU O PERFIL QUE O MERCADO CAPITALISTA QUER. Aquela que é solteira, que trabalha dedicação exclusiva, o tempo todo, indiscriminadamente. Eu acho que a gente trabalha demais! Eu sou Workaholic mesmo! E aí eu NÃO SEI SE ISSO FOI UMA ESCOLHA ou se foi uma coisa que foi sendo conduzida e assumida como natural. Não sei, nunca parei para pensar isso! (A1, UFU, 2017).

O empobrecimento das relações afetivas, no caso da docente A1 (UFU, 2017) é encarada como coisa “natural” devido aos compromissos assumidos com a docência.

Um dos aspectos que refletem a desordem social advinda da miséria em que mergulha a sociedade é a violência. Em níveis diversos a violência extrapola fronteiras organizacionais, incidindo, principalmente, sobre o ser humano excluído dos processos produtivos. Se o trabalhador encerra sua vida no trabalho (MARX, 2010), a sua exclusão do mundo do trabalho, pelo desemprego, o reduz à condição de animal em busca da sobrevivência imediata. Sem trabalho ele não existe como trabalhador e, se não existe como trabalhador, “ai, ele não tem nenhum trabalho e, por causa disso, nenhum salário [...] podendo deixar-se enterrar, morrer de fome.” (MARX, 2010, p. 91).

Essa problemática é vivenciada a todo o tempo, diante e em torno dos docentes da UFU, como o participante, por exemplo, que relata conviver com a insegurança, a violência, mudando ritmo e horário de trabalho em função dela.

A segurança... aqui é “supermercado de bicicleta”. Um ladrão lá confessou que vem aqui pegar bicicleta... ele entra, pega a bicicleta e sai. Segurança sim, É UM PROBLEMA. Só que eu não acho que esse é um problema só da UFU, acho que é um problema generalizado... A noite eu já parei, DESFIZ UM GRUPO DE PESQUISA DO MESTRADO porque as pessoas só podiam ficar comigo a partir das 18 horas. E aqui tem muita mulher (alunas). Então eu disse: gente, sinto muito mas eu não vou me responsabilizar por aluno. Como é que faz sair daqui do Umuarama? Meninas atravessando aqui para pegar ônibus? Sob minha responsabilidade não! Então elas podem dizer: “Ah estou lá por causa do grupo de pesquisa com o professor então preciso tomar o ônibus a noite”. Não... eu não! E isso tem pouco tempo, viu? É recente! (P1, UFU, 2017, p. 8).

Para Harvey (2008) a evolução dos períodos iluminista, modernista e pós-modernista, demonstrou mudanças estruturais ocorridas no cerne social, político, produtivo e cultural das épocas, marcadas por rupturas de cunho ideológico. Em suas observações, o autor demonstra o fio condutor que vincula todas as épocas: a busca do ser humano pela forma possível de superação das misérias e do anacronismo entre ter e ser, razão e abstração, práxis e ficção.

O mito da máquina como libertação e, ao mesmo tempo, privação da humanidade dominou o pensamento modernista e realista dos períodos entre guerras. A estética e a política se concentram nas formas de dominação, nas contradições homem/máquina, nas configurações de um proletariado carente, oscilante, fragmentado embora, cada vez mais, transformado em massa. O movimento de despolitização e abstração mantinha-o distante das questões mais críticas. Os Estados Unidos da América, como poder amplo mundial, dominador de técnicas nucleares e um forte discurso de justiça compromissada com a liberdade. (HARVEY, 2008 p. 43).

Em análise ao que já foi exposto pode-se dizer que a configuração complexa do trabalho imprime, subliminarmente, uma marca de glamour nos processos cada vez mais intelectualizados, fetichizados, cercados de tecnologias e postos de trabalho virtuais. A flexibilização de rotinas, de turnos, as equipes multidisciplinares, as competências intituladas de humanizadas e a supervalorização das ações socialmente responsáveis tanto organizacionais como individuais, induzem a um equivocado entendimento de modernidade saudável. Os recorrentes discursos pelo bem da saúde física e mental do trabalhador, os incentivos para atividades físicas, os benefícios sociais sofisticados concedidos pelas grandes indústrias contribui para a construção de uma falsa consciência de sociedade participativa. Como diz Antunes (2002) a maquinaria, apropriada da inteligência artificial, faz do desenvolvimento tecnológico o meio de intensificação do trabalho em escala social. Não seria arriscado dizer que a maquinaria expressa a

incorporação do saber dos trabalhadores que acaba por se voltar contra os próprios trabalhadores.

No trabalho docente as mudanças do mundo atual, principalmente as tecnológicas, representaram desafios cada vez maiores no sentido de intensificação e precarização do trabalho e das relações.

É UMA DIFICULDADE, EU AINDA NÃO ME ACOSTUMEI. Passa texto, passa livro e eles (alunos) continuam a ler no celular. Eu preciso prestar mais atenção, mas eu acho esquisito não pegar em texto, não marcar texto... Eu não vejo eles tomando nota! Eu fico pensando “como será a apropriação dessas leituras?”, “como é que esses meninos, essas meninas estão fazendo?”. Certamente eles apreendem porque não são bobos, não são débeis, nada! Mas eu fico pensando “talvez se eles tivessem que aprender um pouco com as coisas antigas. São importantes! Não para deixar de ser jovens. Porque a juventude também tem os seus excessos, né? Mas, isso é coisa que a gente aprende com o passar do tempo. Vai falar com um jovem que a professora pode ter razão, né? (risos). É meio esquisito! (E2, UFU, 2017, p.4).

Diante das dificuldades de interlocução a docente se percebe sem solução possível e sozinha para lidar com o desafio do processo ensino/aprendizagem com as novas gerações de alunos. Não recorre ao apoio institucional porque ele não existe, fazendo com que cada docente busque, por sua própria necessidade, uma forma de superação.

Mecanismos sofisticados de formulação do comportamento e desenvolvimento do ser humano estão cada vez mais apoiados nas inovações, deteriorando das inter-relações pessoais. No relato a seguir fica anunciada a angústia do docente em relação ao comportamento descompromissado de uma geração que aprendeu a consumir informações, a se comunicar de forma sucinta e a se relacionar superficialmente.

Aí a gente tem outro perfil de aluno, agora, né? É o aluno que vai para sala de aula SEM NADA, SEM NENHUM CADERNO E VAI COM O CELULAR. Então ele fica, bota o fone no ouvido e fala que está prestando atenção na aula, e está com o celular. Então, é esse aluno está em sala agora. Por exemplo, eu tenho tentado dialogar com eles pelo WhatsApp. Então, o que eu faço? Eu crio um grupo e ali a gente troca e compartilha coisas da aula. Então, por exemplo, no primeiro momento da apresentação, eu peço que cada um encontre uma imagem na internet, na hora, e se apresente com ela. Então, a gente compartilha, todo mundo recebe a imagem. E aquilo fica para mim. São registros que eu tenho como guardar. Eu trabalho com o Google Drive. Então todo o acúmulo de registro a gente compartilha pelo Google Drive. Todo mundo tem acesso a tudo. Textos, os registros, as discussões que a gente faz, as imagens. As vezes a gente compartilha vídeos que a gente acha interessante, música... traz a tecnologia a nosso favor, para dialogar com eles, para eles se interessarem um pouco mais. [...] Eu mesma... IA DORMIR AS 2 DA MANHÃ. Chegava em casa e ia para o

computador! Minha filha foi para o psicólogo e desenhou “minha mãe no computador”. Então eu falei “ah, isso não está legal”. É UMA DENÚNCIA! Isso não está legal. (E1, UFU, 2017, p. 6).

O desenvolvimento de técnicas e métodos psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, educacionais, ergonômicos, entre outros, é direcionado para promover adaptações do homem para o trabalho. Conforme Alves (2007) o trabalhador é submetido a um mundo social do capital onde existem várias tipo de fetiche como o da mercadoria que, segundo ele é a forma mais simples, o fetiche do dinheiro, das técnicas, o político e o mais complexo, o do capital. Para Alves (2007) o fetiche é o próprio objeto estranhado, uma segunda natureza que se impõe ao ser humano, sem possibilidade de controle. Nesse aspecto, o autor chama a atenção para a objetivação social, como falsa consciência que advém dessa nova ordem sócio metabólica.

Os docentes, em seus relatos, afirmam não saberem como lidar com essa nova ordem. A tecnologia em sala de aulas e nas relações de trabalho é um dos aspectos que se impõem como forma de reconfigurar o mundo do trabalho e o trabalhador.

O mercado de trabalho mundializado e globalizado sugere um homem genérico, com domínio de línguas estrangeiras, de comportamento flexível e direcionado para o aprendizado rápido, o que Antunes e Alves (2004) chamam a atenção sobre o processo multiforme da sociedade produtiva.

4.3 Trabalho Imaterial e sua Relevância na Perpetuação do Capitalismo

O trabalho considerado improdutivo na concepção de Marx (2010) é aquele que não gera mais-valia ao capital e é tratado como investimento. O trabalho improdutivo possui a característica de não se vincular diretamente ao processo de produção da mais-valia, embora seja a forma intelectualizada, especializada e aplicada ao modo de produção, que o transforma em eficiente e eficaz modelo de gerar lucro. Dentre os trabalhadores improdutivos estão os que trabalham para o Estado, os autônomos, os que gerenciam, controlam ou ocupam posição de assessoria nos processos produtivos das indústrias, os que prestam serviços variados, os cientistas, os professores e os que trabalham em comércios e setor bancário. É uma grande parcela da sociedade que, a serviço dos mecanismos burgueses, se mantém na estruturação e manutenção dos sistemas institucionalizados.

É importante destacar a mediação existente entre o trabalho produtivo e improdutivo. Nesse sentido, destaca-se que o trabalho improdutivo gera as condições para o crescimento da mais-valia no trabalho improdutivo.

Para aprofundar a discussão sobre essa mediação, recorre-se à obra de Antunes (2007) “Os sentidos do trabalho” onde o autor trata da interação crescente entre conhecimento científico e trabalho produtivo. Segundo Antunes, as novas exigências do capitalismo contemporâneo perpassa a complexidade com que o trabalho social está caracterizado. Com processos cada vez mais intensificados, descartáveis, com trabalhos cada vez menos estáveis, e *part time*, flexível, o capitalismo se impõe na evidente criação de valores e “aumento da extração do sobretrabalho em tempos cada vez mais reduzidos” (ANTUNES, 2005 p. 119).

Na reestruturação do mundo capitalista, a ciência emerge como elemento da produção na medida em que se relaciona diretamente com os processos de valorização do capital. A atividade científica torna-se essencial, pois se materializa em forma de tecnologia, de inovações, de máquinas e ferramentas, passando a integrar o modo de trabalho, otimizando-o. Sobre esse aspecto assim descreve Antunes (2002):

Essa interpenetração entre atividades laborativas e ciência é mais complexa: o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo, sem que o primeiro se sobreponha ao segundo. As máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário que, ao interagir com a máquina informatizada, acaba também por transferir parte dos seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta deste processo. Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não pode levar à extinção do trabalho vivo. Este processo de retroalimentação impõe ao capital a necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico. (ANTUNES, 2002, p. 12).

Alves (2007) considera a introdução da ciência e da tecnologia na base produtiva como fator que marcou o que denomina de “segunda modernidade”, ou seja, quando a organização científica do trabalho, que implementou o fordismo e o taylorismo nos processos de produção, estabeleceu e incrementou a produção em massa, seguida do toyotismo que, posteriormente, intensificou ao máximo a exploração dos trabalhadores. A ciência tornou-se mais necessária quanto maior se tornou a necessidade de transformação e controle da vida moderna. (ALVES, 2007, p. 30).

Exemplificando o processo de produção docente em escala, a docente C2 (UFU, 2017) coloca de maneira consciente como convive com a massificação do ensino superior.

[...] mas a gente tem um papel muito maior do que a gente se conscientiza, do que a gente pensa na importância que tem na formação e na vida de um aluno. MESMO PORQUE É TUDO MUITO CORRIDO, NÉ? Então seis meses o semestre, poucos alunos você vai conhecer realmente, poucos vão sentar aqui (em sua sala de atendimento), você vai saber alguma coisa da vida deles... 40, 50 alunos na sala de aula... você vai ter contato com aqueles que têm dúvidas e vêm te procurar. Mas os alunos, cada vez mais NÃO PROCURAM O PROFESSOR. Às vezes em que eles tem dúvidas acabam conversando mais com o monitor do que com o professor. Aí, no último mês de aulas, quando está todo mundo no desespero, aí você conhece os maus alunos porque os maus alunos vão te procurar. Os médios já desistiram e os bons não precisam de ajuda, entendeu? (C2, UFU, 2017, p.2).

No mundo contemporâneo é cada vez mais perceptível a ideia de Marx ao afirmar que “o gosto do pão não revela quem plantou o trigo”. (MARX, 2011, p. 218). A complexidade das tecnologias nos processos produtivos e a absorção da humanidade como “fermento vivo” necessário, pressupõem que o trabalho improdutivo massificado, comprado e incorporado aos “elementos mortos constitutivos do produto” será perenemente solicitado e subsumido.

Frigotto (2008) ao desenvolver estudo sobre tecnologia como categoria faz referência às mediações entre tecnologia, ciência e técnica que, na sociedade capitalista, são entendidas como “prática social cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 377). Segundo o autor, a crença iluminista que afirmava o poder libertário da ciência, das técnicas e da tecnologia na superação da fome, do sofrimento e da miséria humana não se cumpriu. Atualmente, em plena era tecnológica e do conhecimento, percebe-se a ciência e a tecnologia “cada vez mais privatizada pelo capital e, conseqüentemente, mais excludente e destrutiva”. (FRIGOTTO, 2008, p. 377).

O que Frigotto (2008) anuncia é o fato de que “o saber técnico, tecnológico e científico relacionam-se e fecundam-se dialeticamente” numa relação intrínseca ao sistema de poder estabelecido pelo capital, eternizando-o (FRIGOTTO, 2008, p. 378). Os saltos qualitativos dados pelas inovações tecnológicas faz a sociedade de classes acreditar que os problemas estão sendo superados, bastando, para isso, aprender a apertar os botões certos. O que se tem, de fato, é o aprofundamento das exclusões e a subordinação da natureza humana aos processos cada vez mais informatizados constituindo, cada vez mais, uma forma destrutiva e alienante do trabalho e do trabalhador.

A relação de dependência entre ciência gerada nas pesquisas científicas e o mercado está explicitada no relato a seguir. Essa dependência se objetiva nos sistemas de fomento, nos órgãos reguladores, na relação com o mercado. É uma realidade que tem gerado frustrações e discussões no meio acadêmico. Docentes relatam vivenciarem, em suas pesquisas, a pressão por produtos científicos que sirvam de incremento para o capital.

Até, NEM SEI SE POR OPÇÃO OU POR OBRIGAÇÃO, OS EDITAIS CADA VEZ MAIS CAMINHAM PARA O MERCADO. Tem que apresentar um produto tecnológico, uma inovação tecnológica ou de contribuição para a sociedade. A bolsa PQ é, claramente, isso daí. Tanto é que, de três tentativas da bolsa anterior, porque a bolsa é de três anos, fiz três tentativas e SÓ CONSEGUI APROVAR O PROJETO QUANDO DEI UMA CARACTERIZAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO PARA A “SOCIEDADE”. Foi o estudo de pequenas e médias empresas. Aí eu vi que o “norte” é esse daí mesmo. Então, o segundo projeto eu fiz sobre “corrupção” e foi aprovado o projeto. Se não for uma contribuição mesmo e que tenha esse apelo mais de contribuição para a sociedade ou essa coisa mais tecnológica, no cenário que a gente tem hoje, não consegue aprovar. Então a gente acaba direcionando para isso daí também. Não sei se faria isso sem ser um indicador dos projetos, dos agentes financiadores. Mas, é claro que ISSO SEMPRE ME INCOMODOU um pouquinho. Os alunos já começam a discutir isso: “eu quero fazer um trabalho, uma dissertação, uma tese como uma contribuição que tenha a ver mais com a sociedade. É lógico que tem uma conscientização mesmo que mínima, que a gente poderia caminhar por outro caminho, não sendo obrigado, não sendo como um pré-requisito, né? (C2, UFU, 2017, p. 7).

Na experiência da professora P2 (UFU, 2017), a seguir, ficam claros os direcionamentos dados pelos órgãos financiadores na tentativa de manter o poder e o controle sobre os “produtos” científicos. As Ciências Humanas, em sua opinião, não recebem a mesma atenção financeira que é dada, por exemplo, para as Ciências Exatas. Ela desenvolve pesquisas no campo da “dessensibilização sistemática”, que é uma técnica em psicologia para trabalhar quadro de ansiedade e afirma só ser possível, a sua pesquisa, porque fez parcerias com o “pessoal da Engenharia” que está como catalizador dos recursos. Ao ser solicitada a percepção da participante sobre os recursos e fomentos para sua pesquisa ficarem prejudicados, ou não, pelo tipo de pesquisa que desenvolve, ela emitiu a seguinte opinião.

Fica! Eu acredito que fica (prejudicada). [...] O que a gente não tem é recurso econômico! Nós estamos, cada vez menos, lastreados economicamente para fazer nossas pesquisas. Especialmente em Ciências Humanas. Eu entendo que OS COMITÊS AINDA ENXERGAM AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO ALGO OU UM CIDADÃO DE SEGUNDA CLASSE! Então, se eu tiver que investir

num projeto de Ciências Exatas ou de Ciências Biológicas isso acaba sendo um “carro chefe”. Então, a gente já tinha dificuldades, desde sempre, de reconhecimento da importância da investigação e da necessidade de lastro financeiro para isso. Nossas pesquisas sempre foram bem mais modestas, economicamente, se nós pensarmos pesquisas nesses outros campos. Mas nós conseguimos, muitas vezes, os financiamentos exatamente porque fazemos essas parcerias com esses outros Institutos, esses outros Laboratórios. Eles recebem as verbas, tanto externamente como internamente, não só os órgãos de fomento governamentais, mas também, empresas privadas que se interessam, que buscam, e que, de alguma maneira investem nesses trabalhos. (P2, UFU, 2017, p.4).

E ainda, a participante P2 (UFU, 2017) fala sobre os “produtos” intelectuais os como artigos que são requeridos como “produção científica”. Seu campo de pesquisa possui vínculos com grupos de pesquisa internacional e ela percebe o direcionamento para a internacionalização como uma imposição.

ELES NÃO PRESAM PELA QUALIDADE DO QUE VOCÊ ESTÁ PRODUZINDO MAS PELA QUANTIDADE DOS SEUS PRODUTOS. Especialmente artigos! Nós sabemos que hoje artigos, bons artigos, em boas revistas... e as revistas estão lutando em Ciências Humanas para adquirir um patamar que nos faz pensar e questionar também. Se eu visio internacionalização em Ciências Humanas, eu não compro aquilo que seja regional. Eu vou olhar para a casa dos outros sem olhar para a minha casa. Então eu não posso produzir qualquer produto para uma agência de fomento. Eu preciso produzir VISANDO INTERNACIONALIZAÇÃO, embora, aparentemente, o que eles querem é “não, nós estamos produzindo para ampliar os nossos conhecimentos nacionais”. Mas, se você está visando um padrão internacional e sua publicação precisa visar isso, ou o seu produto precisa ter uma cobertura, isso pensando em Ciências Humanas, que vai para além daquilo que é a sua aldeia, entre aspas, você não resolve nem o problema e fica subordinada a essa visão! Então eu acho que, ainda, nós vamos precisar avançar para recursos que hoje são pobres perto do avanço tecnológico. [...] É a questão transcultural precisa ser vista com muito cuidado! Então, assim, eu costumo brincar que, quem trabalha comigo vai ter que entrar um pouco NA CONDIÇÃO DE ESTRESSE. São os alunos que precisam ter domínio do alemão quando vão trabalhar nesse campo, nesse projeto guarda-chuva, né? Muitas vezes precisam ter o domínio do francês... no meu caso, por questões de trabalho, ao longo da vida, eu sempre tive interesse por línguas, mas por questões de trabalho eu consigo ler bem, escrever bem em inglês, francês, italiano e alemão. (P2, UFU, 2017, p.3).

O ser humano como objeto de geração de riqueza cada vez mais sofisticado e tecnologicamente aparelhado eleva a subjetividade a um patamar de categoria necessária para se compreenderem elementos contraditórios como resistência e estranhamento, alienação e consciência.

O setor improdutivo torna-se, portanto, indispensável à reprodução do capital. Portanto, a contradição posta sobre o trabalho como fator principal da humanização e socialização do ser humano e o trabalho assalariado como desumanizador e coisificador desse mesmo ser humano, pode-se dizer que “ao mesmo tempo em que ele é imprescindível para o capital, ele é um elemento central de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação”. (ANTUNES, 2008, p. 4).

A universidade, como espaço de ciências e de formação de pessoas para as profissões e atividades produtivas, está intimamente relacionada com as mudanças e tendências mundiais e regionais, ainda que de forma distinta de como o trabalho material se apresenta. O trabalho do professor pesquisador em ciência e tecnologia aplicadas aos modos de produção e desenvolvimento das forças produtivas do capital torna-se fator de acirramento das contradições na própria atividade universitária.

Analizando o processo de mundialização do capital e as determinações sobre o trabalho imaterial proposto por Chesnais (1996), Silva e Sacramento (2010, p. 184) discorrem sobre a interdependência cada vez mais intensa entre o trabalho material e o trabalho imaterial. O vínculo intenso entre a ciência e tecnologia com finalidade produtivista se torna cada vez mais importante e interdependente. Silva e Sacramento (2010, p. 187) corroboram a afirmativa de Chesnais (1996, p.153) que considera a cooperação entre a indústria e universidades na absorção e internalização dos conhecimentos científicos abstratos e das tecnologias desenvolvidas no âmbito das pesquisas universitárias no intuito de aumentar a produtividade, qualificar os processos e valorizar o capital dando amplo desenvolvimento para as forças produtivas.

Silva e Sacramento (2010) retratam, com argumentações de base econômica, os mecanismos pelos quais o Estado viabilizou e promoveu as mudanças no ensino e pesquisa das universidades do país, em consonância às forças representativas dos interesses liberais e neoliberais estabelecidos no Brasil desde o golpe militar até o governo FHC. Os autores, analisando desde o milagre econômico ditatorial até os ideais da democracia na década de 1980, e mais intensamente na década de 1990, demonstram como as políticas contribuíram para privilegiar a economia mundializada, privatizada e em transformação estrutural. Dizem eles:

A reordenação do sistema de ensino no contexto da Reforma do Estado no governo FHC, notadamente protagonizada pela racionalidade pragmática da educação superior e da pós-graduação, cujo germe já havia se colocado pela tecnocracia no período da ditadura e se reiterado progressivamente nos sucessivos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), se explica, dentre outros fatores, pelo fato do capital necessitar de uma nova mão de obra adaptada ao contraditório

desenvolvimento do modo de produção e das forças produtivas, isto é, às novas tecnologias, às novas formas de gestão e organização do trabalho, ambas constituintes de uma nova sociabilidade produtiva. [...] O Estado executa as reformas necessárias condizentes aos objetivos do capital produtivo e induz a imbricação entre objetivos de inovação empresariais e produção do conhecimento em ciência e tecnologia. (SILVA e SACRAMENTO, 2010, p. 189)

A correlação do trabalho imaterial com a perpetuação do capitalismo em suas transformações de cunho tecnológico fica evidente. As empresas estabelecem suas prioridades e as universidades se mobilizam, mediante financiamento, para viabilizá-las. Em algumas situações de vanguarda, docentes se arrojam competitivamente na disputa por “bolsas” de pesquisa, intercambiando sua produção científica. Como diz Silva e Sacramento (2010, p. 193) “a ciência participa da exploração dos operários” uma vez que é transformada em maquinaria, em inovações e em formas sofisticadas e inteligentes de exploração do trabalho. Sem o trabalho do docente pesquisador não seria possível a melhoria constante das formas de exploração real do trabalhador.

O fato é que não importa se o trabalhador produz uma mercadoria material ou imaterial, mas sim sua relação orgânica com o capital, se seu trabalho é condicionado a manter sobretrabalho para ser apropriado pelo dono dos meios de produção. Contudo, como se dá o processo de mercadorização de um produto imaterial, ou seja, para além da produção de uma mercadoria imaterial, como esta entra no processo de circulação? Essa é uma questão fundamental para saber como o trabalho do professor pesquisador participaria da valorização do capital em seu atual estágio de desenvolvimento. Contudo, não existirão respostas definitivas neste trabalho para essa questão, mas apenas apontamentos. O produto do trabalho do professor pesquisador é a ciência. A ciência, por mais que possua sua generalidade na produção, pode vir a ser apropriada pelo modo de produção capitalista ou mesmo ser monopolizada institucionalmente. Na sociedade capitalista, a ciência inscreve-se na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e se vincula ao trabalho intelectual em função da sua separação do conhecimento do trabalhador, que agora opera uma função e não mais trabalha de forma integrada sobre um produto. Por vezes, se objetiva em capital constante, tornando o trabalho vivo autômato ao trabalho morto. (SILVA e SACRAMENTO, 2010, p. 192).

A contradição torna o docente pesquisador submisso e submetido às formas mais perversas de despersonalização. A produção da ciência passa a ter um caráter de funcionalidade uma vez incorporada aos processos de produção. Assim concluem os autores:

Pode-se concluir silogisticamente que o professor pesquisador é um trabalhador que tem como função desenvolver, ao máximo das

possibilidades físicas e intelectuais, as forças produtivas, de forma que o capital se expanda e se valorize. Em suma, se trata de um trabalhador assalariado que exerce funções intermediárias, ora produtivas, ora improdutivas. Ao ter como escopo desenvolver as forças produtivas, intensifica a oposição entre capital e trabalho, aumentando a produtividade do trabalhador e tornando o trabalho cada vez mais estranhado. (SILVA e SACRAMENTO, 2010, p. 193).

Envolvido em todas essas contradições, o docente universitário, como trabalhador intelectual passa a sofrer os conflitos inerentes ao estranhamento de si e do seu trabalho.

A mercantilização do trabalho docente se evidencia por políticas de remuneração, de reconhecimento e de promoção que é imposta pela lógica do capital, que privilegia quem mais oferece lucro. A desvalorização dos professores em relação aos outros segmentos do governo chegou a tal ponto que, nas pesquisas do professor Pierre Lucena, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a respeito do salário e carreira docente, pode-se ter a dimensão do descaso:

[...] Só para terem uma ideia da distorção, em 2003 um pesquisador com doutorado do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ganhava R\$ 300,00 a menos que um professor com doutorado na Universidade. Hoje ele ganha R\$ 5 mil a mais que a gente. O mesmo acontece com o MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia. [...] Quando observada a evolução salarial das carreiras, verifica-se que os docentes das universidades federais tiveram seus salários reajustados bem abaixo das demais. O pesquisador do IPEA recebe em 2012, de salário inicial, aproximadamente R\$ 13 mil, enquanto os docentes com doutorado pouco mais de R\$ 7,3 mil. Os pesquisadores do MCT recebem pouco mais de R\$ 10,3 mil. Quando calculado o percentual de distorção, verifica-se que para equiparar-se aos salários do MCT, seria preciso um reajuste no salário dos docentes por volta de 41,1%, e para equiparar-se aos do IPEA, seria necessário um reajuste de 76,7%. (LUCENA, 2012, <http://acertodecontas.blog.br/professores-das-ifes>).

Nessa ocasião o Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em nota oficial divulgou para a sociedade a realidade de grande parte das IFES, “instituições sem professores, sem laboratórios, sem salas de aulas, sem refeitórios ou restaurantes universitários, até sem bebedouros e papel higiênico, afetando diretamente a qualidade de ensino”. (LUCENA, 2012, <http://acertodecontas.blog.br/professores-das-ifes>).

Conforme os dados da pesquisa realizada com os docentes da UFU, não foram poucas as Unidades Acadêmicas - UA que abrigam mais de um curso que só conseguiu estrutura de sala de professores, mesas, laboratórios, depois de implementar os programas de Pós-Graduação. A falta de condições de trabalho, de atendimento de alunos, de

arquivamento de material e de equipamentos foi uma realidade imposta, ao longo da existência de algumas UA. Docentes relatam que para orientarem trabalhos de conclusão de curso e demais orientações tinham que se submeter a “bancos de praças”, mesas nos “cafés” e corredores. Como atividades “extraclasse”, os atendimentos são dados de forma improvisada e ao “sabor do vento”.

Eu prefiro em qualquer lugar... na frente da biblioteca! Tem gente estudando! Tem gente querendo alguma coisa! Aí é melhor receber na frente da biblioteca. Ou, sei lá, a gente vai PARA ALGUMAS DESSA LANCHONETES AÍ PELA UFU ou tem que encontrar uma sala de aula vazia... que, a tarde, às vezes, o último horário que chamam de “atendimento de alunos”, ou sei lá... as vezes tem uma sala de aula vazia e dá para usar, enfim. Mas a gente ouve... você participou do REUNI? Então VOCÊ NÃO TEM DIREITO A NADA! (H2, UFU, 2017, p. 7).

As condições de trabalho exigem dos docentes um improviso permanente para exercer suas atividades. Condições mais precárias enfrentam os docentes que trabalham com projetos e maquetes, pois são obrigados a fazer “carreto” no porta-malas de seus carros, para analisarem os trabalhos, em casa, por absoluta falta de estrutura e espaço da Instituição.

SEMPRE FOI MUITO DIFÍCIL, nem sala de professores tinha. Conseguimos sala de professores, ter um espaço mesmo onde eu poderia deixar minhas coisas ali, há pouco tempo. Então a gente tinha um módulo desses para todos os professores (pequeno). Ou seja, a gente carrega livros, trabalho de alunos... Isso ia para O PORTA MALAS DO MEU CARRO e eu tinha QUE CORRIGIR EM CASA porque eu não tinha um lugar para corrigir projetos. Imagina pegar maquetes, aqueles tubos, rolos de papel todos impressos enormes... então isso tudo era para corrigir. Vinham os alunos, punham no meu carro, algumas vezes eu mesma tinha que fazer isso, baldeação no meu carro levava um pouco depois buscava o resto. Porque a gente não tinha estrutura de espaço que pudesse colocar esses trabalhos. Projetos são grandes, você abre pranchas e pranchas de um projeto... tem alguns que tem 13 pranchas, 15 pranchas enormes e você tem que corrigir desenhos, as maquetes... era sempre o porta malas do carro, eu abria o porta mala, tirava tudo em casa. Então a gente guardava no porta malas e quando vinha corrigir com outro professor a gente abria na sala de aula que estava vazia. Eu trabalhava em casa porque não tinha como fazer... onde você vai deixar? NA MINHA CASA, À NOITE, EU ABRIA NA MESA GRANDE, DA SALA DE JANTAR que era melhor lugar para abrir a prancha grande, né? As maquetes, algumas vezes a gente deixava NO CHÃO DO CORREDOR, perto da sala ou dentro das salas, NOS CANTINHOS. Fotografava para poder corrigir. Analisava antes, fotografava para, na hora de você corrigir, pelo menos tinha a fotografia. Antes não tinha jeito! Era carregando mesmo. EM CASA EU TIRAVA, CORRIGIA UM TANTO, E CARREGAVA. Então essa coisa de ficar carregando livro pra lá e pra cá, ficar carregando trabalho

de aluno... não tinha nenhuma estrutura institucional. Era muito difícil. Era só sala de aula. Sala de professores nós temos agora, como professora do Mestrado. Fiquei assim mais de 20 anos porque, só agora que eu tenho a minha sala, foi quando a gente começou o Mestrado, há 4 anos, porque não teria a aprovação se não tivéssemos sala de professor e se cada professor não tivesse seu espaço para atender... a CAPES não aprovaria. (A2, UFU, 2017, p. 8).

Na perspectiva do trabalho imaterial observa-se um processo de pauperização crescente das condições de trabalho, na intensificação da carga horária e desvalorização social do trabalho docente. A dimensão da exploração do trabalho imaterial não se torna explícita, numa análise rasa. Para Alves (2007) a barbárie social que se revela nas condições tardias da civilização humana onde a produtividade promove o “recuo das barreiras naturais”, promove a “posição do grotesco na cena social, que tende a bloquear formas catárticas que poderiam propiciar condições subjetivas para a “negação da negação”. (ALVES, 2007, p. 131).

As condições impostas pelo capitalismo manipulatório suscita uma crise social permanente. (ALVES, 2007, p. 133). Retomando essa afirmativa teórica, é com a sensação de viver essa barbárie social, que o docente, a seguir, relatou suas experiências e percepções em relação às condições de trabalho, de salário e de reconhecimento social na carreira docente.

[...] o professor universitário federal é a área em que mais se cobra titulação, de ante mão... a que menos se paga, proporcionalmente à titulação que se tem. Embora a maior parte da população não saiba disso porque, realmente é o que William Bonner coloca! Eu acho que somos reconhecidos mais... sabe por que? Porque, assim, eu vou tentar, lógico a partir da minha experiência... eu poderia entrar um pouco no discurso de que “ah, o professor ganha pouco” (...) “a pauperização do trabalho docente”. Podia entrar um pouco nesse discurso! Agora, eu acho assim, o professor universitário, de maneira geral, ele tem boas condições de ter um salário digno, ele tem sim, condições de trabalho... tá... elas pioraram nos últimos anos, eu concordo... você tem, hoje em dia, um sentimento de cobrança que é muito maior. Eu sempre estou fazendo alguma coisa e SEMPRE ACHO QUE ESTOU FAZENDO MENOS. ENTÃO É UMA SENSÇÃO MUITO PESSOAL. Isso que é interessante... porque olhe só... por exemplo o pessoal que trabalha numa CAPES da vida, eles, só com graduação ganham um salários inicial igual ou superior ao do professor universitário de nível Associado.... Eu já sou Associado! E aí... eles tem o momento de trabalho deles, em escritório, outro tipo de dinâmica. Você precisa, o tempo todo declarar as 40 horas porque não tem ponto o professor universitário! Agora, por outro lado o cara da CAPES, ele sai do escritório, acabou! O professor universitário não... ele trabalha sábado, domingo, feriado. Se ele está com muito volume, TEM UM BEM ACORDADO COM A FAMÍLIA: “olha, desculpa, esse final de semana não vai dar, eu vou ter que resolver isso, isso e aquilo e, talvez

quando sobrar tempo a gente faz alguma coisa”. [...] existe toda uma tarefa muito bem colocada, de que o professor universitário é uma espécie de marajá, que se esfalfa com o dinheiro público. Eu gostaria de receber esse dinheiro público que a imprensa fala, né? Porque, sinceramente, **HÁ SEIS ANOS EU NÃO RECEBO O DINHEIRO DA MINHA PRÓPRIA UNIDADE PARA PARTICIPAR DE QUALQUER EVENTO. OU EU TIRO DO MEU BOLSO** ou eu sou convidado. Então, quer dizer... eu gostaria de receber esse apoio que a imprensa fala. Só que tem uma coisa, o salário é público, é trabalhista... o salário não mexe! Agora, até onde eu estou percebendo, o professor universitário não é aquele marajá. Existem outras carreiras que sim! Aí deveria ser questionada de maneira mais concreta. Agora, o professor universitário, proporcionalmente, é um dos que menos ganha e um dos que mais trabalham. (H2, UFU, 2017, p. 6).

Já o docente que se vê alinhado aos anseios produtivistas passam pelo dissabor de não se verem recompensados da forma como gostariam. É o exemplo do relato do participante F3 (UFU, 2017) que declara, de forma contundente, sua frustração com a valorização do que chama “produção científica de qualidade”. Em sua auto definição como *Homo Economicus* diz ficar bastante decepcionado com as condições que os órgãos de fomento como CAPES e FAPEMIG estabelecem para bolsas de incentivo. Alega que não se faz pesquisa sem dinheiro e que as bolsas oferecidas são ínfimas. Compara o programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas ao qual está vinculado, que recebe 4 bolsas para mestrandos, com o programa da Engenharia recebe 20 bolsas por ser de Exatas e ter nota 7. Alega, ele, que a qualidade da produção dos alunos de Graduação é uma “coisinha meia boca”, sem condições de publicação nem em Semanas Científicas da UFU. Pensando em desistir da carreira buscou outros concursos, porém se declara, atualmente, acomodado na situação que considera bastante precária.

Eu já me identifiquei muito mais com a pesquisa. Hoje eu não tenho muito mais motivação para a pesquisa como antes. O FATOR QUE ME DESMOTIVA É, PRINCIPALMENTE, FINANCEIRO. Eu me deparei com a situação que, em Ciências Sociais Aplicadas e Humanas, o incentivo Estatal e do setor privado, é muito pequeno. O incentivo financeiro, né? Afinal das contas você pode ganhar fazendo outras coisas com uma carga de trabalho menor. A CARGA DE TRABALHO INTELLECTUAL É MUITO ALTA, fazer pesquisa requer um intelecto e uma imersão intelectual muito alta, e o retorno é bem menor. Financeiramente, no Brasil, a partir da minha experiência, porque fui uma pessoa que publicou bastante, né, desde o meu Mestrado e Doutorado eu publiquei bastante, eu estudei bastante, pesquisei bastante, executei minhas pesquisas e ajudei em diversas pesquisas de outros colegas, seja mestrandos, doutorandos, professores... foi onde eu consegui publicar bastante. Mas, cheguei lá nos meus 29, 30 anos e disse, “cara, até agora publiquei, escrevi, pesquisei que nem um doido e não vi nenhum retorno financeiro com isso”. Avaliando a situação até aquele momento, para onde eu poderia ir, se eu gostava daquele ritmo,

eu vi que não! Financeiramente não ia dar tanto retorno assim a não ser em muito longo prazo, até fazer um nome. Ai resolvi atacar outras frentes que possam ter um retorno financeiro maior. Até os meus 30 anos, como falei, eu achava que seria assim. Cheguei num ponto em que, finalizando o Doutorado, meio que eu estressei. Meti o pé no balde. Não adianta eu ir nesse ritmo em que eu estou, porque isso não vai me levar a lugar nenhum! Passei num processo interno, pessoal, muito peculiar! Eu gosto de pesquisar, quero continuar, mas eu sei que, do ponto de vista financeiro não adianta continuar! Fiquei uns dois anos naquele vai não vai... Não produzo como eu produzia antes, de forma alguma. NÃO TENHO A PRETENSÃO DE PRODUZIR COMO PRODUZIA ANTES. Manter produtividade com o próprio bolso. [...] Não gasto um centavo meu! Se precisar ir para um Congresso e pagar? Não gasto um centavo! TIRAR O LEITE DOS MEUS FILHOS? Tirar dinheiro dos meus filhos para a Instituição? Para produção e pesquisa? Que SE EXPLODA! De jeito nenhum! Se não tiver na Instituição, não faço! (F3, UFU, 2017, p 2 e 7).

O desalento em que mergulham os docentes que tentam fazer pesquisa cresce ao se depararem com a escassez de recursos enquanto que, por outro lado, buscam visibilidade para seus trabalhos e, conseqüentemente, retorno em forma de novos recursos para continuidade de suas pesquisas. É comum observar docentes financiando com seus próprios recursos salariais as participações em Congressos, traduções de artigos para publicações em revistas *Qualis*, passagens aéreas nacionais e internacionais para levarem seus trabalhos em âmbito nacional e internacional. Embora os grupos de pesquisa se tornem ambientes de produção científica, a participação individual em fóruns como Seminários, Colóquios e outros, ainda são espaços de debates e diálogos importantes.

A participação nesses âmbitos de debates científicos sofre restrições devido, não só à falta dos recursos financeiros institucionais como também das políticas de incentivo à ciência. O docente como trabalhador intelectual pago pelo Estado está sujeito às políticas estatais liberais que regulam e obedecem às normas econômicas de interesse do capital. Pode-se aprofundar nesse aspecto recorrendo às obras de autores¹⁵ como Gentili e Silva (1994); Paiva (2011) e outros. As frustrações nascidas do processo de comercialização do ensino, da precariedade das condições de trabalho e da desefetivação do ser docente trazem para a realidade docente a necessidade de superação e resistência muitas vezes não compreendida. Nota-se a acomodação na perpetuação do estado de barbárie social como sugere Alves (2007).

¹⁵ Para análise mais aprofundada desses impactos, recomenda-se: PAIVA, A. C. **Mundialização Financeira e Educação: os impactos das políticas neoliberais no ensino superior, o caso do Brasil e Chile.** DOI 10.5216/RIR.V11I2.34092. Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação, UFG – Regional Jataí. ISSN: 1807-9342. V. 11, n. 2, 2015. GENTILI, P. e Silva, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1994, v. 1, p. 31-92.

5 O SER HUMANO ESTRANHADO: A “MAIS MISERÁVEL DE TODAS AS MERCADORIAS”.

[...] eu me lembro de QUANDO EU ESTAVA EM UM DOS MEUS PIORES MOMENTOS DE UMA SITUAÇÃO DEPRESSIVA que foi essa que eu lhe narro, de longos anos, a pior coisa do mundo era perceber que eu não estava conseguindo acessar meus alunos dentro de uma sala de aula. Que o meu desejo, o meu “ESTAR NO MUNDO” ESTAVA ADOECIDO, estava enfraquecido, estava debilitado. Usando de forma quase precisa, quase, não é, mas EU ESTAVA NUMA POSIÇÃO ALIENADA! Isso custa caro para quem se conhece em outra posição. Mas é uma condição que se colocava ali, sabe? [...] O ESTADO DE ACUAMENTO que se vive nessas circunstâncias é uma coisa, assim, ATERRORIZANTE! Aguça ainda mais, para mim, essa guinada de uma Universidade que, na verdade, NÃO É um espaço disso (de realização), que eu havia trazido das minhas referências, mas SE TORNA O LUGAR MAIS ÁRIDO DO MUNDO PARA EU NÃO EXISTIR! (P3, UFU, 2017, p. 10)

A emoção de um docente que se dedicou, como trabalhador, ao ensino superior, e, olhando para seu percurso de vida, chega à conclusão que nada valeu a pena, é a representação do fracasso total de toda uma sociedade exaurida em sua humanidade.

Diga-se de passagem que não é o trabalho, atividade natural da relação homem/natureza que captura do ser a sua essência, mas o trabalho que se apropria, por meio do processo produtivo e dos modos de produção, da força de trabalho dos trabalhadores, alimentando e sustentando com ela as propriedades privadas.

Marx (2010) afirma que “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à mais miserável mercadoria” uma vez que sua miséria está na relação inversa à riqueza que produz. Com ser fragmentado, destituído de humanidade, sua miséria cresce na medida em que lhe é subtraída sua capacidade, sua força de trabalho e, com ela, a sua essência. (MARX, 2010, p. 79). O ser humano que trabalha é a mercadoria humana, “um ser desumanizado tanto espiritual como corporalmente”. É uma “mercadoria consciente-de-si e auto ativa... a mercadoria humana”. (MARX, 2010, p 93).

A objetivação do trabalhador torna-o um ser amorfo, desefetivado, desprovido da capacidade de racionalizar sua condição de objeto no mundo e do mundo. Assim, Marx conclui que “o auge dessa servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador” (MARX, 2010, pg 82).

Partindo do pressuposto de que o trabalho é o núcleo das transformações sociais, individuais e mundiais, em âmbitos objetivos e subjetivos, pode-se afirmar que o modo como o ser humano lida com suas frustrações, fobias, conflitos, sentimentos antagônicos

à vida, são abstrações emocionais e comportamentais advindas de sua própria identidade como ser produtivo, assim como a sensação de sucesso estará vinculadas aos patamares almejados no plano do trabalho. Pode-se, a partir desse pressuposto, elaborar algumas questões importantes para a análise aqui proposta: o estranhamento do ser humano no trabalho e nas relações de produção possui um nexos causal com o adoecimento físico, emocional e comportamental? Quem é, o que sente, como vive esse ser humano que trabalha, independentemente de sua época? Como se revela o docente estranhado?

Estas massas de operários comunistas [...] não creem que alguma vez seja possível desembaraçarem-se dos patrões ou da própria degradação através do pensamento puro. Sofrem muito dolorosamente a diferença entre o ser e o pensamento, entre a consciência e a vida. Sabem que a propriedade, o capital, o dinheiro, o trabalho assalariado etc. não são simples quimeras, mas produtos inteiramente reais, inteiramente tangível para que, não só no pensamento e na consciência, mas também na sua existência de massa, na sua vida, o homem se torne homem” (MARX e ENGELS, 1971 p. 17).

Embora os modos de produção e as relações sociais obedeçam às forças produtivas de cada época, pode-se afirmar que a gênese e a complexidade é a mesma. As páginas escritas por Marx e Engels (1971) sobre o ser humano e suas abstrações, demonstram que a busca pela compreensão da degradação, exploração e condições de carências múltiplas é uma necessidade de cada tempo histórico.

Em sua época histórica os autores perceberam que, mais que criticar a filosofia hegeliana, deveriam criticar a economia política vigente, que produz tais cenários de degradação humana. Engels que, sendo herdeiro de uma indústria de fiação, vivenciou a contradição capital/trabalho, riqueza/miséria, fruição/escravidão que se escondia sob os tetos das indústrias na Europa e no Mundo empenha tempo e pesquisa para revelar tais fatos.

Tão impactado ficou Engels (2010) com a situação dos operários da fábrica de sua família que, rompendo angustiadamente com o papel de capitalista milionário, gestor de indústria Alemã/Inglesa, passou a escrever a realidade das fábricas, movimentando-se entre os operários, frequentando-lhes a casa, os bairros, as oficinas de trabalho, os palanques e as ruas. Em “A situação da classe operária na Inglaterra”, escrita em 1845, discute a perversidade dos sistemas de trabalho, a exploração da força de trabalho, a precariedade dos ambientes e, acima de tudo, a inexistência de futuro para famílias inteiras que tinham que se submeter às condições sub-humanas para permanecerem vivas. A realidade do operariado inglês descrito por Engels (2010) exemplifica o adoecimento

humano e social. Observa-se, desde esse contexto histórico, o nexó entre trabalho, adoecimento e o estranhamento.

Em Londres, “até mesmo a multidão que se movimenta pelas ruas tem qualquer coisa de repugnante, que revolta a natureza humana” (ENGELS, 2010 p.68). Descrevendo a vida comum de transeuntes ingleses, o autor identifica nesses seres humanos, tão iguais e tão indiferentes uns aos outros, a busca da felicidade “pelos mesmos meios e caminhos”, embora não se conectem entre si, permanecendo em “insensível isolamento”. É o estranhamento de si, elevado a um grau social até então não denunciado sistematicamente.

Numa sociedade em que “o mais forte pisa no mais fraco” se apropriando de tudo, as mortes pela fome, chamadas “assassinato social”, eram ignoradas numa omissão e descaso para conforto dos cidadãos londrinos “de bem”. (ENGELS, 2010, p. 69). Engels (2010) relata inúmeros casos de roubo de carne e pão por crianças famintas.

Marx observa, mais especificamente, as misérias humanas e as registra em seus “Manuscritos de 1844”, no capítulo dedicado à “Propriedade privada e carência” (MARX, 2008), na obra “Sobre o suicídio” (MARX, 2006), mais tarde em “O capital” (2011) no capítulo VIII do Livro I, quando trata “A jornada de trabalho”, assim como nas demais obras, fazendo inúmeras anotações pertinentes ao longo de suas reflexões.

Sob o prisma do trabalho ontológico como meio civilizatório e a propriedade privada em clara oposição, como forma de produção da miséria humana, Marx (2008) elabora um minucioso estudo sobre as carências impostas ao ser humano pelo processo de produção.

Cada homem especula sobre como criar no outro uma nova carência, a fim de forçá-lo a um novo sacrifício, colocá-lo em nova sujeição e induzi-lo a um novo modo de fruição e, por isso, de ruína econômica. [...] O homem se torna cada vez mais pobre enquanto homem, carece cada vez mais de dinheiro para se apoderar do ser hostil, e o poder de seu dinheiro cai precisamente na relação inversa da massa de produção, ou seja, cresce sua penúria à medida que aumenta o poder do dinheiro. A carência de dinheiro é, por isso, a verdadeira carência produzida pela economia nacional e a única carência que ela produz. [...] a expansão dos produtos e das carências o torna escravo inventivo e continuamente calculista de desejos não humanos, requintados, não naturais e pretenciosos... (MARX, 2008 p.139)

Carências como necessidades não satisfeitas, segundo o entendimento marxiano, provêm não só dos anseios fetichizados relativos aos objetos e à sociedade em tudo que ela representa, mas também das situações de desumanização do homem, cuja natureza não se reconhece mais. Sofrimentos, frustrações, desalentos, abandonos, suicídios,

prostituição, miséria material são carências impostas por outros seres humanos, a quem Marx compara à relação perversa de adulação entre eunucos e seus senhores industriais.

Marx (2006) em uma crítica radical à sociedade burguesa que se enriquecia diante da miséria proletária, apontou na obra, hoje intitulada “Sobre o suicídio” (MARX, 2006), tradução de seu título original “Peuchet: vom Selbstmord”, fatos de distúrbios emocionais, sociais, ocorridos em Paris e registrados pelo Sr. Jacques Peuchet, arquivista policial, funcionário público e membro do partido monarquista francês. Nessa obra, retratando a sociedade de 1846, Marx denuncia o comportamento de cidadãos e, principalmente cidadãs, em suas vidas privadas, destituídas de futuro, oprimidas, hostis e despersonalizadas. O objetivo, ao se debruçar sobre esse tema, era destacar e criticar o vazio de objetivos concretos que se impunham aos seres humanos possuidores ou não de riquezas, uma vez que a própria classe burguesa sofria a subjetivação adoecida e desprovida de significados.

Tratado como epidêmico, o suicídio da época foi atribuído aos momentos de crises financeiras, desemprego, falta de recursos materiais e conflitos existenciais. Marx (2008) destaca trechos escritos pelo Sr. Peuchet:

O número anual dos suicídios, aquele que entre nós é tido como uma média normal e periódica deve ser considerado um sintoma da organização deficiente de nossa sociedade; pois, na época da paralisação e das crises da indústria, em temporadas de encarecimento dos meios de vida e de invernos rigorosos, esse sintoma é sempre mais evidente e assume um caráter epidêmico. A prostituição e o latrocínio aumentam, então, na mesma proporção. Embora a miséria seja a maior causa do suicídio, encontramos-lo em todas as classes, tanto entre os ricos ociosos como entre os artistas e os políticos. (PEUCHET apud MARX, 2008 p. 24).

Se o suicídio é algo antinatural, considerado ato de covardia, desistência da vida em face de um problema do qual se foge, crime contra as “leis, a sociedade e a honra”, então, porque não considerar seus fatores motivadores tão perversos quanto o seu ato?

Sobre os recentes suicídios de alunos da UFU, sendo que já ocorreram outros em história recente, com a Instituição se limitando a emitir uma nota de falecimento em sua página eletrônica, a docente E1 (UFU, 2017) assim se manifesta:

A gente tem sido MUITO AFETADO por esse tipo de coisa porque a gente tem uma ligação muito próxima. Então, ESSAS MORTES... a menina que se suicidou, da Geografia, ela estava aqui na mesa com a gente, nas reuniões. Depois o menino da Física... Então, a gente está com essa preocupação muito grande. Nos preocupa muito também os professores. Esse isolamento dos professores... (E1, UFU, 2017, p.12)

Desprezo pelas dores socialmente postas, interesses monetários supervalorizados, propriedades privadas acima do bem e do mal, disposição da vida para conquistas de territórios, entre tantos outros são modos de censura e domínio. “Não se entende com que direito se poderia exigir do indivíduo que ele preserve em si mesmo uma existência que é espezinhada por nossos hábitos mais corriqueiros, nossos preconceitos, nossas leis e nossos costumes em geral” (MARX, 2008, p.24).

A criminalização do suicida faz, do ser torturado, um excluído para a sociedade, embora as circunstâncias que o levam a esse estado de tortura não sejam sequer aprofundadas nas discussões sociais. As relações humanas com o mundo, em seus atos mais naturais como comer, pensar, querer, amar, ser ativo, assim como os órgãos comunitários, tornam-se apropriações efetivamente humanas, determinadas pelo caráter da propriedade. Até mesmo a relação entre marido e mulher torna-se uma relação de “propriedade privada”. A essência humana foi reduzida a objetos fora de si e, o suicídio, “não é mais do que um entre os mil e um sintomas da luta social geral” (PEUCHET apud MARX, 2008 p. 29).

A consciência racional do ser humano faz dele um ser social, elaborando e sendo elaborado pelo meio no qual está inserido. A intelectualidade humana, suas representações, formas de expressão e relações estão intimamente relacionadas às atividades materiais de produção, assim como o aperfeiçoamento da vida social reflete o desenvolvimento material e produtivo dessa coletividade. “A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente e o ser dos homens é o seu *processus* de vida real”. (MARX e ENGELS, 1971, p.19).

A sociedade estabelece um condicionamento íntimo com o progresso das relações de produção e consumo, reduzindo o indivíduo em consumidor e produtor, comprador e vendedor, refletindo em si o equilíbrio das relações de compra e venda de mercadorias, onde prevalecem como ideias sociais as ideias da classe dominante. As condições materiais de cada classe social, de cada povo, de cada época, definem a moral e as ideias do bem e do mal de tal forma que Marx (2008) destacou, em cada classe, a sua própria moral: a moral burguesa, a moral proletária e a moral aristocrata-feudal que, apesar de distintas, possuem muitos pontos convergentes por fazerem parte do mesmo processo histórico (MARX, 2008, p. 128 - 129).

Lukács (1981) discutindo a complexidade do ser social, diz ser imprescindível, antes, aprofundar a análise sobre o trabalho, pois é dele que se origina a consciência do homem diante da realidade e diante dele mesmo, de sua linguagem, do comportamento,

da cooperação. É na ontologia geral, ou seja, na ontologia tanto da natureza inorgânica - que é o fundamento de todas as coisas existentes, como na ontologia da natureza orgânica que, afirma, estão as bases para a compreensão da ontologia do ser social.

Outra premissa é a do espelhamento dialético da realidade objetiva que, efetuada pelo ser social, é sempre subjetivo e provoca, em determinadas circunstâncias, novos fatos ontológicos. Porém, o pressuposto mais contundente para a compreensão da ontologia do ser social, segundo Lukács (1981) é o rompimento que Marx imprimiu quando explicitou o papel da práxis em sentido objetivo e subjetivo. Através da práxis, e somente por meio dela, o ser social objetiva seu mundo subjetivo, reproduzindo-o, e desenvolvendo-o. Esse aspecto está claro no relato a seguir que mostra a práxis docente como campo objetivado da subjetividade individual e coletiva.

Eu estou na UFU há 22 anos. [...] Eu penso que hoje A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ESTÁ SUPER FRAGILIZADA. Hoje, nós não somos grupos, pessoas que se encontram. Eu já vivi tempos, na minha Faculdade, lá no meu coletivo, que a gente estava sempre em discussões intensas, inclusive conflitos, divergências. Mas com interesse de discutir. Hoje A GENTE VIVE UMA APATIA! A gente vive um desinteresse! As pessoas PREFEREM NÃO SE OLHAREM, não conversarem, não trocarem experiências. Um trabalho muito individualizado! CADA UM NO SEU ESPAÇO ISOLADO. Por exemplo, nós chegávamos e tínhamos um contato com os professores mais antigos, isso era primoroso. A gente conviver com professores que já tinham uma experiência, a gente tinha uma vontade de aprender! Hoje, eu me lembro uma vez que a gente contratou dez professores, para a UA, de uma vez só. Chegaram e falaram que a gente era uma coisa muito antiga! Então já vinham com uma arrogância, iam dizendo que as coisas que aqui aconteciam estavam todas erradas. E foi aquela coisa, a gente foi se desgastando, foi se desestruturando. Para você ter uma ideia, a gente não consegue fazer encontros fora do espaço da Universidade, para lazer, para relações. Então, isso para mim foi uma coisa muito ruim. Eu, viver isso, foi ruim. Onde eu busco isso é no Sindicato. Aí no Sindicato eu consigo viver uma coisa mais intensa de companheirismo, de troca, de chorar... as vezes você está cansada, não está aguentando! E, daí a gente junta, conversa, um ajuda o outro, a gente tem uma noção do que a gente tem que fazer, o que não tem que fazer. COMO É QUE A GENTE TEM QUE NEGAR ALGUMA COISA PARA NÃO ENTRAR NAQUELE SOFRIMENTO ABSURDO, NÉ? Então, foi no Sindicato que eu encontrei mais, desse processo, dessa mudança, onde eu encontrei mais diálogo, mais o coletivo. Eu acho que, especificamente falando da Universidade, eu acho que mudamos o foco! Eu acho que a gente, agora, tem um olhar exagerado para a pesquisa. COMO SE NÃO HOUVESSE PESSOAS HUMANAS. (E1, UFU, 2017, p.3).

Assim posto, para que a análise da sociedade estranhada correlata ao adoecimento possa ser enfim estabelecida, recorre-se a Sanfelice (2013) que discorre, didaticamente,

afirmando que a alienação/estranhamento está presente na vida humana na moral, na produção de mercadorias, no dinheiro, nas instituições sociais, na arte, em suas atividades, na filosofia, no senso comum, ou seja, de forma múltipla embora seja “uma única e mesma coisa”. Estando em todos os âmbitos das relações sociais, o estranhamento passa para uma dimensão subjetiva complexa nas sociedades. “Em escala crescente o estranhamento é para com a própria essência humana [...] um estranhamento de cada homem para com os demais e de todos para com cada um...” (SANFELICE, 2013 p. 14).

Uma sociedade estranhada pode ser compreendida, na análise de Sanfelice (2013) como, por exemplo, a alienação dos colonizados que se submetem aos colonizadores, aos indígenas e negros que se “ajoelharam” frente aos jesuítas pedindo perdão por serem índios e negros. “Era um gesto que podia significar uma estratégia de sobrevivência, mas que simbolizava a negação da própria essência humana”. Trazendo a análise para os dias atuais, na plena era da mundialização, o estranhamento das sociedades é reforçado pelas formas de manipulação de massas, como por exemplo, as mídias sociais, TVs, publicidade e organização “mercificada” do tempo livre que determinam o comportamento genérico e anestesiado do ser humano, desviado de suas angústias internas. (SANFELICE, 2013 p. 16).

Observadas por essa perspectiva teórica, as considerações da classe docente participante da pesquisa aqui apresentadas, denotam os indícios do estranhamento pela objetivação com que é visto o trabalho intelectual.

Um relato denso, que reflete o estranhamento em nível societal, geracional e pessoal, é o da professora H1 (UFU, 2017) que expõe sua frustração e um posicionamento de resistência ao ambiente de relações com que vive.

Os maiores desafios que enfrento é a própria questão da geração que está aí. [...] É uma geração tecnologicizada ao extremo, que tem pouco hábito de leitura, pouco ou nenhum hábito! Então, eu fui formada com muita leitura. Até hoje eu leio muito, eu gosto disso. Acho incrível, terrível ver um estudante do curso que não gosta de ler. [...] encarar essa diferença geracional e saber afinal qual é o meu papel? Sinceramente eu hoje NÃO SEI QUAL É O MEU PAPEL DIREITO... NÃO SEI! Eu sei é que estou em sala de aula, estou ali, eu gosto, ouço bastante, tento ouvir para sentir, para ver esse outro lado, afinal o que eles estão pensando... mas eu acho que as minhas expectativas reduziram muito. Hoje eu estou numa atuação estritamente profissional... estritamente... eu cumpro o meu trabalho. Não tenho grandes expectativas mais. Isso traz UMA FORMA DE FRUSTRAÇÃO... que não é só com a docência, né? Mas é uma situação mais global, geral, de uma forma de projeto alternativo, o estilhaçamento geral e total que a gente vê... nos anos 1980 pelo menos a gente imaginava que poderia acontecer no país uma reconstrução, a construção de uma cultura democrática, minimamente.

Hoje, para mim, SÃO ILUSÕES que dentro do sistema capitalista isso não existe. Estamos numa democracia mas, que democracia é essa? A gente percebe hoje um AUTORITARISMO PROFUNDO enraizado em todos os setores. E a gente TEM QUE LUTAR CONTRA A GENTE MESMO! Porque nossa cultura é muito autoritária! (H1, UFU, 2017, p. 4).

A alienação e o estranhamento referido por Sanfelice (2013) presente nos valores sociais e comportamento dos grupos e indivíduos pode ser analisado pela óptica dos docentes entrevistados, que relatam a percepção de uma sociedade que não faz uma análise crítica da profissão docente, que compartilha uma ideia apolítica e conceitual da profissão. Afirmam, conforme suas percepções, que há um entendimento, por parte da sociedade, carregado de preconceitos e julgamentos rasos sobre a docência universitária. Embora, entre os próprios docentes, fica clara uma visão contraditória, ao exporem suas percepções a respeito de como a sociedade os veem como classe trabalhadora. Alguns relatam que se sentem percebidos como classe intelectualizada, portanto, diferenciada pelo conhecimento científico que agregam como apropriação do saber. Assim, se percebem tratados de forma respeitosa, com deferência pela sociedade em geral, que idealiza o professor universitário como alguém digno de respeito pelo seu trabalho intelectual, pelo seu saber. Porém, para outros participantes, a percepção é contrária, principalmente, segundo eles, pela nova geração que não compartilha dessa imagem, pelo contrário, percebe o professor como alguém sem importância, sem autoridade, destituído de poder e substituível por informações disponíveis na Internet. Essa geração os trata, de maneira geral, com certa agressividade e desrespeito, questionando-os de forma aberta. Assim verbalizaram os docentes entrevistados:

O professor universitário de uma Federal AINDA É UMA REFERÊNCIA. Mas o professor em geral não. Mas, a gente mesmo entre professores, respeita mais o professor universitário, professor de uma Universidade Federal do que um professor de primeiro grau... não é discriminar não mas a gente percebe. O professor de primeiro grau hoje tem uma qualificação baixa, então, eu acho que existe isso. Eu fiz um estágio Pós-doutorado no México eu percebia isso... o quanto um professor lá é mais respeitado do que aqui... pela sociedade, ele é mais tratado com cerimônia, pelas pessoas. Hoje eu acho que existe respeito mas, não é assim. Não sei se a gente esperava mais... (A3, UFU, 2017, p. 2).

Segue a experiência de outra docente em relação à percepção e reconhecimento social a respeito de sua profissão:

Eu acho que, até pela Universidade... VOCÊ SER PROFESSOR NA UFU TEM UM PESO. Acho que tem uma estrutura reconhecida. A UFU é reconhecida fora, na sociedade, institucionalmente. Eu acho que esse conhecimento da qualificação da Universidade na sociedade, eu acho que existe. Você diz que é professora e as pessoas tem um entendimento de professor de Universidade como uma pessoa que tem uma qualificação que é interessante e que deve ser pensada e escutada. Até pela mídia de jornal... (A2, UFU, 2017, p7).

Em contrapartida, a professora C1 (UFU, 2017) relata momentos diversos e contraditórios, vivenciados por ela. Um aspecto interessante nesse relato é da construção do senso comum em relação ao trabalho do professor e das representações feitas sobre suas atividades em sala de aula.

[...] da mesma forma que você tem regras postas que estão subentendidas que vem de uma sociedade em que o professor que está em sala de aula ele não pode, simplesmente, criar um círculo, discutir com os alunos a partir da experiência deles... não existe isso! O professor ele tem que ir lá pra frente, ele tem que explicar a matéria, ele tem que trazer a teoria, ele tem que partir dele para o aluno... então sabe quando a sociedade põe isso, EU SINTO QUE AINDA ESTOU PRESA A ESSE FORMATO. [...] Eu ainda sinto a necessidade de ir e trabalhar uma aula expositiva, buscar um livro, propor para eles um artigo que traga aquela temática... [...] Em muitas falas a gente vê um reconhecimento, MAS AINDA É MENOSPRESADO. A gente sente quando vai preencher uma ficha, por exemplo, eles dizem “ah, qual é a sua profissão?” Eu sou professora! “Professora?” E as pessoas dizem... “professora de criança? (no sentido pejorativo)”. “Não, eu vou para a sala de aula mas é em uma Universidade!” “Ah, professora universitária?” aí você já vê que muda um pouquinho, sabe? De um olhar um pouquinho mais valorizado, mas vem muito de uma valorização que é muito diferente do que já foi anteriormente. [...] Até mesmo do aluno! A FALTA DE RESPEITO que tem com você em sala de aula, em muitos momentos, vem do que a sociedade colocou para ele, do que a família colocou para ele. Então eu vejo uma classe da sociedade, de pessoas mais velhas que te respeitam muito como professor e uma classe muito mais jovem que diz “ah... professor!!!” Eu acho que somos profissionais como qualquer outro. De geração para outra houve uma perda de valores e em relação ao que representa uma carreira, a profissão docente. Eu entendo dessa forma. (C1, 2017, p.6).

Já a docente a seguir relata experiências de relacionamento conflituosos com alunos que criaram situações desnecessárias de confronto, sem argumentação clara. A professora atribui o comportamento a uma nova “ética” social que, ainda não foi entendida.

Eu estava em sala de aula, dando um exemplo, e falei: “bom, vamos fazer uma estimativa para mostrar para vocês como é que a gente pode fazer”. E, assim, naturalmente, explicando aquela coisa extremamente

espontânea. Eu disse: “os homens levantem a mão”. Desse jeito! Menina, a sala inteirinha olhou para mim com uma cara de tipo: “Hã? O que você está falando?” Nenhum levantou a mão. Tinha uns dez meninos na sala de aula. Nenhum levantou a mão!!! E, eu, naturalmente falei: “Ué, gente! Então vamos por nome...” Eles mais uma vez: “Hã?” “Então vamos por idade, quem tem menos de vinte anos”. Aí eles levantaram. Eu só queria mostrar como é que a gente poderia representar valores! E, aquilo, eu fiquei tão desconsertada na hora. Mas, assim, totalmente! Cheguei em casa com **AQUILO ME ATORMENTANDO**. Eu pensei: “bom, se existe esse posicionamento, independente da escolha sexual, a pessoa tem um sexo! É homem ou mulher! Né?” Então agora, como ela escolhe se comportar é outra coisa! Qualquer documento a pessoa é ou do sexo masculino ou feminino. Então eu pensei: “gente, tem alguma coisa estranha. Como é que eu vou lidar com isso? Como que é isso? Você tem um simbolozinho da menina com saia da porta do banheiro, e do menino. Então, não tem mais? Agora é só a cabeça? Braço? Quem entende? Liguei para um amigo meu que é homossexual que lida super bem com isso e ele me disse: “Como assim? Nesse nível? Ou é um ou é outro!” Gêneros existem uns 50 tipos, agora, não faz sentido isso! [...] E outro dia que eu cheguei para dar aula e fui fazer a chamada, eles continuaram todos do jeito que estavam, sentados na mesa, conversando... eu fazendo a chamada, era um “oi”, “eu tô aqui”, outro só levantava a mão... Aí meu sangue ferveu! (risos). Eu disse: “Eu não sei se vocês estão com alguma implicância, eu não tenho bola de cristal. 40 alunos na sala e só levantam a mão, vocês querem que eu adivinhe o nome? Não tem jeito!” (A1, 2017. p. 13)

Os obstáculos advindos da convivência com a diversidade, com a diferença geracional que traz novos posicionamentos representam, para a classe docente, um desafio, geralmente, enfrentado de maneira solitária. É o que se interpreta das falas aqui colocadas. São dificuldades que angustiam e preocupam de forma a elevar o nível de ansiedade vivenciada na atividade docente.

Snyders (1995) discute, em sua obra, a alegria e não alegria dos jovens que se tornam estudantes universitários. O autor chama a atenção, utilizando-se de algumas biografias que serviram de base para sua análise, para a alegria cultural que deveria marcar a possibilidade dos jovens se formarem em um campo de conhecimento importante para suas vidas profissionais, e não, simplesmente, “cumprir um rito de passagem sem sabor”. A Universidade, segundo o autor, é um período crucial de expectativa e de descoberta de uma cultura que marcará uma reviravolta decisiva em suas vidas. Quanto aos conflitos que nascem entre gerações, Snyders (1995) afirma diversos fatores os promovem. Um deles é a dificuldade que os mais experientes e avançados em anos, no caso os professores, tem “de renunciar às ideias de que estão impregnados”. Outro fator é o desejo inerente aos jovens alunos de se lançarem “numa ‘revolução’ cultural como uma aventura, confrontando os professores como desafio de lhes superarem

o conhecimento. Ainda outro fator é o apego dos jovens à uma infância que resistem em largar. Enfim, o autor demonstra a fragilidade do aluno com o campo infinito de conhecimento com que ele se deparou, a decepção pela descoberta que deverá adquirir conhecimento pelo próprio esforço e a infantilização que não resiste aos “brinquedos” tecnológicos e às irresponsabilidades, “birras” e oposição às “autoridades” (no caso o professor) resgatados do tempo de criança. (SNYDERS, 1995, p. 50).

O docente D1 (UFU, 2017) relata sua dificuldade em lidar com o que chama de “arrogância intelectual” que a geração atual demonstra diante de um professor.

Essa geração (de alunos) é uma geração que tem muita informação mas tem pouco conhecimento e senso crítico. E isso é muito perigoso. Então, aceita qualquer coisa como absoluta e, a opinião de todo mundo é importante mas, ACHAR QUE A SUA OPINIÃO É A MELHOR... é uma arrogância intelectual que você vê hoje que desestimula e muito! Desestimula e muito! (D1, 2017, p. 2).

A relação docente/discente, para Snyders (1995), é importante do ponto de vista intelectual e humano, pelo papel que o professor assume como “intérprete” da cultura, das ciências. Quando o docente consegue estabelecer com o discente uma relação de acesso aos elementos ainda desconhecidos, tornando-os conhecidos pelas descobertas por meio da leitura, dos estudos, da autonomia dada às discussões e diálogos a relação será propícia à alegria cultural pretendida. Pelo relato dos docentes entrevistados, essa alegria cultural preconizada por Snyders (1995) é uma possibilidade distante de acontecer. Apesar dessa constatação, os docentes participantes da pesquisa se mostram desalentados e sem movimento de reação ou resistência aos conflitos.

No momento contemporâneo, com a redefinição de tempo e espaço, os grupos sociais se reconfiguram numa aparente liberdade de escolha. Os impactos sobre as novas gerações e a forma de vida de relação é analisada por Sanfelice (2013) quando o autor cita alguns exemplos de “conscientização” como a preservação ecológica defendida por países que mais poluem e degradam a natureza e que convocam “cada um” dos indivíduos para ser responsável pelas soluções do problema; a banalização da violência física e moral apresentada como desvio de conduta individual e não como fruto da estrutura social estranhada; a sedução dos alimentos que destroem a saúde, mas que prometem prazer imediato; a competição pelo emprego como “lugar ao sol”; a moda de consumo imediato para construção de uma imagem social, entre vários outros. Para o autor, nessa sociedade estranhada a educação é intencionalmente orquestrada e desqualificada para ser e formar cidadãos alienados e despolitizados. “[...] aquela educação que limita as pessoas às

próprias contingências (aptidões, habilidades, flexibilidade, etc.). O que falar da máfia mercantil do livro didático? O que falar das condições precárias da profissão e do trabalho docente? A lista de indagações desafiadoras é infinita.” (SANFELICE, 2013 p.21).

Em um aparente espaço de liberdade, negociação e consciência, delimitado e controlado nas estruturas sociais, o estranhamento ganha proporção social fazendo o indivíduo e a sociedade crer que é capaz de questionar, se posicionar e escolher, sem perceber que essa pseudoparticipação o conduz a um estado de acomodação.

5.1 Despersonalização, Desrealização e Estranhamento de Si.

E eu sempre falo para o pessoal, não é mentira não, porque eu tenho um filho que nasceu em Dezembro e outro que nasceu em Janeiro? Porque EU PROGRAMEI PARA NASCER NAS FÉRIAS ACADÊMICAS. Realmente isso é verdade! Eu programei mesmo! (F2, UFU, 2017, p.4).

Mas aí tem uma coisa, eu não me casei, não tive filhos, então o trabalho me absorve muito tempo, minha vida gira muito em função do trabalho. Um dia me perguntaram assim: “Uberlândia é muito grande?” E eu respondi: É PEQUENININHA, TEM MINHA CASA E A UFU. (A3, 2017, p 6.)

Eu não tenho nada... trabalho muito em casa... então eu saio, tomo um café, saio e faço um lanche... LÁ EM CASA EU NÃO TENHO COMIDA! Lá em casa tem na geladeira suco, refrigerante, um iogurte e leite. Não faço café em casa... não tem cafeteira, não tem café, não tem açúcar, não tem arroz, não tem feijão, não tem nada. Mas o cafezinho, em qualquer posto de gasolina me satisfaz... FICO TRABALHANDO EM CASA. (P1, UFU, 2017, p.9).

Quando Marx diz “fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente” (MARX, GRUNDISSE, p.66), denuncia a condição subjetiva de estranhamento e alienação, constituído pelo modo de vida estabelecido.

Por sua vez Alves (2013), utilizando-se da descrição que elabora a pessoa humana como caracterizada por atributos fundantes, sendo eles, individualidade, subjetividade e alteridade, considera que o movimento de despersonalização reduz a vida em todas as suas dimensões. A análise de Alves (2013) se aprofunda ao tratar a individualidade como sendo a dimensão humana de “si-em-si”, existindo como sujeito histórico. Diz ele:

A individualidade humana é uma construção histórica. É produto do processo civilizatório como processo de individuação e desenvolvimento histórico do ser humano-genérico que constituiu indivíduos concretos, prenes de unicidade que afirma a singularidade

do homem singular. [...] Na verdade, cada individualidade humana preserva em si uma biografia social e um acervo de experiências singulares que constituem sua identidade humano-pessoal. Cada individualidade humana conserva em si e para si uma história de vida/história do trabalho. [...] O homem em-si tem uma natureza humana intrinsecamente social, histórico-pessoal e idiossincrática que, enquanto individualidade pessoal e nas condições do capitalismo histórico, se manifesta como individualidade pessoal de classe. Na sociedade do capital, que tende a reduzir individualidade pessoal à individualidade de classe, a individualidade humana degrada-se em puro individualismo. Ao reduzir-se a mero particularismo pessoal, a dimensão pessoal do homem amesquinha-se. Com a presentificação crônica que caracteriza a “temporalidade inevitavelmente reativa e retroativa” do capital (MÉSZÁROS), perdem-se os laços pessoais com a memória pública e individual e oblitera-se a dimensão do sonho como transcendência do *hic et nunc*. (ALVES, 2013, p. 115).

Se o valor da vida, em sua reciprocidade, está limitado ao valor do trabalho, o plano da individualidade do sujeito humano fica restrito aos processos de valor de troca. A sociabilidade e as relações afetivas são capturadas naquilo que as distingue dos animais. A sociedade humana, pressionada pelo senso de urgência, pelas necessidades individuais rompidas do senso coletivo, da presença do outro e do fazer-se nas relações humanas, se torna mesquinha e reduzida ao aqui e agora. A sensação de sonho perdido, de afeto roubado e do particularismo, resultantes do processo de trabalho docente, levou a docente A2 (UFU, 2017) ao arrependimento tardio de não ter compartilhado horas e presença de um ser querido que, depois, estaria permanentemente ausente de sua vida.

Quando minha mãe faleceu eu fazia mestrado, eu dava aula... era uma coisa assim. E ela passou aqui em Uberlândia, já estava meio doentinha. E eu falei: MÃE, NÃO TEM COMO! Eu estou COM UM MONTE DE COISAS PARA FAZER! E eu não fiquei tempo suficiente com ela. E daí ela viajou e FALECEU NESSA VIAGEM que ela foi. Então isso é uma coisa que... (chorando discretamente). Mesmo assim eu CONTINUEI TRABALHANDO do mesmo jeito! VIVENDO A UFU INTENSAMENTE! Isso foi uma coisa que me marcou, entendeu? (A2, UFU, 2017, p.5).

O abatimento e o sentimento de arrependimento pela “falta de tempo” justificado pelo trabalho acumulado, excessivo e urgente, faz com que a docente A2 (UFU, 2017) sinta a perda da sua mãe como algo doloroso não só pela perda em si, mas pela negligência com que a tratou. Esse fato corrobora o anunciado a respeito do valor da vida e o valor das coisas. Quando as coisas superam em valor e atenção as pessoas e o estar junto das pessoas, denuncia o mais cruel dos estados de coisificação humana.

A perda materna é algo irreparável que a docente não consegue substituir pela fruição do seu *status* acadêmico, que foi o motivo pelo qual não permaneceu ao lado da mãe.

O segundo atributo da pessoa humana preconizado por Alves (2013), a subjetividade, é para o autor, a relação representada pelo “ser-para-si-mesmo”, ou seja, é a “dimensão anímica, racional e social”. (ALVES, 2013, p.117). Como o individualismo rompe, conforme argumentado anteriormente pelo autor, as relações com o coletivo social, a subjetividade do ser-para-si-mesmo, por sua vez, torna-se irremediavelmente incapaz de resistir aos processos de estranhamento. Afirma Alves (2013):

Com a corrosão da subjetividade, o homem torna-se incapaz de dispor de si e de sua natureza humana. Aliena-se de si próprio e perde o controle de sua vida pessoal. A “captura” da subjetividade do homem-que-trabalha pelos valores-fetichismo do capital no capitalismo global é um aspecto da corrosão da capacidade subjetiva do homem flexível que se dobra às injunções da ordem do capital. Na medida em que não se afirma como ser-para-si-mesmo, o espectro de homem torna-se ser-para-outrem, o outro estranhado abstrato e fetichizado (o Capital). Nesse caso, ocorre um processo de desterritorialização subjetiva do homem que, alienado do seu território de existência autêntica, onde se afirmaria como ser em-si-para-si, projeta-se noutro território: o território da existência inautêntica das implicações subjetivas fetichizadas do capital. (ALVES, 2013, p.117).

As emoções como manifestações de resistências são reflexos da desefetivação da subjetividade humana diante das contradições do mundo do trabalho. Quando a pessoa humana, em sua individualidade, não consegue estabelecer a conexão consciente de sua realidade e do grupo no qual está inserido historicamente, ela desagrega-se iniciando um processo de estranhamento em relação à si e à sua vida.

Como terceiro atributo da pessoa humana Alves (2013) se refere à alteridade, isto é, a dimensão de “ser-com-o-outro”, uma vez que só se “é” quando a relação com o “outro” se estabelece efetivamente. Assim, a pessoa humana se identifica como pessoa política, participe de uma coletividade social, como ser ontologicamente constitutivo. O ser humano necessita da interação para reconhecer o outro e a si mesmo. Nessa relação Alves (2013) diz existir muitos problemas.

Na sociedade do capital, a experiência da alteridade, o *Outro-como-Próximo-de-Si*, torna-se deveras problemática tendo em vista que as individualidades pessoais são intrinsecamente individualidades pessoais de classe. O adjetivo nega o substantivo. A “classe” social subsume a pessoa humana: eis o significado de classe como condição de proletariado. Com a “sociedade de massa”, as redes sociais

propiciam a intensificação dos contatos sociais. Entretanto, o que prolifera são simulacros de *Outros*. Na medida em que multiplicam-se os contatos sociais, esvaziam-se as verdadeiras relações sociais humanas. O *Outro-como-Próximo-de-si* implica necessariamente interação social, sociabilidade e territórios de existência autêntica pudessem de relações sociais humanas (que se distinguem, por exemplo, das relações humanas instrumentais). Na sociedade do capital, existe a escassez de *Outros-como-próximos-de-si*. Entretanto, o que se impõe pelo modo de controle estranhado do metabolismo social, isto é, o capital, é a corrosão da alteridade humana na medida em que, diante da desefetivação do *Outro-como-Próximo-de-Si* e da exacerbação particularista do *Si*, desaparece efetivamente o polo reflexivo da individualidade pessoal. Perguntemos: sob o capitalismo global, como se põem hoje os modos de estranhamento que contribuem para a corrosão da pessoa humana e portanto para a degradação da individualidade social, a desefetivação do sujeito humano-genérico e a invisibilidade do *Outro-como-Próximo-de-Si*? (ALVES, 2013, p.118).

Em Unidades Acadêmicas da UFU cujos participantes emitiram suas opiniões, existe um ambiente despersonalizado, individualizado, onde a condição de humanidade está subordinada aos mecanismos políticos que determinam as relações de trabalho e poder, deteriorando a relação com o “outro”. O “outro-como-próximo-de-si” desefetivado e estranhado, como questiona Alves (2013) se revela no relato a seguir, onde a indignação e a resistência ficam explicitadas, denunciando tal despersonalização ao ponto do professor dizer “é um deixar de lado, falar de você na sua presença como se você não estivesse lá”.

A direita e, principalmente a esquerda, e é importante que isso esteja sendo gravado, sobretudo a esquerda quando ela está no poder, ela é a primeira a PERSEGUIR QUALQUER UM QUE QUESTIONE ISSO. Então não é uma questão de posicionamento partidário que faz com que uma pessoa tenha uma postura mais democrática ou não. É uma postura pessoal de INDIVÍDUOS E DE PEQUENOS GRUPOS que se julgam ter uma situação superior de poder, o que me parece uma situação muito parecida com a “Síndrome do Impostor”, já ouviu falar? E que faz com que essas pessoas se atribuam uma superioridade em lidar com todas as situações da área e de fora delas, achando, inclusive que elas podem ter ingerência na vida do indivíduo, que elas podem ter ingerência sobre os autores que você trabalha, na maneira e no que você fala em sala de aula. Então é um DESRESPEITO ABSOLUTO ÀS DIFERENÇAS, NÉ? Completo! Completo! Existem movimentações políticas, pelo menos dentro da UA na qual eu trabalho [...] essas pessoas estão completamente separadas. Só tenho relações, quando muito, profissionais. Praticamente assim, três quartos das pessoas da Unidade eu não tenho a mínima relação nem de cumprimentar, nem de falar... só quando necessário e quando tiver alguma coisa profissional a gente se conversa. E, ainda assim, quando existe isso, é de uma INCAPACIDADE DE COMPREENSÃO MÚTUA que chega às raízes da agressividade, embora não uma agressividade direta, mas é um deixar de lado, falar de você na sua presença como se você não estivesse

lá, coisas desse tipo. Eu tenho mantido a minha relação pessoal de uma maneira completamente separada da relação profissional por uma questão até mesmo de SAÚDE. (H2, UFU, 2017, p2).

“Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem”. (MARX, 2010, p. 86). O estranhamento de si mesmo é resultante de um sistema que sobrepuja sua essência, objetivando-a, transformando-a. Em Marx (2010) a pessoa humana, como ser estranhado, está estranhada da própria natureza, de si mesma, de sua vida genérica e de sua relação com o outro.

O estranhamento é tão imperativo que o tédio e a angústia resultantes dos conflitos entre ser e tempo, na perspectiva ontológica do ser social, dominam a subjetividade tomando-lhe o sentido “do que se é” e “do que se quer ser”. O presente está destituído de significado, portanto, o futuro também. Os trabalhadores e as Instituições não reconhecem o estranhamento porque, segundo Marx (2010), estas não confirmam as contradições e nem a relação de exploração e expropriação decorrentes do processo de trabalho, além de não reflexionarem a relação imediata entre trabalhador, produção e resultado da produção. No entanto, o que a economia nega, mas a história confirma, é que o produto exteriorizado ao homem, não lhe pertence nem o identifica, da mesma forma que não lhe traz qualquer satisfação produzi-lo. É uma atividade onde o homem não se reconhece homem e, somente fora dela, estará pleno em sua humanidade.

Ranieri (2001) trata da distinção entre alienação e estranhamento em Marx, afirmando que pouco se discute o aspecto abstrato do trabalho onde a consciência toma proporção de mediadora entre ser humano e natureza. Como consciência, ela aparece na constituição do trabalho na medida em que é um dos fenômenos da exteriorização. Segundo Ranieri (2001) o estranhamento entendido como confronto, roubo de algo e desavença, inserido no cotidiano das experiências coletivas encontra explicação diferentemente da alienação. Enquanto a alienação é algo que não pode ser eliminado do sujeito, pois é ela que o produz como tal em sua sociabilidade, o estranhamento designa a incapacidade de realização do sujeito como resultado histórico de apropriação do trabalho, incluindo aí a própria personalidade humana.

Consagrou-se, pelo menos nesse sentido que é atribuído a Marx, a compreensão de estranhamento (*Entfremdung*) como um ato, ou uma ação maior no tempo e no espaço, em que o homem, tornado genericamente (portanto como ser social), se torna alheio, isolado, estranho aos resultados ou produtos de sua própria atividade, assim como a atividade mesma, além de estar isolado ou alheio à natureza a partir da qual produz e vive em conjunto com outros seres humanos. Igualmente, este processo de estranhamento aparece nas relações

estabelecidas entre os próprios homens como insuficiência do processo de reconhecimento societário na medida em que estão fundamentalmente comprometidas as possibilidades humanas de emancipação historicamente engendradas. (RANIERI, 2001 p. 7).

Antunes (2008) ao pensar o fenômeno do estranhamento e alienação no séc. XXI afirma que há duas grandes formas de alienação herdadas do séc. XX, atribuídas à era Taylorista/Fordista que manteve um claro traço de continuidade da grande indústria tratada por Marx, evidenciando um processo de desumanização do trabalho. Antunes (2008) citando Lukács diz que “a fragmentação tayloriana do trabalho penetrava até a alma do trabalhador”. Já no final do séc. XX e início do séc. XXI, passando pela “monumental reestruturação do capital”, surge um novo tipo de produção, mais ou menos taylorizada, reforçando o mito da “não-fábrica” e do “não-trabalhadores”. As jornadas de trabalho tornam-se “flexíveis”, os resultados viram “metas”, as promoções são a partir de “competências” e “concorrências” e nasce o trabalho polivalente e multifuncional dos anos 1980 e 1990. Nesse mundo aparentemente menos despótico e menos classista, as responsabilidades legais ficam diluídas na terceirização dos serviços e há um profundo processo de interiorização da alienação onde, para o capital, o trabalhador torna-se “o déspota de si próprio”. (ANTUNES, 2008, p. 8)

Para Antunes (2008) a atual configuração do trabalho, altamente estruturado para o “sucesso” é responsável por suicídios resultantes do estresse e da violência, das frustrações e do aumento do adoecimento pelo trabalho. O estranhamento advindo do ambiente competitivo e desumanizado faz o trabalhador acreditar que é colaborador e parceiro da empresa/instituição quando na verdade ele se torna apenas o objeto treinado e otimizado para o desenvolvimento de novos modos e sistemas de produção. (ANTUNES, 2008, p 7).

“Não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo” Marx (2010, p. 110). Os sentidos corrompidos do ser social carente e adoecido, não são capazes de perceber beleza e plenitude uma vez que estão direcionados para a efetivação da vida. O ser natural, corpóreo, sensível, sofre por ser dependente e limitado, pois depende de objetos fora de si para satisfazer-se, para se saciar, assim como ele mesmo é objeto para satisfação de terceiros. Sem sua natureza fora de si, o ser passa a “não-ser”, como sujeito fechado sobre si mesmo não existe nem para si nem para a natureza e nem para o outro.

Refletindo essa afirmativa, encontra-se no relato da docente P2 (UFU, 2017) cujo sistema de trabalho lhe captura o tempo em família, lhe exige as horas de lazer, embora,

em sua concepção, esse fato seja natural, sentindo-se competente por conseguir realizar duas ou três coisas de uma só vez, inclusive amamentar sua filha ao mesmo tempo em que corrige a dissertação de um orientando.

Já recebi pedido de limite da família. [...] Eu estou aqui, e eu consigo, tenho uma habilidade que é fazer, que eu acho, algumas mulheres, ou senão a maioria, consegue fazer duas, três coisas ao mesmo tempo! Então eu consigo gerenciar aquilo que é necessidade das filhas, por exemplo, e ao mesmo tempo estar trabalhando. Eu já me peguei em situações, na caçula, AMAMENTA-LA EM UM BRAÇO E, COM O OUTRO, NO COMPUTADOR CORRIGINDO, porque a pós-graduação não para. Com o outro corrigindo dissertação de aluno. Porque ele tinha prazo, a pós-graduação tinha prazo e, mesmo eu estando afastada, que eu não tinha como dizer: bom, agora eu estou afastada, minha licença gestante faz com que tudo pare! Então, NÃO PARA. Mas eu sempre consegui! Estou exemplificando mas eu sempre acabei fazendo duas, três coisas ao mesmo tempo. [...] Elas brincam comigo dizendo: “mãe, vou te comprar a jaqueta da Mulher Maravilha, porque não é possível!” (P1, UFU, 2017, p.8).

Marx (2010, p 128) trata o homem objetivo sensível como um ser apaixonado, padecedor, atormentado cujas representações das consciências é material. O ser social se relaciona buscando realização objetiva ao mesmo tempo em que o estranhamento-de-si o impede de realizar-se de forma natural, ou ainda, o realiza de forma material.

Alves (2013) fazendo uma analogia ao sistema Toyotista *just in time*, elabora uma análise sobre a vida reduzida da pessoa humana, que tende a ser “enxuta” como uma linha de montagem. O tempo de vida se reduz ao tempo de trabalho estranhado onde as pessoas passam seu tempo livre, suas horas de lazer com algo “útil” para a carreira profissional. Diz Alves (2013) “a vida enxuta é permeada do pragmatismo existencial onde os requerimentos valorativos do trabalho estranhado invadem o tempo livre ou tempo disponível para si, reduzindo o tempo para relações com amigos e familiares”. (ALVES, 2013, p. 241).

Correlato a esse aspecto está o processo de captura das horas de lazer e descanso dos docentes da UFU que afirmam, em totalidade dos participantes da pesquisa, desfrutarem, em média 10 a 15 dias de férias por ano, embora a lei conceda 45 dias. O regime de trabalho é de 40 horas semanais, o que, para todos os docentes, é tão irreal quanto “uma enorme bobagem” pois trabalham em média, quase duas vezes mais. A pesquisa aqui realizada não se propôs a medir a carga horária de maneira quantitativa, pois além de fugir ao objetivo não estão registradas oficialmente. As horas excedentes ocorrem durante as madrugadas, nas férias, em horários diversos. O sistema de registro de horas trabalhadas, implantado pela UFU, não aceita contabilizar o tempo excedente

trabalhado, se limitando a registrar as 40 horas oficiais. Assim, os docentes precisam escolher o que registrar, descartando as atividades que geraram a carga horária excedente.

Nós preenchemos um Plano de Trabalho obrigatório que a gente precisa registrar 40 horas, mas... Um dia EU ATÉ FUI REBELDE. Há dois anos atrás, nosso coordenador de área pediu para que preenchêssemos os planos de trabalho. Eu falei: “Gente, ISSO É INJUSTO!” Ao invés de 40 horas, eu preenchi 96 horas de atividades semanais. É lógico que ele devolveu, né? Foi uma rebeldia minha! Então... não pode! Mas, essas 96 ERAM REAIS! Eu coloquei lá tudo o que eu faço. São minhas atividades reais! É LÓGICO QUE ELES DEVOLVERAM. “Não, não pode ser assim!” (F2, UFU, 2017, p.4)

Os relatos contém profunda frustração e indignação. Para alguns professores afirmar que trabalham 40 horas semanais é uma “piada”. O docente P3 (UFU, 2017) admite que sua vida familiar tornou-se um fracasso pessoal por ter “permitido” o trabalho invadir e absorver o seu tempo livre ao longo da vida.

Claro que meus filhos, às vezes falam... e hoje eles já são adultos: “Por que você não sai? Por que você não diminui? Por que você não tira o pé?” A pergunta, sempre, no FIM DE SEMANA é: “VOCÊ VAI TRABALHAR?” E eu digo: SIM! “Nesse fim de semana você vai trabalhar de novo?” Eu digo: De novo! Embora a carga horária invada todo o meu tempo, eles sabiam muito bem disso. Sempre souberam! Conhecem o pai deles pelo “cara” enfiado em alguma coisa, em algum livro qualquer. Tanto é que para o meu filho mais velho tornou uma OJERIZA O ESTUDO! A coisa de lidar com isso... porque foi roubado, né! Ele se sente assim. Ele me coloca isso claramente! Ele se sente ROUBADO NO TEMPO e nas não brincadeiras! (P3, UFU, 2017, p.7)

O sentir-se “roubado no tempo” para a criança constituiu-se, como relatado, em “ojeriza” pelos estudos que o pai tanto valorizava. O valor colocado nos livros foi superior ao valor colocado nas horas de lazer, de convívio e de troca. Finais de semanas e férias dedicados aos estudos e preparação de aulas, atendimento de alunos passaram a ocupar o espaço e o tempo livre do pai docente. Como filho e como pai as relações se deterioraram a ponto de ser verbalizada e sentida como parte do fracasso de vida que o docente carrega em suas certezas. A carga horária mensurada em 40 horas semanais, insuficientes para tantas atividades e preparações dessas atividades corrompe o ser genérico em sua extensão mais íntima.

A impossibilidade de se cumprirem todas as atribuições em simples 40 horas semanais se revela no dia a dia. Como expressam, a seguir, os dois depoimentos.

Ah, não! Nunca me preocupei com isso não! 40 HORAS? BOBAGEM! Isso é bobagem! Isso é uma enorme bobagem! Se for no papel, ah não sei! Nem sei quantas horas eu trabalho por dia. Ontem eu estava lendo um texto para preparar a aula de amanhã do mestrado... DE PIJAMA... em casa. Mas preparando mesmo... não é só ler o texto, é preparar o texto para aula! Então nunca me preocupei com essa história de 40 horas! Acho isso uma bobagem. (P1, UFU, 2017, p.6).

As 40 horas de trabalho SÃO 80! Aliás eu acho que isso é um grande problema. Como nós não temos, como os outros funcionários, a obrigação de estar ali... não que a gente não faça as horas aqui! A gente faz as horas aqui e ainda LEVA SERVIÇO PARA CASA porque, para dar conta desses elementos todos você acaba trabalhando muito mais. (P2, UFU, 2017, p. 7).

A pessoa humana que chega a abrir mão de viver em família e em sociedade, transformando sua casa em escritório árido e produtivo, está rompida e corrompida pelas “regras do jogo” produtivo. Esse fato se mostra tão arraigado que é visto de maneira divertida pelo docente que chama de “bobagem” qualquer referência às 40 horas legais de trabalho docente.

Considerando férias “um luxo”, a docente relata como se organiza em família para conciliar as atividades exigidas como a necessidade de descanso como a família.

FÉRIAS É UM LUXO. O máximo que eu consigo é 15 dias e olhe lá. [...] Tem vezes que não tenho grana e não viajo. Aí eu fico em casa, levo mais no tranquilo. Trabalho leve, fico com as crianças, passeio, levo ao Shopping. Mas, totalmente, nunca! Eu não sei o que é férias de 30 dias, não! Não sei o que é isso! Os cronogramas não batem. Então você tem uma banca, uma banca que vai ser no começo do semestre, tem um orientando que... Por exemplo, a minha orientanda ontem foi na minha casa. Aí ela falou assim para mim “olha, eu vou tirar férias em agosto”. Eu disse para ela: “não se esqueça que são as minhas férias também”. Ela disse: “Não, VOCÊ NÃO PODE tirar férias, não!” (risos). Ela falou: “mas eu tenho um cronograma!” Meu marido é que brinca “que férias?” ...dias, sem pensar nas atividades, eu não sei o que é isso não! (E1, UFU, 2017, p.10).

Em que momento da humanidade as férias se tornaram um luxo? É possível se questionar esse fato? Quando o “cronograma” de trabalho não permite descanso está denunciada a perpetuação do sistema produtivo organizado por tarefa e resultado, onde o ser humano funciona como mero coadjuvante. A atividade docente, na visão *just in time* como se refere Alves (2013), distanciada da capacidade de análise crítica da problemática que a envolve, fragmenta-se e individualiza-se, tornando-se um problema isolado, onde cada docente tenta resolver de forma isolada a excessiva carga que lhes impõem.

Tem algumas pessoas que perguntam: “mas você não bate ponto?” Eu falo: “não mas gostaria de bater!” Porque eu teria certeza do tempo que teria na Universidade. Eu tive casos de estar EM CASA NO FINAL DE SEMANA, descansando, no domingo, com ALUNO LIGANDO para eu indicar alguma coisa, para eu ler o trabalho para ver se ele estava no caminho certo, [...] então meu marido falou: “mas não é possível!” [...] chega numa forma que você atende, não tem como! Eu acho que a gente é UFU não 40, É UFU 24 HORAS. Você está de manhã, de tarde e de noite... quando você chega em casa, e ainda depois. Quando eu tinha minhas filhas crianças, depois que elas iam dormir é que eu sentava para ler, para preparar aula porque não tinha tempo. Eu as pegava na escola as 18 horas, ia para casa e SÓ DEPOIS DAS 23 HORAS é que ia preparar aula até as 2 ou 3 horas da manhã. [...] Eu comecei esse ano falando: eu não trabalho domingo mais! Porque era domingo e todos os dias. [...] porque se você entra no computador é um e-mail que você não viu, é uma coisa que tem, é um problema... eu falei que domingo não entro mais no computador nem para ver e-mail. Eu queria dar a mim esse direito de não trabalhar mais domingo. (A2, UFU, 2017, p.5).

Nesse processo de auto controle e subjugação aos mecanismos de estruturação do trabalho Toyotista como se refere Alves (2013), o trabalhador entende como natural a excessiva carga de trabalho, a intensificação de sentido ascendente, as responsabilidades exigidas de maneira contundente, os prazos exíguos e as pressões incessantes, acreditando que faz parte das suas funções a sobrecarga horária, física e emocional. Como no relato a seguir.

Não fui contratada para isso MAS FAZ PARTE! Mas, eu não gosto do serviço burocrático, eu acho ruim, eu acho chato, eu evito, eu postergo, mas faço para sobreviver, né? Faço as progressões, relatos de processos, mas acho que não tem consequência! Nem boa nem ruim. É fazer por fazer! [...] Eu não gosto de fazer por fazer! EU SOFRO MAS FAÇO, ME SUBMETO! Ah, não vou brigar por causa disso porque não tem nem interlocutor. Não tem lugar para interlocução. Don Quixote a gente é em outras situações! Mas, nessas? Vamos fazer e pronto. (E2, UFU, 2017. p. 6).

Como apregoa Mézáros (2011) o sistema de controle é colocado nas mãos do próprio trabalhador que, ao ajustar-se ao sistema, entende que está cumprindo com suas obrigações junto ao processo. Caso não se adapte, será considerado inapto e prejudicial ao sistema, ocorrendo um sentimento de culpa e auto cobrança.

Já trabalhei muito doente. Com dor de cabeça por ter ficado PREPARANDO AULA ATÉ AS 3 DA MANHÃ, 2 da manhã e vir dar uma aula às 8 da manhã. Algumas vezes você acorda com dor de cabeça, com dor na coluna porque eu já tenho problema. Cansaço físico... eu brincava que eu gosto tanto do que faço que não ligo, não! EU GOSTO! Muitas vezes eu tomava remédio, saía com dor de cabeça, a dor passava e estava tudo bem. (A2, UFU, 2017, p. 12).

O que leva um ser humano a reconhecer que sua saúde está prejudicada pelo sistema de trabalho, mas achar natural continuar sacrificando sua vida? O sistema de auto controle explicitado por Mázáros (2011) funciona nas atividades docentes que se auto impõem um ritmo de trabalho excessivo e adoecedor. E, o aspecto de estranhamento mais perverso é o que provoca no trabalhador a sensação de fracasso e irresponsabilidade quando assim não se submete. A ideia de que “as coisas são assim mesmo”, “faz parte do jogo”, “a família tem que entender”, reforça a sujeição ao sistema. A docente a seguir relata sua preocupação com a responsabilidade assumida, demonstrando a pressão e a auto cobrança imposta pelo sistema de auto controle.

40 horas... de jeito nenhum! (risos) Às vezes eu falo: gente eu queria ser um trabalhador de fábrica só hoje! Bater o cartão as 5 horas e só na segunda feira lembrar que existe trabalho. Mas eu NÃO CONSIGO, é difícil, NÃO TEM JEITO. Por mais que eu tenha determinado para mim que final de semana eu não trabalho, mas NÃO TEM JEITO. No final de semana, duas ou três horas no final de semana... pelo menos dois finais de semana por mês eu acabo trabalhando. NÃO TEM COMO! Eu já reduzi bastante! Mas ESSES FINAIS DE SEMANA SÃO ASSIM. O último relatório deu 56 horas semanais trabalhadas. Em média é isso... em torno de 50, 60 (horas semanais). Estou, todo semestre, com duas disciplinas novas no Doutorado. Aí é quase que aprender as coisas, né? São disciplinas que eu nunca dei, entra na área da epistemologia... então, por mais que eu tenha trazido a ajuda de um professor que é especialista... é um professor que eu estou trazendo de fora, e ainda tem a briga para conseguir dinheiro para ele vir aqui e trabalhar a disciplina comigo. Mas NÃO TEM JEITO, eu estou envolvida diretamente com isso. A RESPONSABILIDADE É MINHA. (C3, UFU, 2017, p. 5).

Em palavras espontâneas, a docente a seguir denuncia o sistema que ela mesma chama de “cruel” ao colocar nas mãos dos docentes o controle e a responsabilização implícita pelos processos de ensino, pesquisa e extensão. De forma contundente a docente verbaliza a frustração familiar que também sofre com a maneira que o trabalho e sua produção interferem na vida pessoal. O sentimento de culpa gerado pelo anseio de corresponder ao processo estabelecido não permite a racionalização do quanto é desumano e absurda a situação até que alguém, geralmente um familiar, o denuncie.

A CULPA É ENORME! O controle DE NÓS MESMOS é demais! E aí a gente faz muito mais que se tivesse um chefe no calcanhar. A gente é muito MAIS CRUEL com a gente mesmo! Esses trinta anos de Universidade é isso, se você perguntar para o meu marido ele vai dizer: “PRIMEIRO UFU, DEPOIS A FAMÍLIA”. É o que ele sente comigo. Ele já me falou isso! Que, para mim, sempre, primeiro veio a UFU. Quando alguém pergunta ele fala: “para ela primeiro vem a UFU”. Ele

sempre disse isso porque eu atendia telefone de aluno as 11 da noite, 10 e pouco da noite... Sabe assim? Hoje é por e-mail ou por *Whatsapp*, mas antigamente eles ligavam para saber onde estava o problema do projeto que tinha dado problema, se eu não podia ver no sábado porque estava num jeito que não conseguia resolver... Se eles podiam passar lá em casa ou se eu não podia vir no sábado para atendê-lo, de tarde, de noite... concurso que eles estavam fazendo e tinha a gente como orientadora. A gente tem que aprender a falar NÃO! Isso é uma coisa que eu não sei dizer! Eu estou aprendendo depois de trinta anos. (A2, UFU, 2017, p.20)

Como se pode ter, nesse século, a superação positiva do estranhamento? Nas condições atuais bem mais complexas que determinam o trabalho exige o aprofundamento da compreensão da negação da negação, onde fica clara a incapacidade do capital realizar o desenvolvimento humano. Se o mundo do trabalho é um mundo adoecido por evidências cada vez mais explicitadas, todas as categorias da classe trabalhadora sofrem os efeitos dessa desefetização. Como defende Alves (2008) é como se o mundo estivesse “privado do sentido de realidade”.

É como se o mundo do trabalho, pelas condições agudas de estranhamento no séc. XXI estivesse privado do sentido de realidade, levando à contradição entre o desenvolvimento da capacidade humana por conta das forças produtivas do trabalho e o desenvolvimento da personalidade humana. No mundo dos aparatos tecnológicos [...] o homem que conseguiu descobrir o genoma humano, reduzir as barreiras naturais [...] é o mesmo homem que é incapaz, que amplia a miséria tanto física quanto espiritual da humanidade. Essa miséria não é meramente em termos econômicos. Temos que verificar a dimensão espiritual que, não podemos negar, é um elemento fundamental, inclusive para o ‘por’ teleológico, para essa negação da negação. A investigação a respeito dessa degradação, dessa deformação, desse aviltamento, da desfiguração da personalidade humana, que é uma expressão de Lukács, tem que ser o foco da crítica ao capital. As contradições que são objetivas se manifestam no plano subjetivo como a desrealização da pessoa. E se fala tanto da pessoa humana, em cidadania, que são meramente espectrais ou ficção no mundo do capital. É quase como se fosse uma compensação ideológica. (ALVES, 2008, https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V_I).

5.2 Adoecimento Docente: Carga Física e Carga Psíquica do Trabalho.

O adoecimento como fator inerente à situação de exploração, condições superdimensionadas para a suportação física e psíquica do trabalhador não está apenas presente e caracterizado em trabalhadores maduros que, ao longo da vida se dedicaram longas jornadas em atividades profissionais, mas também presente entre os jovens trabalhadores, nos modernos modos de produção, onde jovens morrem de infarto, de

acidentes vasculares cerebrais, de esgotamento absoluto das forças físicas e emocionais em pleno exercício de seu trabalho. (CARREIRO, 2007 p.132).

Compreender a complexidade do sofrimento, do adoecimento humano e sua relação com o trabalho é o grande desafio. Sobre isso se refere Seligmann-Silva (2011):

O desafio é imenso. Pois o processo de desumanização do trabalho pode ser reconhecido como manifestação do processo mais amplo que vem sendo denominado precarização e que tem tantas faces: precarização das relações contratuais, das relações interpessoais e inter-hierárquicas, das condições do ambiente interno de trabalho, das formas de gerenciamento e da organização do trabalho. São lesados ainda, de modo inter-relacionado, os direitos e a saúde dos trabalhadores e, no final, a própria vida mental destes. [...] a precarização multiforme e sua íntima relação com o neoliberalismo e com uma crise social, que é ao mesmo tempo cultural. [...] Assim, o alvo central das indagações não é simplesmente o da saúde encarada como questão vinculada à proteção do organismo humano nos ambientes físico, químico e biológico do trabalho e o atendimento às necessidades do funcionamento (fisiologia) deste organismo. Pois o que se evidencia como questão central é de outra ordem – de ordem ética e política. Trata-se de algo que perpassa todos os níveis – do macrosocial internacional ao micros social e micro político nas situações concretas de trabalho. E tudo o que para os indivíduos ressoa não apenas na “saúde do corpo”, mas atinge a subjetividade e se torna existencial. SELIGMANN-SILVA (2011, p.15).

A base teórica a seguir é fundamental para que o adoecimento seja aqui compreendido, embora não serão aprofundadas as linhas de análise nas abordagens da Psicologia nem da Psiquiatria. O objetivo está centrado na percepção dos docentes em relação ao adoecimento e a forma como o identificam e o denunciam. A análise será feita pelo ponto de vista do estranhamento do ser que trabalha e suas implicações com a saúde do trabalhador, no caso, o docente da UFU participante da pesquisa empírica aqui relatada.

Codo e Sampaio (1995) dissertam sobre a problemática do adoecimento no trabalho apontando a necessidade de se olhar o indivíduo sem perder de vista a coletividade. Dizem eles:

[...] por mais que o trabalho compareça como estranho ao sujeito que o realiza, por mais que crave a sua história em momentos alhures à existência deste trabalhador em particular, tem-se revelado capaz de provocar sofrimentos, no sentido mais intimista que esta palavra pode ter. Eis a principal armadilha que esta área de conhecimento esconde, eis também, para mim, o seu principal fascínio: a necessidade de olhar cuidadosamente a árvore, a imposição de não olvidar a floresta. Nada mais racional do que o trabalho, nada mais insensato do que a doença mental (tantas vezes insensatez aparece como sinônimo de loucura), o

trabalho preso inelutavelmente ao que a trama social tem de mais objetivo, a doença mental escrava do que o sujeito preserva como seu, intransferível, inominável. (CODO e SAMPAIO, 1995, p.10).

Já nas linhas traçadas pela abordagem da Psicopatologia do Trabalho desenvolvida, principalmente, por Christophe Dejours (2011) a atenção está centrada nas patologias físicas e mentais geradas pela organização do trabalho. Empenhando-se para combater as abordagens reducionistas do adoecimento do trabalhador que propunham tratar os sintomas rotulando-os de “insatisfação”, “desmotivação” ou “não adaptação individual” à organização do trabalho, Dejours (1992) apresenta sua obra “A loucura do trabalho” onde afirma que o modo de produção capitalista e seus efeitos devastadores sobre o ser humano em sua integridade física e mental é a gênese do sofrimento humano. O autor busca, historicamente, compreender como o sistema produtivo capitalista tentou lidar com o adoecimento decorrente nas atividades fabris. Para o autor a organização do trabalho empurra inexoravelmente o ser humano em direção à doença mental impondo sofrimentos patogênicos em graus cada vez mais complexos. (DEJOURS, 1992 p.14).

Existem violências intrínsecas nos modos de produção que levam o indivíduo a lutar pela sua saúde e subsistência onde “viver, para o operário, é não morrer”. (DEJOURS, 1992 p.14). Para o autor fica claro o “choque entre um indivíduo, dotado de uma história personalizada e a organização do trabalho, portadora de injunção despersonalizante” onde emerge uma vivência de sofrimento. (DEJOURS, 1992 p. 43).

Os relatos dos professores participantes da pesquisa (UFU, 2017) exemplificam de forma profunda as considerações teóricas dos autores citados. Como exemplo será utilizado o relato do docente P3 (UFU, 2017), cujo nível de adoecimento relacionado à violência do ambiente de trabalho e das relações interpessoais chega ao limite do “insuportável”. Ao longo dos 20 anos de academia, ele desenvolveu doenças graves, tanto físicas como psíquicas que, segundo ele e os diagnósticos médicos, foram provenientes dos conflitos e pressões sofridas, da violência implícita vivenciada. O docente desenvolveu um quadro grave de depressão que chamou de “atroz”, exigindo o uso de medicamentos controlados e terapias prolongadas. Esse estado de adoecimento, segundo sua percepção, foi disparado pela entrada no programa de Pós-Graduação de sua UA, embora seja resultante de um acúmulo de tensões anteriores. A partir da depressão, desencadeou-se enxaqueca crônica, insônia e um quadro de síndrome de “*burnout*” que lhe trouxe “um profundo estado de ojeriza em relação ao trabalho, ao momento de estar aqui, a dificuldade de estar aqui, a momentos de paralização, a momentos de ser assoberbado por crises de angustias vertiginosas durante o próprio trabalho”. (P3, UFU,

2017, p.7). Esse período durou 12 anos, decorrendo daí um quadro orgânico de doenças como pressão alta, problemas cardíacos, uma isquemia, pre-diabetes e aumento significativo de “ferritina”, que “destampou uma questão genética que é chamada de “hemocromatose” que é uma doença genética, mas que é disparada pelas condições de vida, obviamente”. (P3, UFU, 2017, p.7). O docente relata ainda que sua saúde está sendo monitorada e seu estado de doença não cessou. Encontra-se em período atenuado porém em períodos críticos ele precisa de novas intervenções emergenciais. Esse estado de “violência” é compartilhado por colegas, segundo o participante. Segue sua avaliação, quando relatou a opinião de uma colega sobre o ambiente da UA em que trabalham.

[...] a AUSÊNCIA de confiabilidade, de sustentabilidade para as relações, como eu acabei de conversar com uma colega que diz... ontem ela estava me perguntando como é que eu estava e eu estava meio agoniado, e tal, e ela disse: “é, aqui dentro fica difícil, né? Porque AQUI SIM, É UM MANICÔMIO! Eu sinto muito melhor no manicômio que eu fui ontem, porque me sinto MUITO MAIS RECEBIDA e, que não fico tendo que ouvir historinhas sobre a vida de pessoas que pouco me importam, até porque, o que eu fiz ontem, me faz muito mais sentido, que é conversar com aquelas pessoas e saber como que aquelas pessoas estão e, como elas se importam exatamente, por ter alguém com elas naquele momento (pacientes do manicômio)”! Portanto aqui dentro eu sinto que estamos muito AQUÉM! [...] UMA COISA MIRABOLANTE! (P3, UFU, 2017, p.7).

Como explicar o sentimento que compara o convívio com colegas de trabalho ao manicômio? Para que o docente declare que há 12 anos convive com uma angústia devastadora em relação ao seu trabalho, que as relações de sua UA despertam ojeriza, como considerar saudável esse ambiente? Como isolar tal estado de adoecimento de sua prática de ensino? Tanto no âmbito do trabalho material como no do trabalho imaterial tudo se dá como se as condições nocivas de trabalho só pudessem atingir o corpo. Porém, conforme Dejours (1992) as patologias relacionadas ao trabalho são também de ordem subjetiva.

Historicamente os modos de produção impuseram condições de submissão absoluta do corpo, domesticando-o, adestrando-o, fragmentando-o como tão bem fundamentou o taylorismo/fordismo, posteriormente o toyotismo, capturando também a mente, o pensamento, o desejo e os sentidos, coisificando-os, reduzindo-os e adoecendo-os. Ao operário acéfalo do taylorismo/fordismo e à grande massa de mão-de-obra produtiva e improdutiva da atualidade não restou nada a não ser um corpo conformado e individualizado. A despersonalização do indivíduo pode ser observada sob a forma das psicopatologias que o acometem e que, inconscientemente, se desenvolvem em seu

interior amargurado e estranhado. (DEJOURS, 1992 p. 42). Constata-se, pela realidade encontrada no trabalho docente, que essa despersonalização a atinge de forma direta.

O adoecimento psíquico, para a docente A2 (UFU, 2017) foi demonstrado pelo mau humor que lhe dominou, contrário à sua personalidade. Em seu relato ela se diz completamente estranhada, sendo necessária a intervenção da filha para que ela percebesse o nível de mudança ocorrida em seu comportamento.

Eu já acordo alegre! Mas, teve uma época, agora que eu estou refletindo, que eu estava tão cansada, com tanta responsabilidade, (nossa, agora que eu comecei a me lembrar), numa fase da minha vida, eu não lembro se foi quando fui coordenadora ou quando estava fazendo mestrado ou doutorado, EU CHEGUEI EM UM PONTO QUE EU NÃO SABIA MAIS RIR! Você acredita? Eu achava que eu estava perdendo tempo! Se alguém me contava uma piada, se alguém falava comigo, eu pensava “gente do céu, eu estou perdendo tempo aqui, com esse negócio!” Juro! Você acredita? EU NÃO RIA! Tudo que não fosse uma coisa “séria”, que eu tinha que estar levando para aquele campo de seriedade, eu achava que estava PERDENDO TEMPO. Eu cheguei a um ponto que não achava graça em nada! As pessoas me mandavam piada, me contavam piadas, essas coisas, eu achava que perdia tempo, você acredita? Eu ficava tão, assim... eu, a UFU, centrada nas coisas. A minha sorte é que eu percebi isso! Que eu não achava mais graça em nada, que eu... ou contasse amenidades ou aquela coisa de conversar, sabe? O CONTATO SOCIAL? EU ESTAVA SENTIDO QUE ISSO ERA PERDA DE TEMPO. Aí eu pensei: gente, eu não acho mais graça em nada! Que coisa MAIS TERRÍVEL ISSO! Eu acordei, um dia percebi isso! Que eu não estava achando graça, que tudo que não fosse objetivo, que não fosse sério... “Eu não estou rindo”! Eu sorria, mas não dava mais gargalhada, NÃO ACHAVA GRAÇA EM NADA, sabe? Eu sorria, por educação! Mas dar uma gargalhada, eu não dava mais! Agora foi que eu lembrei disso! Agora que caiu a “ficha”. Eu não lembro em qual fase da vida foi! Eu acordei... acho que foi a relação de dentro de casa. As filhas vão te olhando, vão te denunciando. Eu me dei de presente a psicóloga. (A2, UFU, 2017, p.17).

A despersonalização atinge a docente A2 (UFU, 2017) em um nível tal que ela transformou seu comportamento e seu modo de se expressar sem que se desse conta. Quando uma pessoa humana desaprende a rir é a destruição do seu humor, do seu amor, do seu prazer e do que há de mais humano em seu ser. O prazer das relações não existe mais e, o modelo seguido torna-se centrado na crença de que o contato humano e as relações sociais são perda de tempo, pois não rendem lucros e, por isso, não são importantes. Rir é perda de tempo, rir é ridículo e rir não é “servir” ao mercado.

A não-alegria é um estado de profundo adoecimento. Para Snyders (1995) a alegria no viver e nas relações faz parte da natureza humana. Ousar sentir alegria, aderir à alegria e defender o direito de ser alegre demonstra confiança em si e disponibilidade

ao outro. Por meio da alegria é que as “revoluções” são possíveis porque ela é “aspiração a unir, a comunicar, a partilhar, a desfrutar em comum”. (SNYDERS, 1995. p. 17). A não-alegria é o desesperar-se, o decepcionar-se consigo mesmo e com o mundo, é sentir a própria impotência. Snyders (1995, p. 17), para ilustrar sua afirmação, se utiliza da citação do poeta francês André Fénaud (1952) em *Source entière*, quando esse diz: “Não tenho mais medo da alegria, estou pronto para ela, prolonguei demais o tempo em que era seduzido pelo meu deserto”.

Contemporaneamente o estranhamento do ser humano que trabalha, ou seja, a objeção social à realização humana imposta pela força da estrutura produtiva e pelo sistema econômico é tão profunda que usurpa o corpo e a mente, levando a um comportamento patológico de entristecimentos, depressões e angústias.

Despersonalizado no trabalho ele permanecerá despersonalizado em casa. [...] Saindo da fábrica, reconhecemos os loucos de Thompson pela maneira de dirigir nas estradas, como se eles continuassem a observar as cadências aprendidas no trabalho. [...] As telefonistas sofrem de estereótipos fora do trabalho como dizer “alô” ao puxar a descarga, “não há ninguém, desligo” ao ouvir, no metrô, o barulho das portas automáticas... (DEJOURS, 1992 p.46.).

Ao se sentir sem importância, sem dignidade e sem identidade pela falta de significado humano em suas atividades profissionais, tanto o operário como o escriturário, o advogado ou mesmo o docente experimentam uma “vivência depressiva” que “se alimenta da sensação de adormecimento intelectual e anquilose mental, de paralisia da imaginação”. (DEJOURS, 1992 p 49). Os trabalhadores taylorizados, na opinião do autor, sentem ampliadas as sensações de indignidade e inutilidade geradas pelo cansaço inerente ao esforço não apenas muscular como também pelo desgaste afetivo exigido pelas circunstâncias suportadas no trabalho.

No relato do docente P1 (UFU, 2017) há um sentimento de inadequação e desrespeito à sua pessoa que lhe provocou, segundo ele, uma erupção de pele bastante inédita, sem diagnóstico, atribuída ao momento vivenciado de incapacidade de lidar com os conflitos que a gestão lhe impusera.

Logo que eu assumi a COORDENAÇÃO DE CURSO eu tive uma ERUPÇÃO DE PELE MUITO SÉRIA. Coberto de mancha vermelha que me preocupou. Aí eu fui ao médico, ele me deu lá um diagnóstico que eu não lembro o que era. E um dia eu levantei para ir trabalhar eu falei: Opa!!! Essa erupção de pele tem um nome, chama-se “Coordenação de Graduação”. O dia que eu tive esse *insight*, eu estava coberto de mancha vermelha. Algumas até bastante constrangedoras

porque era do pescoço para baixo, manchas vermelhas grandes. Mas, no NO DIA SEGUINTE QUE EU PEDI DEMISSÃO NÃO TINHA NADA! Nada! Então, não foi nem a pressão do trabalho que, aliás o trabalho que a gente estava fazendo na época me deixou muito feliz. A gente estava implantando o novo currículo aqui. [...] O que eu acho que aconteceu de ruim na Coordenação foi o meu relacionamento com os servidores da época. Não foi na carga horária, foi no relacionamento. Eu me senti extremamente DESRESPEITADO como nunca tinha sido na vida! E achei que eu fazia menos falta do que os servidores. Então, se alguém sai, saio eu! Eu achei que eles eram mais necessários lá do que eu. Aí saí! Ficou claro, ficou muito claro. É esquisito isso, né? No dia seguinte eu não tinha nada, nada! Foi a única experiência que eu tive assim, de alguma coisa física relacionada ao trabalho. Eu não estou exagerando! Desrespeito total e completo. Tanto como coordenador, como do ponto de vista pessoal. Houve um episódio extremamente desrespeitoso comigo. Foi com A MINHA PESSOA! Aí, juntou isso com as minhas manchas vermelhas pelo corpo (risos)... o fato é que no dia seguinte não tinha mais nada. No dia que eu vim cá e comuniquei que ia sair acabou. E é engraçado... é bem EMOCIONAL mesmo, né? (P1, UFU, 2017. p.8).

O respeito está relacionado à conduta ética básica de convivência humana. Quando alguém se diz desrespeitado pelo grupo de convivência, está manifestando um sentimento de inadequação e de não pertencimento que não pode ser ignorado. Emocionalmente foi esse o fator desencadeador de uma manifestação orgânica grave vivenciada pelo docente P1 (UFU, 2017). O ambiente institucional que valida esse tipo de relacionamento está tão enfermo e degradado quando o docente em sua saúde.

O aspecto subjetivo dos fenômenos sociais deve ser analisado e interpretado uma vez que o sistema do capital faz surgir, a cada momento, novas formas de estranhamento. E, as novas formas de estranhamento desencadeiam, por assim dizer, novas formas de enfrentamento e adoecimento. A ansiedade, o medo e a frustração contaminam as relações sociais na sociedade estranhada. As estratégias organizacionais controlam o sofrimento invisível por meio de critérios quantitativos de rendimento da produtividade. Ao se detectarem tensões e conflitos em seus trabalhadores, as instituições os tratam individualmente, excluindo e isolando o indivíduo fragilizado por meio de programas de “assepsia mental”. Assim desfazem as manifestações do sofrimento (DEJOURS, 1992).

O autor exemplifica essa realidade com dados de pesquisa realizada na fábrica Renault, França.

Nos finais de semana, quase que regularmente, o ambiente da seção fica bem especial. Voam parafusos pelo ar, ressoam gritos, apesar do barulho das máquinas, quebram-se ferramentas, aumentam as peças quebradas durante a produção, e rejeitadas ao final. Explode, diretamente, a agressividade contra as chefias. É geralmente nesses momentos que se vê também algumas brigas de socos. Com a desordem

instalada, muitas vezes a linha de produção para; qualquer anomalia ou irregularidade, até mesmo a parada da produção, provocam interrupções coletivas de agressividade. No fim, os carros que saem da fábrica naqueles dias têm muito mais defeitos do que os que saem no começo da semana. Os trabalhadores que têm problemas com seus carros próprios costumam dizer entre si: “é um carro de sexta-feira”. (DEJOURS, 1992, p. 121).

Para controlar os distúrbios óbvios do adoecimento coletivo, são isolados os indivíduos, submetidos a exames médicos, tratados com medicamentos. É a que Dejours (1992) denomina “desqualificação do sofrimento” disfarçando, assim, o sofrimento mental.

Para estabelecer um plano de investigação crítico do estranhamento como nexos causal do sofrimento no trabalho é necessário buscar as bases científicas que estudam a subjetividade e a intersubjetividade no trabalho, estabelecendo os parâmetros de análise do adoecimento proveniente do estranhamento. A partir da interpretação dada por Dejours (2011) sobre a intersubjetividade e as relações sociais no trabalho, leva-se em conta que o trabalhador nunca será considerado um indivíduo isolado, pois ele interage todo o tempo tanto para construir estratégias defensivas em comum quanto para estabelecer relação com os pares, na tentativa de afirmar sua identidade e sua pertença a um coletivo ou comunidade de ofício. (DEJOURS, 2011, p 138).

A intersubjetividade, como definem Dejours e Abdoucheli (2011) é fundamentada em seu modelo de homem no trabalho. Dizem eles:

O homem é virtualmente um sujeito, e um sujeito pensante. Ele não é um brinquedo passivo das pressões organizacionais, em virtude de um determinismo sociológico ou tecnológico vulgar. Fundamentalmente, o sujeito pensa sua relação com o trabalho, produz interpretações de sua situação e de suas condições, socializa essas últimas em atos intersubjetivos, reage e organiza-se mentalmente, afetiva e fisicamente, em função de suas interpretações, age, enfim, sobre o próprio processo de trabalho e traz uma contribuição à construção e evolução das relações sociais de trabalho. Em outros termos, o vivenciado e as condutas são fundamentalmente organizadas pelo sentido que os sujeitos atribuem à sua relação no trabalho. (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2011, p.140).

Assim, pode-se determinar como fatores de adoecimento no trabalho, na perspectiva da psicodinâmica do trabalho, os aspectos oriundos da confrontação do sujeito com a realidade do trabalho. Os conflitos surgem pelo embate estabelecido entre o sujeito trabalhador, portador de uma história singular, preexistente, e uma situação imposta de trabalho, fixadas anteriormente, alheia à vontade do sujeito. De uma certa

forma o sujeito, como ser pensante, interpreta as condições de trabalho e suas relações, agindo conforme essa interpretação. Embora haja a reflexão interna na construção de suas relações, a submissão ao estado de pressão e a tentativa de resistir a ele gera sofrimentos e adoecimentos. (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2011, p.140).

Para ilustrar a análise, tem-se o relato da docente P2 (UFU, 2017) que sintetiza sua relação com a realidade, refletindo sobre sua condição de submissão e adoecimento pela sujeição. Atribui os conflitos pessoais e suas condições orgânicas precárias à carga de trabalho excessiva que a atividade docente lhe impõe e à incapacidade de dizer “não”. Em sua opinião, há uma situação de estranhamento que ela atribui a si própria. Esse aspecto está claramente refletido quando atribui a si própria a situação de adoecimento, como sendo uma atitude “egóica” ou de auto punição.

Mas a vida é maior que tudo isso! E os seus interesses podem ser diversos e diversificados. E isso tudo faz com que você olhe para tudo, MENOS PARA VOCÊ MESMA. E, é onde a saúde, na minha perspectiva, se compromete. No meu caso acontece! Agora, eu tenho, descobri nos últimos dois anos, uma ponte miocárdica, em função do estresse. [...] o ESTRESSE foi levando a um tipo de movimento, elevação de pressão arterial, etc, etc. e a ponte miocárdica leva a anginas. Eu tenho diabetes tipo 2, tenho a tal da doença de HASHIMOTO e tenho um decréscimo de vitamina D assustador, 50 mil miligramas por semana. Durante três meses é o tratamento por falta de vitamina D. Então isso eu atribuo... é claro que não vou dizer que tudo é do trabalho, porque nós temos outras questões de vida. Mas para quem abraça aí, 10 orientandos de mestrado, 3 de TCC, 1 de Iniciação Científica, certamente essas coisas estão contribuindo. Preparação de aula, pesquisas particulares, produção científica internacional, grupos de pesquisa, as palestras que você vai dar em vários lugares. [...] Tem hora em que eu paro e penso: O QUE É QUE EU ESTOU FAZENDO TRÊS HORAS DA MANHÃ, COM ESSE COMPUTADOR LIGADO? Se eu tivesse ficado como alguns colegas que ficaram só na graduação, que estão dormindo desde as dez e meia da noite, dez da noite... Você se pergunta qual é o objetivo disso tudo! Eu vou te dizer o seguinte, não sei se a gente é masoquista ou se tudo isso acaba inflando o ego! Sabe? Às vezes você NÃO PERCEBE... eu me questiono muito: eu sou masoquista ou eu na verdade, estou a serviço de algo que é egóico? Eu acho, que maior parte das vezes eu sou masoquista! [...] Então eu acho que devo ter um parafuso a menos mesmo! (risos) Na verdade, vou ser bem sincera, eu costumo dizer que o problema todo foi, no meu caso, a criação que eu recebi. A criação que eu recebi dizia sempre: “olha, você precisa sempre fazer o melhor possível, você precisa atender a todos que te solicitam, seja boazinha!” (P2, UFU, 2017, p.11).

Como o ser humano pode ser orgânica e emocionalmente saudável com a carga horária de trabalho tão excessiva quanto a que a docente anterior relata? Que ser humano

é produtivo às 3 horas da madrugada, após um dia intenso de trabalho? Em que nível de desgaste físico uma pessoa se coloca quando faz de sua cama, de seu quarto, de sua casa uma extensão de sua rotina de trabalho? Em que nível de estranhamento essa pessoa se encontra quando se justifica alegando que tudo ocorre devido à criação que recebeu e que a fez ser muito responsável, boazinha, fazendo “o melhor possível” para atender às demandas de trabalho sem questionar, sem dizer “não”? Essa rotina de trabalho explica as doenças que a docente precisa controlar para não entrar em falência total de seu organismo. Alegando o fato de “não se perceber” conclui ela, ainda estranhada de si, que seu desgaste físico se dá por ser ou masoquista ou egóica.

Os sofrimentos e adoecimentos visíveis e invisíveis no nível das relações de trabalho, quanto à subjetividade, se manifestam sob a forma de doenças físicas e psíquicas como, por exemplo, estresse, síndrome de *burnout*, depressão, agressividade, perda de memória, cansaço muscular, lombalgia, lesão por esforço repetitivo, insônia, irritabilidade, infarto, pressão alta, síndrome do pânico e outras mais. São sofrimentos advindos do engajamento do corpo, da inteligência, da capacidade de refletir, de interpretar e de reagir ao corporificar objetivamente o que é subjetivo e estranhado. Na impossibilidade de quantificar carga psíquica Dejours (2011) propõe uma abordagem que chamou de “abordagem econômica do funcionamento psíquico”. (DEJOURS, 2011, p. 23).

A vivência dolorosa do período de qualificação da professora C2 (UFU, 2017) demonstra o aspecto do engajamento do corpo na desestruturação proveniente, tanto da carga física quanto psíquica do trabalho. O estado precário de saúde foi compartilhado com o marido que, também estando em um programa de Pós-graduação, adoeceu de forma até mais grave que a participante.

Tanto no MESTRADO COMO NO DOUTORADO eu tive que fazer cirurgia de RETIRADA DE NÓDULO. Sempre benigno, graças a Deus, mas eu já fiz três ou quatro cirurgias quando eu estava no terceiro ou quarto ano de afastamento. Quando foi na saída do pós-doutorado também foi isso. Os três ou quatro meses finais eu tive GASTRITE, REFLUXO. Foi no período de Pós, exatamente quando você está mexendo com afastamento e com todas as atividades aqui continuando. Você não para, faz tudo ao mesmo tempo, então MEU CORPO NÃO DEU CONTA. Eu tive, meu marido também teve. Nós fomos juntos no Pós-Doutorado, então eu tive o problema e 15 dias depois ele teve também, até mais sério que eu. Os meus nódulos, conforme o médico, eram bem CARACTERÍSTICOS DO ESTRESSE. A solidificação e a materialização do estresse. Na verdade era bem característico. Eu acho que nunca fiz um seminário, quando fazia as disciplinas, que eu não estava com HERPES. Acho que a maioria dos professores fala de mim... eu tinha uma ferida na boca, eterna. Todas as disciplinas e seminários

foram com herpes. Eu nunca tive sem ela. Eu falo que a herpes é a minha companheira das horas difíceis. Se ela se manifesta é porque eu passei um pouquinho da conta, entendeu? Quando estava terminando o doutorado e coincidiu do marido ir embora, foi fazer o doutorado fora, eu PERDI 30% a 40% DOS MEUS CABELOS na época. Caiu muito, muito. Foi um cabelo antes e depois do doutorado. Mudou totalmente a estrutura do cabelo. Foi uma coisa estranha. Na época eu estava terminando o mestrado, já iniciando o doutorado e foi quando ele saiu. Aí juntou o emocional e a pressão do doutorado, meu cabelo pagou a conta. Ficou até liso... era anelado. Foi uma “progressiva” forçada. Caiu e afinou... e nem posso falar que era a menopausa porque não tinha chegado lá ainda. Mas foi TUDO DO EMOCIONAL, da pressão de uma defesa porque foi no semestre que eu defendi a dissertação, setembro, em agosto já tinha começado disciplina do doutorado que foi uma turma especial que eles abriram... então estava no mestrado e doutorado ao mesmo tempo. E esse problema em casa ainda... sem saber como seria o futuro. FOI BARRA! Ele foi para o exterior e a gente estava com um ano e pouco juntos. Eu não sabia como ia ser. FOI UMA PANCADA. (C2, UFU, 2017, p.

As exigências postas sobre a qualificação docente não leva em conta os limites da pessoa humana. Quanto maior pontuação tem o programa de pós-graduação, maior o interesse em frequentá-lo, não importando se ocorrerá distante da família, se haverá recursos financeiros suficientes para sustentá-lo até o fim ou se implicará em comprometer a saúde, o sono, as condições físicas de tolerância ao estresse. A docente C2 (UFU, 2017) não questiona a obrigatoriedade de sua qualificação nem seus esforços para obtê-la, apenas lamenta ter tido decorrências sérias de saúde, minimizando seu sacrifício. Reconhece a dificuldade, porém não reconhece que esteve sozinha, sem apoio institucional que, nem sequer, tomou conhecimento de seus processos de adoecimento.

Promovendo um diálogo entre Dejours e Abdoucheli (1994) e Alves (2011), a subjetividade é discutida como intrinsecamente intersubjetiva. Para Alves (2011) é necessário fazer alusão ao fato de que o ser humano é, acima de tudo, uma individualidade social, ou seja, “ela não é apenas controle/manipulação das instâncias psíquicas do sujeito burguês, do homem-que-trabalha [...] mas a corrosão/inversão/perversão do ser genérico do homem como ser social”. (ALVES, 2011, p 42).

Para Dejours e Abdoucheli (1994) o ser humano subjetivo é também histórico/orgânico, pois constrói-se em “um tempo geneticamente ulterior”. Esse ser social, quando exposto aos processos produtivos massificados e precarizados, não é mais o mesmo sujeito. É um ser transformado e adoecido em sua subjetividade.

Para Codo e Sampaio (1995) o adoecimento e a doença em si são fatores relativos ao estado de “suportação” de cada pessoa. Dizem eles:

A saúde e/ou doença mental nos atinge no que temos de mais subjetivo, no sentido de pertencente estritamente ao sujeito, territórios inexpugnáveis ao outro e, via de regra, a nós mesmos, não há, não pode haver dois delírios iguais: as dores que o histérico/hipocondríaco inventa, doem na exata medida de sua radical idiossincrasia, da sua impossibilidade também radical de compartilhamento, da ausência de uma racional exteriorizada, de seu desrespeito à anatomia, quem sofre é o sujeito, não mais os músculos do seu pescoço. A saúde/doença mental obriga o pesquisador a enfrentar o dilema do indivíduo, sempre outro no momento em que a lógica ousa desvendá-lo (CODO e SAMPAIO, 1995, p. 10).

Na investigação da subjetividade em confronto com o trabalho objetivo, é importante compreender as “respostas” do organismo à relação intrínseca entre estranhamento e adoecimento.

5.3 A Relação Dialética entre Estranhamento e Adoecimento no Trabalho Docente.

Dejours (2011) chama atenção para a relação homem-trabalho tratando de três questões fundamentais: o organismo humano não é um “motor-humano”, portanto, está sujeito à permanente excitação tanto endógena quanto exógena; o trabalhador não recomeça um novo dia de trabalho como se fosse uma máquina nova, ele possui uma história cumulativa de sentimentos, desgastes físicos, aspirações, necessidades psicológicas, o que proporciona a cada indivíduo características diferentes, únicas e pessoais; o trabalhador articula para si uma via de “descarga” que possa lhe aliviar as tensões e que compõem a estrutura da personalidade. (DEJOURS, 2011, p. 24). Com essa premissa compreendem-se as articulações que os docentes fazem entre sua saúde e as “válvulas de escape” que alegam desenvolverem para suportação das cargas de trabalho, física e psíquica, e aliviarem o adoecimento advindo delas.

Nos relatos surgiram as mais diversas maneiras encontradas para resistir, como por exemplo, o docente F1 (UFU, 2017, p.15) que pratica ciclismo como forma de aliviar as tensões; H2 (UFU, 2017, p.13) que descobriu na Quiropraxia (manipulação da coluna vertebral e da região do ílio sacro) e alega ser sua “nova religião”; E2 (UFU, 2017, p.10) que faz teatro e frequenta um grupo que chama de terapêutico onde faz leitura libertadora da Bíblia; P2 (UFU, 2017, p.14) que usa como recurso uma técnica de relaxamento, a “eutonia”, remédios de sua “botica”, meditação, relaxamento respiratório e usa a técnica “mindfulness”; F2 (UFU, 2017, p.9) que corre no Parque do Sabiá; P3 (UFU, 2017, p. 7) tem acompanhamento psiquiátrico, uso de medicamentos controlados e demais docentes que recorrem à seções de terapia com psicólogos, “academia”, natação e pilates.

Para Dejours as formas de suportação, resistência e negação são particulares e subjetivas. Diferentemente da carga física, a carga psíquica do trabalho precisa encontrar maneiras de entendimento e tratamento, por correr-se o risco de tentar resolvê-las apenas com atividades físicas. Cria-se aí uma pseudosensação de que a dor está sendo amenizada, no entanto, tratam-se apenas os sintomas da desumanização. O trabalho torna-se perigoso, psiquicamente, quando ele se opõe à sua natureza humana. (DEJOURS, 2011, p 24).

Os mecanismos da desumanização são tão perversos que, para resistir e suportar, é desencadeada, no comportamento humano, uma reação sistemática de negação, levando a pessoa a nem se perceber adoecida. Como ignorar uma hospitalização? Como ser hospitalizado três vezes consecutivas, sem se dar conta de que isso está associado ao trabalho exaustivo? Foi exatamente isso que o docente C3 (UFU, 2017) vivenciou, sem tomar consciência de seu adoecimento físico e dos motivos reais de suas três hospitalizações nos mesmos períodos de trabalho na coordenação do curso de sua UA, ou seja, na semana de recepção dos calouros e no período de rematrícula dos veteranos. Somente após esses três eventos é que tomou consciência de seu estado de adoecimento e estresse.

Teve uma situação que eu fiquei pensando... percebi só depois... quando eu fiquei NA COORDENAÇÃO, fiquei quatro semestres... eu só PERCEBI NO FINAL... que na semana de ajuste de matrícula que a gente tem uma atividade intensa, na coordenação, eu fui perceber depois, era eu e o R... o R... na Diretoria e eu na Coordenação... eu tive que pedir a ele, TRÊS VEZES, para fazer a recepção aos alunos porque EU ESTAVA NO HOSPITAL. E depois foi que eu vi... gente mas é a terceira vez que eu falo para o R... aí eu fui perceber que o estresse daquela semana me afetava a ponto de ter que ir para o hospital três vezes. Eu não lembro exatamente o que tive, mas era desarranjo intestinal, mal estar, tinha que tomar soro... mas era DECORRENTE DO ESTRESSE MESMO. MAS SÓ FUI PERCEBER ISSO QUANTO FOI NA TERCEIRA VEZ porque tive que falar com ele, porque durante o semestre isso não acontecia, porque estava acontecendo só naquele momento? Então tirei a conclusão de que estava associado ao estresse daquela semana. É complicado! (C3, UFU, 2017, p.7).

O estranhamento de si, presente no relato de C3 (UFU, 2017) afirma a possibilidade da pessoa humana não tomar conhecimento de suas próprias mazelas. Como ignorar três internações hospitalares? Como não se perceber adoecido e, antes, como não evidenciar a carga de trabalho excessiva que consome seu organismo e o distancia do equilíbrio emocional? A ruptura entre consciência e realidade vivida no trabalho é evidente quando o docente se diz surpreso ao se conscientizar de que adoeceu na mesma época em que a rotina do trabalho se tornava mais intensa e de maior contato com os

alunos calouros. A banalização do adoecimento e o mecanismo de negação criado pelo estranhamento leva à ignorar as ocorrências mais básicas que envolvem o ser humano.

O mecanismo psíquico, segundo Dejours (2011) sente prazer e vigor quando encontra a diminuição da carga psíquica, o que seria possível com a superação dos processos perversos do modo de produção e do próprio sistema de produção. O que se tem na situação atual dos docentes é uma carga de trabalho, tanto física quanto psíquica, fatigante, frustrante, de extrema tensão, sendo, portanto, adoecedora.

Para melhor investigação dos sintomas do adoecimento, a entrevista utilizada na pesquisa contou com uma etapa onde eram apresentados alguns sintomas de adoecimento físico e psíquico relativos às cargas de trabalho. Os sintomas elencados foram inspirados na Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT) desenvolvida por Mendes (2007). Para o autor, há no trabalho a atuação de “forças visíveis e invisíveis, objetivas e subjetivas, psíquicas, sociais, políticas e econômicas que podem ou não deteriorar esse contexto, transformando-o em lugar de saúde e/ou de patologias e de adoecimento”. (MENDES, 2007, p.29).

É importante ressaltar que a pesquisa aqui realizada não seguiu ou aplicou a EADRT sugerida por Mendes (2007) por entender que ela propõe uma análise quantitativa por escala Likert, ou seja, segue por uma linha divergente da linha qualitativa crítica aqui prezada. Porém, os sintomas de adoecimento humano referentes ao trabalho são universais e, por isso, foram referendados na Escala sem correr o risco de comprometer a análise.

Na entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1) apresentaram-se os seguintes sintomas de adoecimento físico e psíquico no trabalho: Amargura; Sensação de vazio; Mau humor; Solidão; Vontade de ficar sozinho (se isolar); Angústia; Alteração no sono; Taquicardia; Cansaço mental; Cansaço físico; Impaciência; Irritabilidade; Dores no corpo; Dor de cabeça; Distúrbio digestivo; Dores nas costas; Dores nas pernas; Alteração no apetite e Uso de medicamento para relaxar. Foi solicitado aos participantes que dessem suas opiniões, segundo seus entendimentos, sobre a vivência ou não desses sintomas relacionados às atividades desenvolvidas na docência exercida na UFU. Foi dada a liberdade de expressão e o tempo que desejassem para refletirem e verbalizarem sobre eles, utilizando os próprios julgamentos. As percepções dos docentes sobre os fatores de adoecimento são densos e profundos, ricos em informações e dados que fundamentam, de maneira contundente, a tese aqui apresentada.

Para exemplificar, apresenta-se a análise do docente P3 (UFU, 2017, p.10-11). Ao ser apresentados os sintomas que representam o adoecimento no trabalho o participante

disse: “Essa é uma lista da qual eu não tenho nenhuma exceção. Nada! Não tira nada! Está tudo aí.” (P3, UFU, 2017). Os campos se respostas foram mantidos por representarem aqueles que os docentes não se dispuseram a responder, ou consideraram respondidos em outros momentos. A caixa alta foi utilizada para enfatizar, nas falas dos participantes, os aspectos evidentes que fundamentam a tese aqui apresentada. São sentimentos e percepções humanas em relação ao adoecimento físico e emocional no trabalho e o estranhamento com seu nexos causal.

Quadro 1: Percepção do participante P3(UFU, 2017) referente aos sintomas de adoecimento proveniente da sua vivência como docente.

Amargura	Sim... Ô. Dá para sentir aqui a presença dela! Tão pouco simples!
Sensação de vazio.	MUITO! Nossa! Nossa! Porque isso ainda cala com o excesso! O EXCESSO DA ANGÚSTIA, o excesso como espécie de ESVAZIAMENTO, sabe? De um MUNDO SEM SENTIDO! De um “se perder” e uma “degladiação”, porque isso não é um movimento de um lado só. Isso é um contraponto desse sentimento do vazio. O VAZIO DA EXISTÊNCIA é o próprio contraponto da angústia. Então, na verdade, é um bate bola que vai entre o excesso e o vazio que É UM INFERNO!
Mau humor.	Tenho tentado fazer o possível para não! TENHO TENTADO, nossa! Todas as minhas forças para que isso não ocorra. Mas, afeta!
Solidão.	MEU CLAUSTRO! Meu claustro!
Vontade de ficar sozinho (se isolar)	Às vezes, mas na maior parte das vezes uma espécie de... na verdade, sim, mas também muito mais forte, UMA VONTADE DE SER ACOLHIDO! De estar perto ... e NÃO CONSEGUIR!
Angústia	Minha companheira!
Alteração no sono	(Bufada!) Ah... Nossa!!!! TENHO UMA INSÔNIA TOTAL! Virou uma piada! Junto com a enxaqueca nesse período (10 anos). Eu tinha crise de enxaqueca durante as 3 da manhã. Começava do nada! Insônia frequente, eu tenho que TOMAR REMÉDIO PARA DORMIR. Toda essa história de entrada de medicamento, ela entra não só com a DEPRESSÃO, mas entra também com ansiolítico para dormir... entra toda um parafernália medicamentosa.
Taquicardia	Sim
Cansaço mental	Sim
Cansaço físico	Sim
Impaciência	Oxa! (Suspiro profundo)
Irritabilidade	Sim, principalmente nos picos, nos grandes picos... UMA PROFUNDA IRRITABILIDADE! Dificuldade de TOLERAR, DE ACOLHER, DE SUPORTAR as condições que, as vezes, não são tão... mas ter que lidar com elas! Muita irritabilidade.
Dores no corpo	Sim
Dor de cabeça	Sim
Distúrbio digestivo	Sim
Dores nas costas	Sim
Dores nas pernas	Sim
Alteração no apetite	Sim
Uso de medicamento para relaxar	TODOS! (sorrindo tristemente).

Fonte: Dados primários da pesquisa com docentes UFU, 2017.

A forma densa com que se expressou P3 (UFU, 2017) colocando todo seu sentimento à tona, demonstra a essência humana gritando por socorro. Quando diz de suas angústias profundas, de seu esvaziamento existencial, expõe para todos suas vísceras

emocionais e o quanto elas estão corroídas pelo desalento. Em que estado de adoecimento se encontra um docente de 23 anos de carreira que chega a dizer que precisa se sentir acolhido para sair do seu inferno profissional, que não vê sentido no mundo em que se relaciona e que precisa de remédios pesados para dormir, para conviver, suportar, tolerar e, ainda assim, não conseguir vencer? Como a UFU ignora tais estados de angústia das pessoas que a compõem? Como o sistema de ensino, pesquisa, extensão da UFU não identifica sua total incompetência para humanizar os seus processos? São questionamentos necessários que buscam compreender a extensão da dor e do sofrimento vivenciados, hoje, pelos docentes da UFU. A suportação é individual e o coletivo sucumbiu à objetivação do trabalho docente.

O quadro de respostas de cada participante configura-se diferente, uma vez que as interpretações e comentários foram espontâneos e de maneira personalizada. Portanto, em respeito à história de vida de cada docente, não há padrões a serem seguidos e os conteúdos prezam pela particularidade de cada participante, mantendo-se fieis às suas falas. Em transcrição *ipsis litteris* a opinião dos docentes participantes está mantida nas transcrições das entrevistas. A forma da linguagem falada não foi corrigida para a linguagem escrita mantendo-se a autenticidade das expressões.

Como comparativo do quadro de sintomas do adoecimento apresenta-se o relato do participante E2 (UFU, 2017).

Quadro 2: Percepção do participante E2 (UFU, 2017) referente aos sintomas de adoecimento proveniente da sua vivência como docente.

Amargura	Isso é um negócio tão grave... amargura, não! Mas, DISCORDÂNCIA, TRISTEZA.
Sensação de vazio.	Não respondeu.
Mau humor.	No geral eu sou bem humorada. Eu não sou risonha, mas sou bem humorada. Agora, REUNIÃO AQUI, de Unidade, eu saio, toda vez, MAU HUMORADA, TENSA! TODA VEZ, TODA VEZ! Muito tensa! É UM LUGAR TERRÍVEL, cada vez mais. É um mal humor toda vez. No meu caso gera essa coisa... eu DEMORO PARA VOLTAR AO NORMAL. Demoro! Chego em casa e, as vezes a gente nem discrimina, né? Eu penso “gente, por que eu estou nesse mal estar?” Aí, você vai tomando consciência. Então, as reuniões de Conselho aqui tem sido terríveis! Falta de compromisso com a CONVIVÊNCIA, O INDIVIDUALISMO, A INCAPACIDADE de produzir pontos para além das questões pontuais. As QUESTÕES COLETIVAS elas não preexistem. Elas precisam ser criadas! Como é que eu vou conversar com você se você não se predispõe, se não há uma pesquisa que junta a gente! Você não vai me achar na rua nem você vai me encontrar na rua, assim. Então, essas questões do coletivo, e a Instituição Pública, ela demanda que esse coletivo seja criado, seja fortalecido. E, a gente não dá conta de cuidar disso. Porque isso demanda o quê? FALAR, ESCUTAR, ESTAR ABERTA a ver a perspectiva do outro, abrir mão em algum momento, porque ninguém é dono da verdade! O mundo é tão enorme, tão infinito. Mas, parece que a gente está fazendo o movimento ao contrário. E, a gente quando está reunido, num momento muito desfavorável, as pessoas DÃO O PIOR DE SI. É muito DIFÍCIL numa situação dessa, de estresse... porque sempre há história anteriores. Você chega ali, você já está

	<p>predisposta a SE FECHAR, A SE DEFENDER. Então é o pior da gente, ali. Porque as pessoas são interessantes. Vira e mexe, até aquele colega que você está mais distante mas, um dia, você tem oportunidade de sentar com ele para, por exemplo, não precisa ser nem uma coisa muito importante não, fazer a seleção da Pós-graduação, aqui... E rola uma conversa, ele te conta uma coisa da casa dele, um robe que ele tenha, um livro que ele está estudando, uma experiência... E, a gente vê e fala “olha só, que pessoa legal, que coisa bacana”. Mas, infelizmente a gente não está tendo isso. A gente só se encontra para distribuir aquilo, pequenininho... E TÁ RUIM. Nessa hora “CADA UM POR SI E DEUS POR TODOS”. Mas, nem Deus está cuidando, porque ele está cansado, né? Lógico que tem os amigos, as pessoas bacanas que você tem mais proximidade. E, as vezes tem proximidade porque tem convivência fora daqui. Porque se deixar só por aqui, é capaz que ficava, também, distante. Infelizmente a gente NÃO ESTÁ SABENDO REVERTER ESSE JOGO!</p> <p>Nós estamos descuidando muito disso. A gente está achando que está sabido demais, bacana demais. E, cada um se avalia como mais bacana e mais bonito que o outro. Que coisa esquisita! E, aí se VOCÊ SE FECHA NA SUA, você pensa que o outro é muito ruim. Porque se a sua métrica é você, só você...porque, tudo bem ser a gente! É normal! Eu vou olhar o mundo a partir do que eu sou. Mas, se você se fecha só no seu, se você, sequer tem dúvidas de que possa existir outras métricas, aí como é que faz? O OUTRO É NADA! O outro é chato, o outro é tudo de ruim porque é diferente de você, né? Nós estamos vivendo nesse momento difícil.</p>
Solidão.	Não respondeu.
Vontade de ficar sozinho (se isolar)	Não respondeu.
Angústia	SIM, angustiada quando a gente não entende, quando não conhece a angústia vem. É muito difícil sentir que está caminhando no escuro. A GENTE SENTE QUE A ESTRUTURA NÃO É HUMANA. ISSO ANGUSTIA A GENTE DEMAIS!
Alteração no sono	Eu não sei. Talvez seja a idade. Eu estou com 52 e acho que estou entrando na menopausa. Então eu imagino que muito dessa alteração tem muito a ver com as mudanças hormonais. Porque, tudo bem que EU SOU NOTÍVAGA, NÃO PARA PASSEAR, MAS PARA ESTUDAR, PARA TRABALHAR, por conta dessas circunstâncias, maternidade... Mas, eu sinto sono. Eu gosto de dormir! Não é porque eu não gosto de dormir, não! É porque está mal organizado. Agora, de um ano para cá, parece que meu padrão de sono está mudando. Eu tenho quase certeza absoluta que é por causa da vida orgânica, das mudanças hormonais. No ano passa do eu fui ao médico e não estava tão presente. Agora é que eu estou tomando consciência de que eu estou custando a “engatar” no sono, as vezes acordando de noite. Eu acordo de noite, mas nem sempre estou pensando em alguma coisa, não! Eu acho que é por causa dos hormônios.
Taquicardia	Não respondeu.
Cansaço mental	Final do semestre a gente fica cansada.
Cansaço físico	Eu adoro sexta feira, preciso falar isso, porque é o fim da semana. Assim, pelo menos do compromisso. LÓGICO QUE SÁBADO VOCÊ TRABALHA, DOMINGO CORRIGE PROVAS, MAS NÃO DEPENDE DOS OUTROS. Você não tem um compromisso. Não tem que honrar ali um compromisso. Então, está mais... MAS É NORMAL. Eu acho que sou resistente, sou tolerante. Eu TOLERO até um ponto de cansaço, de estresse. Não é porque eu não tenha, não! Mas eu penso que é normal porque eu não deixo de fazer nada. Por exemplo. Vai começar o semestre. Está tudo DESCONTROLADO! TERMINOU na Pós e quando a Pós estiver terminando eu ESTOU COMEÇANDO na Graduação. Eu já estou pensando nisso: “Ai, meu Deus do céu, já tenho que preparar porque eu vou dar disciplina no segundo semestre. Mas, ainda tem que terminar o semestre (da Pós). É difícil isso, não é o ideal. Porque a gente tem feito muitas greves, e as greves explicitaram duas Universidades dentro de uma. Uma coisa é a Pós e, outra coisa é a Graduação. Então, a gente que está na Pós, está SUBMETIDO A DOIS MODELOS E DUAS DINÂMICAS. Aí tem que ter essa consideração, esse preparo. Então, lógico, no primeiro semestre você tem que organizar a disciplina, separar

	material, rever programa. Tem um estresse, uma tensão, assim... Tem que pensar. Mas eu acho normal, igual a todo mundo!
Impaciência	Não respondeu
Irritabilidade	Não respondeu
Dores no corpo	Não respondeu
Dor de cabeça	Não respondeu
Distúrbio digestivo	Não respondeu
Dores nas costas	Não respondeu
Dores nas pernas	Não respondeu
Alteração no apetite	Não respondeu
Uso de medicamento para relaxar	Não gosto de remédio. Sou da geração “natureba”. Tenho pânico de tomar remédio! Esse é um dos temores que eu tenho da velhice. É saber que um dia eu vou ter que tomar remédio. O problema do remédio, para mim, é O DOMÍNIO DO REMÉDIO SOBRE A VIDA DA GENTE. É ter hora, ter que tomar, tem que ir no médico. Eu tenho, só para ter ideia, o meu filho nunca tomou antibiótico.

Fonte: Dados primários da pesquisa com docentes UFU, 2017.

A constatação de que “a estrutura não é humana” revela o quanto a UFU reproduz os interesses externos de mercado, onde o que conta é o resultado. Quando a docente coloca como sendo lógico se trabalhar aos sábados, domingos e nas férias, está reafirmando, em tom conciliatório, os processos desefetivantes na essência humana. Quando a docente ainda coloca a dificuldade de relacionamento com os colegas, reafirma a individualização promovida pela competitividade onde a regra é “cada um por si”. A docente revela ainda o grau de comprometimento de sua saúde devido à carga de trabalho proveniente do descompasso de calendários entre graduação e pós-graduação, exigindo atividade durante todo o ano, mesmo em períodos de recesso dos programas.

O caminho para se desvelar o estranhamento como nexos causal do sofrimento e adoecimento no trabalho docente é desafiante pelo grau de complexidade e pelo caráter subjetivo. Como identificar a privação do sentido de realidade como causa do sofrimento físico e psíquico no trabalho docente sendo que os fatores inerentes ao estado de estranhamento não estão elencados de forma objetiva e nem suficientemente explorados por pesquisas críticas anteriores?

O relato do docente H2 (UFU, 2017) mostra a complexidade do problema exposto nesta tese. Sua vivência, em vários momentos, sugere a auto percepção, um auto conhecimento e, ao mesmo tempo, um estado de estranhamento acentuado. Embora compartilhada com família, a solução paliativa de suas contradições e aflições advém da forma como ele próprio aprendeu a lidar com as situações objetivas de trabalho que o levam a sofrimentos internos, importantes e preocupantes para sua integridade física e emocional. Ele mesmo diz:

Cada um vai descobrindo um jeito (de equilíbrio) e eu descobri o meu. Foi na medida do meu jeito. E uma coisa que é legal, sabe o quê, é tentar um exercício muito difícil, uma coisa mais oriental, sabe? É medir até que ponto os outros são culpados pelos seus problemas. Isso é um exercício difícil pra caramba. Você chegar para si mesmo e falar “até que ponto os outros são tão culpados?” “Até que ponto, se eu não encontrar uma maneira própria de resolver os meus problemas, que eu posso ir e tentar diminuir o impacto daqueles que eu não posso resolver. Até que ponto isso não melhora a sua qualidade de vida? (H2, UFU, 2017, p. 15)

O confronto e a convivência difícil com os alunos, a sistemática carga emocional que sofre o levou a mudar sua forma de se alimentar, de se exercitar e de cuidar do organismo. Porém, os motivos objetivos do trabalho não foram modificados, sugerindo ainda pressões que o fazem se isolar para suportar.

Quadro 3: Percepção do participante H2 (UFU, 2017) referente aos sintomas de adoecimento proveniente da sua vivência como docente.

Amargura	No sentido de DECEPÇÃO, sim
Sensação de vazio.	Se for entendido no sentido como uma sensação de que, nada do que você faça talvez esteja perfeito e, de que você, às vezes, SE SENTE MUITO SOZINHO, SIM.
Mau humor.	Minha esposa deve falar isso DIÁRIAMENTE. Mas deve ter algumas situações que sim. Tipo de que eu estou passando um pouco dos limites... SIM.
Solidão.	Está mais ligado à sensação de vazio ali, né? Por isso que você TER UMA VIDA PESSOAL É MUITO IMPORTANTE. Você se identificar com uma pessoa que não tem nada a ver com aquele trabalho e chegar para você e dizer... te colocar na real. Isso é necessário. Nesse sentido eu não posso dizer que estou solitário.
Vontade de ficar sozinho (se isolar)	CERTEZA!
Angústia	Acho que, ANTES DE UMA REUNIÃO, quem não tem, né? De Unidade Acadêmica!
Alteração no sono	SEM DÚVIDA! Fora a pressão psicológica! Ultimamente, de novo eu tenho... sempre tive problema de sono, tá? Sempre tive... desde criança... então não posso colocar a culpa no trabalho. E, aí, ultimamente EU TENHO TIDO DIFICULDADE DE TIRAR FÉRIAS. NOS ÚLTIMOS ANOS! Então ocorre que chega em janeiro aí tem que pegar dissertação de aluno para fazer qualificação depois para a defesa sem passar do prazo... e aí... a gente tem DIFICULDADE DE PEGAR NO SONO, tipo... vamos tirar férias! Sempre tem alguma coisa... Sempre, para sair, fica pouco tempo e aí volta, e volta tudo de novo... o trabalho... e tal. Então, eu confesso que isso tem me ajudado a TER PROBLEMAS DE SONO e as preocupações e tudo, né? E aí tem piorado um pouco.
Taquicardia	Tive recentemente mas acredito que não tem nada a ver com o trabalho, tá? Eu acho que é devido a algumas coisas que, pode ser um pouco de ESTRESSE e ANSIEDADE, SIM. Pode ser! Mas eu não sei se eu já não tenho alguma coisa que está se acelerando um pouco, atualmente, mas que tem a ver muito com uma coisa pessoal disso. Porque NO TRABALHO A GENTE SEMPRE TEM, NÉ? Agora não sei... eu tenho me cuidado, tá? Em relação a isso... eu venho de uma família do meu pai que tem muito problema cardíaco. Então eu tenho tomado cuidado em relação a isso. Tenho feito exames todo ano e está sempre normal. Não tenho alteração de “eco”, não tenho alteração de “eletro”. Está tudo tranquilo. Só uma alteração aí de colesterol, às vezes acido úrico... mas não é nada assim que diga que eu tenha alguma alteração. As vezes é uma sensação de, durante a noite, acordar...

Cansaço mental	<p>Era assim: entrava semestre, saía semestre, me parece que havia uma conversa lá com grupo de alunos para encontrar qualquer coisa que eu falasse em sala de aula para que pudessem me processar. E aí eu estava sofrendo um pouco com isso né? E isso tudo junto... é ASSÉDIO MORAL mesmo! Se eu tivesse entrado com advogado naquela época, contra aqueles indivíduos, olha, teria sido muito gostoso... ter tirado pelo menos uns 20 salários mínimos, de ter feito aquela gente calar a boca, de ter talvez até ajudado a tirar aquelas pessoas dos cargos delas... MAS EU RESOLVI LEVA ISSO PARA MIM... o que aconteceu? Eu estava, um dia dando aula, em curso noturno eu dava aula segunda a sexta a noite, e aí chegou um momento em que eu estava com ESPASMOS MUSCULARES muito fortes. E aí eu cheguei o momento em que eu tive uma sensação tão ruim em que eu disse: gente eu não estou conseguindo dar aula e eu estou pedindo ajuda para vocês. E aí um aluno se prestou a me dar uma carona para levar até um pronto socorro de um Hospital porque eu estava com um sentimento próximo do que era uma coisa parecida com INFARTO ou qualquer coisa que o valha.</p> <p>E aí eu fui para o pronto socorro, fizeram um exame rápido e viram que não tinha nada a ver. Na época eu estava pesando perto dos 90 kilos... Estava já acima do peso, quase com obesidade. E, aí, a recomendação... no primeiro momento eu senti assim: PARA! O que é que eu fiz? Eu comecei a encaminhar lá o processo para ter afastamento para terminar o doutorado, fiquei um ano fora para terminar o doutorado... saí da cidade e consegui colocar tudo em ordem. Mas... eu TENHO TOMADO CUIDADO para que isso não aconteça. Eu sempre tenho feito uma carga horária que faço as coisas por demanda. E aí eu tenho me tornado menos estressado no trabalho. Então o meu cansaço mental eu tenho tomado para mim assim... QUANDO COMEÇA A DIFICULTAR, PARA, FAZ QUALQUER OUTRA COISA, volta no outro dia de manhã e eu sempre trabalho cedo... levanto muito cedo e aí vou. Estou com a cabeça mais fria e tenho evitado isso.”</p>
Cansaço físico	<p>SIM. A gente perde peso, inclusive, né? Eu perco MEIO QUILO DEPOIS DE UMA AULA. Aí... você põe muita emoção, você põe muita energia naquilo ali. Você está o tempo todo raciocinando e pensando rápido! Já foi melhor, mas hoje em dia ainda está meio NESSE PIQUE... então, você sai de lá meio... ufa! Mas, lógico, porque depois de horas de trabalho você está cansado. NORMAL.</p>
Impaciência	<p>No sentido de ANSIEDADE, SIM! É uma situação muito TÍPICA do trabalho docente. Início do semestre e fim do semestre TUDO ACUMULA. Porque todo mundo quer resolver a vida e chegar no final do semestre para tirar férias. Então, aluno que nunca fala com você, vai lá e quer... ah... mais aí tem que resolver o negócio da orientação, “eu preciso ver minha nota”.... aluno que não está nem aí, falta uma prova e quer recuperação da nota depois, né? Então é claro que aí você se sente impaciente. Claro que você fica impaciente porque chega nesse GARGALO DE TRABALHO que você precisa fazer um monte de coisas ao mesmo tempo e, claro, você fica impaciente. Agora, isso não é uma constante... você fica chateado... mas não é uma coisa tipo uma constante que possa caracterizar um tipo de condição específica, né?</p>
Irritabilidade	<p>Olha, as vezes eu TENHO SENTIDO SIM, mas eu não sei. É que eu acho que, de novo, eu acho que você tem que CONTORNAR para que NÃO SE TORNE UMA COISA CONSTANTE EM SUA VIDA. E aí, por isso que é você estar LONGE DO AMBIENTE DE TRABALHO O MÁXIMO que você puder e ter uma autonomia de trabalho como o professor realmente te ajuda a ter menos irritabilidade. Lógico que as vezes o volume de trabalho é muito grande e não tem com evitar... você tem que ficar manhã, tarde, noite fazendo coisas... as vezes você fica irritado. Mas eu não diria que isso seja uma constante, entendeu?</p>
Dores no corpo	<p>Ah... de vez em quando dá, né? Com essa FALTA DE CAPACIDADE ERGONÔMICA que a gente tem, como tudo no Brasil. Porque tudo que é um pouquinho mais tecnológico, já percebeu? Quando a coisa é mais ergonômica... ah... mais isso aí não é necessário... é uma ideia meio machista que se tem do trabalho porque se você reclama da condição ergonômica é porque você não é HOMEM SUFICIENTE, né? Então é um estudo muito sério! Muito sério no nosso país. É MUITO DIFÍCIL SER MULHER E SER HOMEM NESSE PAÍS porque tudo que você reclama é porque você não é homem suficiente, você não</p>

	<p>é mulher suficiente PARA AGUENTAR O PROBLEMA. Então você sofre dores no corpo e tal... por exemplo... no final do ano passado... de 2015 para 2016... eu tive um PROBLEMA DE COLUNA QUE EU NÃO PODIA ANDAR não sei quantos dias. Eu fui num hospital eles me deram um remédio para dor de câncer! Me deram injetável. Não chegou a ser morfina mas chegou a coisa próxima. Sabe como eu melhorei? Com QUIROPRAXIA! Isso é uma vertente que tem nos EUA que é a manipulação da coluna vertebral e da região do ilio sacro, bacia... eu TENHO UMA NOVA RELIGIÃO (risos). Aqui em Uberlândia tem uma pessoa que trabalha há mais de 30 anos nisso que é o cara que me colocou pra andar de novo. Durante muito tempo, desde que eu tinha 18 anos eu tinha uma rotação de bacia que fez com que uma perna ficasse maior que a outra meio centímetro. E eu tive muitos problemas. E agora, depois dos 40 começa a dificultar... e aí... deve ter sido tudo isso, né? FORA OS FATORES DE ESTRESSE DE FIM DE ANO, que aconteceu isso. Depois de três dias tomando remédio eu disse... não! Quer saber? Eu não vou tomar mais remédio! Parei de tomar remédio que é muito pesado e disse... vamos para a Quiropraxia. E aí curou!</p>
Dor de cabeça	Não respondeu
Distúrbio digestivo	Não respondeu
Dores nas costas	Não respondeu
Dores nas pernas	Não respondeu
Alteração no apetite	<p>Eu não posso falar... porque tem o seguinte. Na realidade, aí É UM PROBLEMA PESSOAL. Eu, desde 2008, 2009 prá cá eu PERDI MAIS DE 20 QUILOS. Eu cheguei a ter 97 quilos. Beirando a obesidade grau 1. Isso foi duas vezes que eu tive. Foi em 2004 quando eu trabalhava lá no Sul e em 2008, 2009, até 2010. Aí o médico chegou e falou: “olha, você tem que mudar isso aí”. E eu descobri agora, em 2016 o médico chegou para mim e falou assim: “ó, você tem tendência a um monte de coisas. SÍNDROME METABÓLICA. Colesterol alto, triglicéridio alto, tendência a ácido úrico alto, porque acaba tendo problema de pressão alta, tendência a AVC, a infarto. Você tem que regular a alimentação.” Aí eu cortei carne vermelha, aumentei o consumo de vegetais. Eu diminuí o meu peso, agora ele está um peso legal, dentro de uma faixa de segurança. Mas aí é um controle meu. Tem vezes que eu saio da dieta... ganho uns quilinhos aí, mas depois eu volto de novo. Eu tenho administrado dessa maneira. Mas isso é uma questão de imposição própria. Eu não posso dizer que tenho sofrido por falta de apetite não!</p>
Uso de medicamento para relaxar	<p>Recentemente eu fui para um psiquiatra para tomar remédio para diminuir um pouco... aquele remédio não me ajudou... parei o remédio. Estou sem remédio nenhum... estou tendo problemas de sono ainda mais assim, estou tentando levar da melhor maneira possível. TRABALHO INTELECTUAL, SEM HORA PARA ACONTECER, A GENTE SAI ESGOTADO! Mas, JÁ USEI, JÁ USEI, JÁ USEI. Usei algumas vezes mas foi regulador diazepínico EM ÉPOCAS MUITO DIFÍCIEIS DE SONO para ter um sono mínimo de qualidade. Já tentei usar durante um tempo um REMÉDIO PARA ANSIEDADE, mas não deu certo. Enfim... parei o remédio.</p>

Fonte: Dados primários da pesquisa com docentes UFU, 2017.

O relato do docente H3 (UFU, 2017) denuncia o processo de deterioração física e psíquica relacionada ao modo de trabalho a que estão sujeitos os docentes do ensino superior. Ele relata, de maneira clara, o envolvimento do corpo, da emoção e suas consequências, ao enfrentar as situações de conflito no trabalho. Baseado em sua vivência elabora o estado de ansiedade, insônia, perda e ganho de peso, referindo-se a eles como fruto do ambiente social, relacional em sua UA e na UFU. Suas tentativas de buscar o equilíbrio emocional e físico foi solitário, preferindo, ele, se isolar em sua casa. Embora não tenha gozado das férias “nos últimos anos” devido ao trabalho, diz que está tudo bem.

Como exposto nos capítulos anteriores, muitos estudos disponíveis na forma de livros, de pesquisas e de artigos foram realizados na tentativa de compreender o sofrimento no trabalho, estudos esses, hora concebidos na lógica positivista centrada na questão da atitude e do comportamento mensurável e observável, hora anunciados como resultantes dos processos produtivos fundamentalmente desumanizantes.

Na concepção metodológica proposta, a tentativa é de aprofundar a questão e romper com a elaboração do ser como reflexo de estímulos externos indo além do pragmatismo. Para isso se fez necessário partir de uma realidade concreta, da produção das condições materiais, nesse caso o trabalho docente nas Universidades Federais, mais especificamente a de Uberlândia, para distinção clara do que seja da ordem da realidade concreta e do que seja da ordem do pensamento, das abstrações, onde se encontra o estranhamento. (NETTO, 2011, p. 33).

Os motivos que tem levado professores a se afastarem do trabalho por doenças físicas ou psíquicas, por esgotamento mental e emocional estão relacionados aos fatores de estranhamento? E os professores que permanecem ativos em suas múltiplas tarefas, que não se afastaram, mas que estão em estado de sofrimento sem conseguirem romper com um adoecimento silencioso e individualizado? Esse processo possui seu nexo causal no estranhamento? É possível comprovar a relação do estranhamento com o adoecimento docente se não há ferramentas de pesquisas empíricas críticas e descontaminadas de uma visão positivista que possam assim afirmar? São muitas as questões que sussitam a pesquisa e a busca pela compreensão mais aprofundada de tal problemática.

As questões levantadas pela tese aqui proposta e que se pretendeu responder foram: Quais condições são impostas, a partir da objetivação do trabalho docente, aos trabalhadores que atuam na UFU há mais de 8 anos? O estranhamento em suas formas de desrealização, desumanização, subsunção do ser humano permite que, no trabalho docente, o sofrimento seja percebido como fator resultante concreto da precarização e mercantilização do trabalho imaterial? Como se apresenta a precariedade do trabalho do docente que está atuando na UFU? Quais os fatores indicativos concretos do adoecimento no trabalho intelectual exercido na UFU?

A pesquisa que aqui se apresenta tenta preencher a lacuna de compreensão mais profunda, embora consciente das muitas limitações que a cercam. Algumas das limitações podem ser apontadas já de forma preliminar: a subjetividade do tema, a impossibilidade de generalização do sofrimento e do grau de estranhamento vivenciado pelos grupos e pelos participantes da pesquisa, a abordagem individual com análise pontual dos fatores de sofrimento e estranhamento entre outros que serão apontados ao longo das análises.

Para a análise densa das contradições da realidade concreta e do movimento de superação dessas contradições, foi necessário lançar mão de alguns procedimentos metodológicos complementares descritos a seguir.

5.4 O Estranhamento Como Nexo Causal do Adoecimento Revelado no Trabalho Docente da UFU.

A pessoa humana e suas relações sociais atuante na sociedade constituída, dependendo do grau de autonomia e consciência que ela alcança, desempenha suas atividades profissionais, necessariamente, inseparável das estruturas ideológicas que determinam essas relações. “É nesse contexto que devemos analisar como a ideologia, presente em atividades superestruturais da sociedade, se reproduz a nível individual, levando-o a se relacionar socialmente [...]” (LANE, 1984, p.40). O indivíduo, segundo Lane (1984) reproduz a ideologia superestrutural na forma como elabora a realidade, os valores de certo/errado, de bom/mau, de verdadeiro/falso. Dentro dessa elaboração está sua atividade profissional e a maneira como a vivencia.

Nesse sentido, compreende-se as contradições vivenciadas pelos docentes na relação alienação/estranhamento social, profissional e individual e a consciência de si. Para Lane (1984), o ser pode “se tornar consciente ao detectar as contradições entre as representações e suas atividades desempenhadas na produção de sua vida material”. (LANE, 1984, p.41).

O sequestro da essência humana ocorre no trabalho docente diretamente determinado pela estrutura regulatória do Magistério Superior, a cargo do Estado, que impõe as condições produtivistas em alinhamento com a ideologia capitalista. No nível individual constata-se, mediante a pesquisa realizada, a expropriação das dimensões humanas, de maneira perversa e inexorável, do ser que desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas na docência de ensino superior das IFES.

No âmbito da UFU, o entendimento dos professores participantes da pesquisa corrobora a condição de estranhamento e adoecimento na profissão. O estranhamento e a incapacidade “da negação da negação” se manifesta quando os docentes se reconhecem conscientes, em parte, de que sua condição humana está corrompida e subtraída mas, ainda assim, se mantém acríticos, negando as manifestações adoecidas da natureza humana, reificando o processo de subordinação, negando-se como pessoa humana. As resistências manifestam-se, com mais ou menos intensidade e amplitude, de forma pessoal, individual e potual.

A redução da vida humana à vida no trabalho foi observada de forma concludente, reafirmando a tese de que a lógica do trabalho alinha-se às formas atuais de controle e de domínio do subjetivo em detrimento ao desenvolvimento capitalista, disseminando-se no trabalho imaterial. O estranhamento como premissa básica da pesquisa é identificado nos relatos quando os participantes verbalizam as relações desumanas que estabelecem com o trabalho mediada pela consciência.

Segundo Lane (1984) toda ação implica, necessariamente, uma não-ação. Ambas coexistem no pensamento ativo de cada indivíduo, como atividade intrínseca fundamental do ser humano. Assim, o indivíduo age ou não-age, conforme a decisão que toma, como produto subjetivo de sua consciência, reproduzindo ou não a ideologia que impera nas superestruturas, com conteúdos próprios advindos de sua história de vida. (LANE, 1984, p.43). Assim, a consciência expressa na linguagem e no pensar, como produto da lógica social do grupo a que pertence, faz o indivíduo se submeter em níveis diferentes, justificando-se com explicações do tipo “é assim que deve ser, é assim que se faz”. (LANE, 1984, p.43). Sentimentos como frustrações, negação das emoções, subsunção da subjetividade ao dever e à responsabilidade imposta pelo volume de trabalho, a subtração da vida pessoal, familiar e social são evidências do estranhamento. É o ser humano negando-se como ser humano e afirmando-se apenas como ser-que-trabalha.

A consciência apropriada pelo trabalho mostra-se objetivada no sentido de aceitação e do não questionamento de sua subjugação. Para os docentes o excesso de carga horária, o isolamento, a individualização, o adoecimento e até mesmo a priorização do trabalho em detrimento da vida familiar e social faz parte da carreira docente e é compreendida como a “regra do jogo”. A usurpação concedida do tempo de vida pessoal subordinando os espaços familiares e sociais às contingências do trabalho é um dos aspectos mais evidentes de estranhamento na atividade docente.

Os docentes pesquisados da UFU, sem excessão, reconhecem-se trabalhadores sem horas delimitadas e, portanto, reféns de atividades complexas e extensas que lhes parecem impossíveis de realização nas 40 horas semanais estipuladas legalmente para o exercício das funções docentes. Assim, encontram-se reduzidos em tempo de vida genérica, irremediavelmente despossuídos do tempo para si e para suas atividades sociais e familiares. Trabalham de madrugada, nos finais de semana e nas férias. Não percebem a sobrecarga física e emocional do trabalho até que alguém, geralmente um membro da família ou um médico, a denuncie.

O estranhamento faz, gralmente, com que o docente não se perceba doente, pressionado e esgotado. E pior, faz sentir-se culpado quando não está atuando em sala de

aula, em pesquisa, em extensão ou em qualificação. Sente-se ainda culpado quando não progride na carreira, por não ter pontuado o suficiente para tal, embora tenha trabalhado mais de 50 horas semanais, em média, nos projetos que não são pontuados.

Fontes de adoecimento pelo trabalho docente foram identificadas pelos participantes, tais como a carga de trabalho proveniente da vinculação aos programas de Pós-graduação com suas exigências produtivistas, o excesso de alunos para orientação, a burocracia institucional e dos órgãos de fomento, o alinhamento das ações de ensino, pesquisa e extensão com o mercado econômico, a convivência com os alunos, as limitações do processo ensino-aprendizagem para o qual não foram preparados.

A carga psíquica identificada nos relatos concedidos se caracterizaram diretamente pertinente aos aspectos de relacionamento interpessoal com colegas, com alunos, com técnicos administrativos e com sujeitos externos à instituição; os conflitos familiares causados pela invasão do trabalho em suas vidas particulares que se dá por via telefônica, por internet, e no embargo do espaço residencial, transformado em escritório e “sala de reuniões”, como extensão da Universidade. O atendimento de alunos em suas residências acarreta um cansaço mental extraordinário, não permitindo a desconexão dos problemas inerentes ao trabalho. A falta de descanso adequado, a insuficiência do sono noturno e as preocupações complexas que o trabalho imaterial possui como característica, afeta no nível subjetivo, causando estresse e esgotamento mental. Os dias de descanso ocupados pelas atividades de leitura de livros, de dissertações e teses, preparação de aulas e submissão de artigos em seus prazos são causas de ansiedades variadas.

Os indícios do estranhamento com nexos diretos aos fatores de adoecimento foram identificados em todas essas esferas. A pressão emocional sobre as tarefas foram explicitadas nos limites do “humanamente suportável”.

A mente humana em permanente estado de pressão adoece inexoravelmente. Como “matriz da integralidade humano-genérica” (ALVES, 2013, p.188), em suas instâncias, consciência, inconsciência e pré-consciência, desintegra-se à medida em que o ser humano é dilacerado, tornando-se incapaz de responder ao estado de “servidão”.

Apesar dos evidentes sinais do adoecimento físico e psíquico constatados no trabalho docente e sua carga de trabalho, os docentes pesquisados, com algumas exceções, se dizem realizados em parte das atividades da docência. Para alguns a satisfação está na sala de aula, para outros na pesquisa. Aqueles que se dizem realizados concordam que a situação de trabalho é precária e insuficiente, e que essa realização é de cunho pessoal, subjetiva, como uma satisfação por terem chegado onde chegaram e conquistado algo que para eles tem grande significado, que é o conhecimento e a qualificação.

Reconhecendo um enorme esforço para chegarem onde estão, como professores de programas de Pós-graduação e Graduação, pesquisadores e “professores da UFU, reconhecem também que se doaram integralmente para isso, abrindo mão de momentos de lazer, de convívio com a família e, para alguns, até de constituir sua própria família. Embora todos esses nexos estejam plenamente justificados, a tese aqui defendida possui algumas limitações a serem levantadas e discutidas.

Uma das maiores fontes de indignação e resistência é a burocracia que domina os processos internos e as agências de fomento. Os comitês de ética são vistos como excludentes de pesquisas qualitativas, como não apoiadores ou aglutinadores de conhecimento, exercendo apenas o controle punitivo e engessado onde os “portões de embarque são os mesmos para todo mundo” (P2, UFU, 2017). São identificados como fontes intensas de estresse. A burocracia e as “políticas” das Agências de fomento e incentivo à pesquisa e iniciação científica são fatores de hostilidade e desestímulo para os docentes pesquisados.

Um fato evidente na pesquisa realizada é a incapacidade da Universidade Federal de Uberlândia em lidar com os processos internos cada vez mais contrários à livre ciência e à formação de um ambiente propício para a geração do saber e disseminação desse saber. Tendo a opinião dos docentes como base de análise, a UFU se omite diante do grave estado de adoecimento de seus docentes, não participa ativamente dos problemas vivenciados por eles, não desenvolve qualquer ação interna para conhecer e reconhecer tais fatos.

A Instituição está apegada aos processos produtivistas, intensificando o “massacre” físico e mental de seus docentes. A estrutura de saúde da UFU atende de maneira muito limitada aos processos burocráticos de exames periódicos e raros afastamentos efetivados por motivo de saúde. Não reconhece por meio de ações efetivas os múltiplos casos de trabalhadores docentes que se submetem às suas atividades mesmo em estado de adoecimento.

6 ANÁLISE CONCLUSIVA

Como estipular uma análise conclusiva diante de uma problemática tão perversa? Como considerar possível uma conclusão quando as vidas aqui expostas, metodologicamente, estão, nesse exato momento, em pleno estado de sofrimento, descontentamento, dilaceração de objetivos e não-perspectivas de vida profissional e pessoal? Seria possível estabelecer um ponto final à tese aqui defendida? A amargura, a depressão, a solidão presenciadas não são objetos que podem ser estudados e arquivados, publicados em *Qualis* pontuáveis e quantificáveis. Não seria possível pensar em “aproveitar” dos dados da pesquisa aqui realizada para elaboração de artigos “consumíveis” no mercado científico tão discutidos nessa tese.

Considerando que, nesse segundo de tempo, algum docente está pensando em desistir da carreira, em tomar um ansiolítico para enfrentar a próxima reunião de Conselho, em abandonar a vida humana por não encontrar mais sentido para estar no mundo devido às condições de estranhamento em que se encontra, uma evidência se revela: a de que não se pode arquivar essa realidade e conceder uma simples cópia de “aprovação” ou “reprovação” para esse trabalho sem, também, reduzir a objeto o ser humano.

A angústia que domina e alimenta o estado de inadequação humana no trabalho produtivo ao qual se submete o docente nas IFES, em especial na UFU, é algo superlativo que, ao ser compartilhada, não oferece opção a não ser a do debate profundo, da indignação, da revolta dos sentidos humanos. Quando se compartilha o ambiente institucional, quando se tem o mínimo de empatia com os participantes que entregaram abertamente suas opiniões, seus sentimentos, suas dores íntimas, suas percepções sobre suas práticas acadêmicas e, consequentemente, sobre eles mesmos, revelando os escaninhos mais profundos do ser, torna-se inadmissível ignorar a urgência de transformação da realidade produtivista imposta ao trabalho docente.

O trabalho docente, por ser um trabalho imaterial, possui características subjetivas muito peculiares que não permitem a generalização dos resultados.

O adoecimento do trabalhador como uma questão social e econômica ampla, encontra no mundo contemporâneo preocupações e estudos aprofundados. Seligmann-Silva (2012) ao considerar a saúde do homem que trabalha um campo desafiante, propõe que só é possível qualquer referência ao adoecimento humano considerando o contexto global, histórico, onde as condições de trabalho e os processos de produção objetivados

produzem as contradições que alimentam as mazelas humanas. As doenças que acometem o trabalhador refletem, em parte, essas contradições que, vividas em sociedade, são tratadas individualmente, segmentando e dissociando os efeitos de suas causas. (SELIGMANN-SILVA, 2012, p.64).

No Magistério Superior estão os indícios da precarização crescente da atividade docente. Mas, o que se propõe além dessa constatação? Os dias atuais superlativam os sofrimentos pela perda das referências de tempo e espaço, dominados pelas modernidades tecnológicas e pelos processos difusos onde os limites foram apagados e dilatados. Os professores das IFES encontram-se massacrados pelos processos objetivados da geração de ciências, da transmissão dos saberes e pela precariedade das condições de trabalho. Sofrem isolados a falta de financiamento para suas pesquisas e lutam em vão por uma política mais condizente com as necessidades das atividades docentes. (SILVA e SILVA JR, 2010, p. 226).

Para além dessa discussão, porém, qual a perspectiva que se delineia para a superação dessa problemática? Chorar sozinho, desenvolver a síndrome do pânico, perder os cabelos da cabeça, infartar, é um estado de adoecimento aceitável para a prática docente? A fortaleza interna que se cria para superar, suportar e sobreviver aos conflitos acadêmicos, tem sido a verdadeira prisão do ser humano por dentro de cada docente. O isolamento transforma a solidão em desconexão com as transformações possíveis.

O produtivismo que domina a prática do Magistério Superior, atendendo às imposições econômicas do mundo capitalista, se utiliza dessa solidão e dessa desconexão para gerar produtos competitivos, inovações constantes e tecnologias de maior competência para a manutenção das propriedades privadas, como sugere Sguissardi (2006, p. 128).

No cerne do estranhamento está o docente que enfrenta sua sala de aula, burocracias, controles estabelecidos e institucionalizados de suas pesquisas, tendo suas ações desvalorizadas. As atividades desenvolvidas com limitações financeiras e de condições de trabalho como a extensão são desgastantes e estressantes, assim como os desafios da gestão institucional em níveis cada vez mais degradados.

O estranhamento é destacado pela desefetivação do ser humano docente, capturando seu tempo, sua vida e sua alma, expressas na fala do docente P3 (UFU, 2017) “Feito isso, eu digo que minha vida como docente, em parte, ELA FOI UM GRANDE FRACASSO EM TERMOS PESSOAIS! [...] Eu completo 25 anos de trabalho com essa leitura dura, clara, mas para mim importante!” (P3, UFU, 2017, p.5).

O que resta para um docente quando constata que sua vida é um fracasso? Não há como diferenciar vida acadêmica da vida pessoal uma vez que o ser humano, eminentemente, é o ser que trabalha. E, ao final, dessa vida fracassada, é possível uma proposta conciliatória entre o ser e o fazer que não seja também um fracasso?

Quando a professora P2 (UFU, 2017) verbaliza a questão da ética na vida humana, denota o estranhamento de toda uma geração de docentes que se vêem alheios às suas práticas e às questões mais amplas de significado vital para a docência, como a humanidade das relações. Com sua fala exemplifica-se essa conclusão.

[...] se a gente parar e olhar quem nos educou, quem nos tornou docentes, ELES ERA MUITO MENOS ALIENADOS QUE NÓS SOMOS HOJE! Porque eles NÃO PRECISAVAM responder EXIGÊNCIAS ALIENANTES. [...] Nós somos obrigados ou nós estamos fora do jogo! As regras são claras! As regras são muito claras. Não que elas não tivessem sido no passado. Mas eu acho que elas eram mais justas do que elas são hoje. Como dizem os jovens de hoje: “se você estiver fora da caixa... ou você está dentro ou você está fora da caixa”. EXCLUÍDOS TOTALMENTE. [...] eu sinto que quem me educou, quem me formou docente, os docentes que me formaram docente, foram bem menos alienados do que nós somos porque eles tinham outra perspectiva, outra engrenagem... UMA ENGRENAGEM MAIS LIVRE! O mecanismo de alienação é tão poderoso que, esse é o próprio mecanismo, você NÃO SE PERCEBE. (P3, UFU, 2017, p.17)

O reconhecimento da alienação e da submissão aos processos de trabalho exigidos nas universidades corrói os processos de humanização das relações a ponto da docente reconhecer que, ou se obedece aos impositivos obrigatórios e inegociáveis das instituições ou se está “fora do jogo”. As interações humanas passam a ser regidas pelos interesses produtivos dos próprios docentes que interiorizam e reproduzem os interesses econômicos vigentes.

O adoecimento fica claro nas participações docentes representadas nas entrevistas, conferindo à premissa do adoecimento “no” trabalho e “do” trabalho a relação com a realidade encontrada.

A Universidade Federal de Uberlândia, frente aos dados revelados pelos docentes entrevistados e pelos registros oficiais dos relatórios de gestão da UFU, não toma conhecimento dos conflitos vivenciados pelos seus docentes e nem participa ativamente da solução dos problemas vivenciados por eles. Como as gestões superiores, que se propõem a serem participativas e representativas, não tomam conhecimento de suas mazelas humanas? Como conseguem ignorar suicídios, depressão, indisposições físicas e emocionais de seus colegas docentes? O “ocupar de cadeiras” e o “exercer do poder

decisório” insensibiliza ao ponto de não mais se considerarem pares dos que estão em sofrimento? O exercer da gestão, que exige alinhamento aos interesses externos à instituição, promove rupturas com a realidade da sala de aula e das UAs, dos conflitos que nelas existem, a ponto dos gestores se considerarem acima (e, portanto, a parte) dos sofrimentos dos colegas docentes? A UFU, ao disponibilizar uma estrutura de saúde que não é frequentada pelo docentes, não percebe que o atendimento é ineficiente e ineficaz para a realidade que se apresenta? A única constatação possível é que a instituição não avalia suas ações em seus resultados e, como forma de não conscientização, de alienação institucional, não se interessa por ser diferente.

A respeito da burocratização institucional, dos processos produtivistas dominantes e das pressões sobre o docente, a UFU se omite, perpetuando o estado de adoecimento e estranhamento. Como uma Instituição estranhada, deve ser foco de estudos futuros mais aprofundados, que possam revelar a extensão do “adoecimento” institucional.

A estrutura institucional permanece adoecedora uma vez que se alinha, cada vez mais, às políticas educacionais voltadas para o mercado e para a produção. Os órgãos responsáveis pela saúde do “servidor” da UFU não atua em âmbito adequado de identificação dos focos de tensão e de adoecimento do docente que, por sua vez, não recorre a eles para o apoio às suas necessidades de saúde. Na opinião dos docentes, a UFU não acolhe seus problemas de saúde, a convivência com os colegas é fonte de adoecimento pelo desrespeito e pela concorrência posta, os docentes estão isolados em seus grupos de interesse, o ambiente institucional é árido. Apesar disso, os docentes ouvidos se sentem participantes de uma instituição respeitada pela sociedade local, atribuindo esse respeito ao senso comum, que acredita na imagem de grande instituição do saber, construída pela UFU.

A sala de aula tanto na Graduação como na Pós-Graduação é desafiante, primeiro pela inconsistência pedagógica de alguns docentes cuja práxis é intuitiva e, segundo pela convivência com uma geração que busca informação de maneira rápida, rasa e imediata, substituindo o professor pelas informações de internet, não se preocupando com sua formação científica, na opinião dos entrevistados.

O adoecimento docente, originado do estranhamento do ser que trabalha no Magistério Superior e, mais especificamente, na UFU, permanece sem a devida visibilidade e discussão. Formas perversas de trabalho dominam as horas de descanso, de lazer e de vida familiar e social, subjugando a essência dos professores que participaram da pesquisa e que representam docentes em plena carreira, com produções significativas, vinculados a programas de Pós-Graduação de Faculdades e Institutos da UFU. Suas casas

se transformaram em extensão da Universidade, recebendo alunos para orientação e atendimento em suas salas de visita.

Os professores estão adoecidos, individualizados em suas dores, vivendo um processo de superação e suportação de forma pessoal, sem que a coletividade tome conhecimento.

Portanto, o estranhamento como nexos causal do adoecimento no docente acima de oito anos de carreira na Universidade Federal de Uberlândia está comprovado, considerando as limitações e delimitações postas nessa tese.

A expressão que representa a tese aqui proposta fica declarada na fala do docente P3 (UFU, 2017):

Porque tem uma potência, na verdade, com todas as dificuldades, há uma POTÊNCIA NESSE TRABALHO! Há algo TRANSFORMADOR nesse trabalho! Ele não é burocrático! ELE CUSTA A NOSSA VIDA! ELE CUSTA! (P3, UFU, 2017, p.9)

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Marxismo, a alienação e o tempo histórico da barbárie social do capital**. R. Katál: Florianópolis, v.16, n. 1, p. 57-62, jan/jun. 2013.

ALVES, G. **Trabalho e alienação**. III Seminário István Mészáros, Universidade de Campinas, UNICAMP, SP, mar. de 2008. Vídeo mesa de debate. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V_I> Acesso em: 30 de mar. 2016.

_____, **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Editora Práxis, 2007. 2ª Ed. ISBN 978-85-99728-10-9

_____, **Dimensões da Precarização do Trabalho**: ensaios de sociologia do Trabalho. Bauru: Canal 6, 2013. 240 p. (Projeto Editorial Práxis) ISBN 978-85-7917-223-6

_____, **Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho**: a questão social no século XXI. Porto Alegre, Revista Textos & Contextos, v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013.

ALVES, G. Trabalho Flexível, Vida Reduzida e Precarização do Homem-Que-Trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. Cap. 1, pg 39-55. In: VIZZACCARO-AMARAL, A.L.; MOTA, D.P. e ALVES, G. (Orgs) **Trabalho e Saúde**: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI. São Paulo: LTr, 2011. ISBN 978-85-361

ALVES, G. Produção do Capital e a Degradação da Pessoa Humana: notas críticas sobre a barbárie social e a precarização do homem-que-trabalha. Cap. 1, pg. 25-43. In: VIZZACCARO-AMARAL, A.L.; ALVES, G. e NAVARRO, V.L. (Orgs) **Trabalho e estranhamento**: saúde e precarização do homem-que-trabalha. São Paulo: LTr, 2012. ISBN 978-85-361-2361-5.

AMORIM, H. **As teorias do trabalho imaterial**: uma reflexão crítica a partir de Marx. CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, Jan./Abr. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000100003>

AMORIM, H. **Teoria política e trabalho imaterial em Marx**: Entrevista com André Tosel. Lutas Sociais, São Paulo, n.23, p.163-169, 2º sem. 2009.

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – **Comunicado Especial** CNG, 30 de junho de 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bzz4VZkZH1bsaDNJRUhkNk43LTg/view?pli=1>
Acessado em: 30/07/2016.

ANTUNES, R. e ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Versão impressa: ISSN 0101-7330. Versão On-line ISSN 1678-4626.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8ª edição. Perdizes: Cortez Editora, 2002. ISBN: 9788524923142

_____. **Trabalho uno ou omni:** a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Vitória: ARGUMENTUM, v.2, n.2, p. 09-15, jul/dez, 2010.

_____. **Trabalho e alienação**. III Seminário István Mészáros, Universidade de Campinas, UNICAMP, SP, mar. de 2008. Vídeo mesa de debate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3zf0N2W7V_I> Acesso em: 30 de mar. 2016.

_____. **Para além do capital e de sua lógica destrutiva**. Revista Espaço Acadêmico, Ano II, no. 14, junho de 2002, mensal. ISSN: 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14imeszaro.htm>> Acesso em: 08/08/2016.

_____. **Século XXI:** nova era da precarização estrutural do trabalho? Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, p.1-14. São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008.

ARAÚJO, J.C.S. **Universidade brasileira segundo o inquérito de 1928:** ensino, pesquisa e extensão. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 51, p. 373-382, jun/2013. ISSN: 1676-258.

ARISTÓTELES, 384-322 a.C. A75t **Tópicos**. Dos argumentos sofísticos / Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTÓTELES. **Política**. Coleção A Obra-Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret. Domínio Público. Disponível em: <<http://lelivros.win/book/baixar-livro-a-politica-aristoteles-em-pdf-epub-e-mobi/>>. Acesso em: 25/jan/2016.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. ISBN 85.326.2407-3

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Série: Recenseamento geral do Brasil 1940. 2ª ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional; IBGE, 1944.

BAIÃO, L.P.M. e CUNHA, R.G. **Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente**: uma revisão de literatura. Revista Formação@Docente. Belo Horizonte – vol.5, n 1, jan/jun 2013.

BAUER, M.W., GASKELL, G. e ALLUM, N. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento**: evitando confusões. In: BAUER, M.W. e GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.

BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BODGAN, R.C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, 1991.

BOSI, A.P. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. ISSN: 0101-7330

BRASIL, **Decreto Nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 21 de maio de 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior: 2013** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 27 de maio de 2016.

_____. **LEI Nº 12.863, DE 24 DE SETEMBRO DE 2013**. Presidência da República, Casa Civil Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 21 março de 2016.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Zahar Ed: Rio de Janeiro, 1980.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

CARREIRO, L.M. **Morte por excesso de trabalho (Karoshi)**. Revista do Tribunal Regional do Trabalho. 3ª Região, Belo Horizonte, v.46, n.76, p.131-141, jul./dez.2007. ISSN 0076-8855

CARVALHO, R. A. Saúde mental e trabalho: um novo (velho) campo para a questão da subjetividade. In: CODO, W. e SAMPAIO, J. (Orgs). **Sofrimento psíquico nas organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p 59-66.

CAMPOS, J. **Pesquisa revela alto índice de adoecimento mental entre docentes da UFPA**. Portal ANDES. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/.pdf>. Acesso em: 08 de jul. 2015.

CHESNAIS, F. **Mundialização**: o capital financeiro no comando. *Les Temps Modernes*, Paris, 2000. Tradução de Ruy Braga. Revista Outubro, Edição 5, Artigo 2. p.7-28.

CHESNAIS, F. **Mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, W. e SAMPAIO, J. (orgs). **Sofrimento psíquico nas organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CODO, W. **O que é alienação?** Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos, 1991.

COLEÇÃO Os Pensadores. Georg Wilhelm Friedrich Hegel - **Estética**: a ideia e o ideal - Estética: o belo artístico ou o ideal, São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. Paris: EntrepriseModerned'Édition, 1980. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. e JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Trad. e Coord.: Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN: 978-85-224-1061-3

_____. **A loucura do trabalho**. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Oboré, 1992. 5ª ed. ampliada, 13ª reimpressão.

_____. **Subjetividade, trabalho e ação**. São Paulo: Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. e JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Trad. e Coord.: Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN: 978-85-224-1061-3

DOMÍNGUEZ, Nuño. **Viagem à origem do ser humano**. EL PAÍS: 19 de set. 2015. Disponível em: <<http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/10/ciencia/.html>> Acesso em: 06 de março de 2016.

DOMÍNGUEZ, Nuño. **Vala com ossos de uma nova espécie humana é encontrada na África**. EL PAÍS: 10 SEP 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/09/ciencia/1441800892_046663.html> Acesso em: 06 março de 2016.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad: B.A. Schumann; supervisão, apresentação e notas de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Ed. Ridendo Castigat Mores, eBooksBrasil.com. Fonte Digital (www.jahr.org).

ESTEVE, J.M. **La docencia: competências, valores y emociones**. Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. ESPAÑA. Disponível em: <<http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>> Acesso em 08 de mai. 2015.

FACAS, E.P. **Protocolo de avaliação dos riscos psicossociais no trabalho - contribuições da psicodinâmica do trabalho**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Psicologia. Programa de pós-graduação em psicologia social do trabalho e das organizações.

FÁVERO, M.L.A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FÁVERO, M.L.A. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa da História da Educação Brasileira. In: GATTI JÚNIOR, D. e INÁCIO FILHO, G. (Orgs.) **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 47-70. ISBN 85-7496-124-8.

FERNANDES, C. F. **O Fetichismo como forma invertida de reconhecimento do outro em Karl Marx: uma civilização em excesso**. Pensar-Revista Eletrônica da FAJE v.6 n.1 (2015)

FERNANDES, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, L.V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética.** Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2015. 270 f.

FERREIRA, L.R e SILVA JR, J.R. **A produção científica do professor pesquisador jovem-doutor.** *Revista Trabalho Necessário*. Ano 14, nº 23/2016. ISSN: 1808 - 799X Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario Acesso em: 12/09/2016.

FERREIRA, L.R. **O trabalho do professor jovem-doutor na pós-graduação: produção de conhecimento e discurso do professor.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2015. 207 f.

FIGUEIREDO, E.S. **Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história.** *REVISTA DA UFG - Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2*, dezembro de 2005. Disponível em: < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html > Acessado em: 03/08/2016.

FERREIRA, A. G. **O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade.** *Educação, Porto Alegre*, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 853.63.213-50

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 978.85.363-1711-3.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso.** Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr, nº10, p. 58-89.

FREIRE, L.I.F. e FERNANDEZ, C. **O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente.** *Revista Ciência e Educação*,

Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Versão impressa: ISSN 1516-7313 e versão on-line: ISSN 1980-850X.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro, RJ, v. 14 n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Versão escrita: ISSN 1413-2478. Versão on-line: ISSN 1809-449X

_____. Trabalho. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 399-404. ISBN: 978-85-987-36-6

_____. Tecnologia. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 377-382. ISBN: 978-85-987-36-6

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. ISBN-13: 9788598843469

HALLEUX, R. O Instrumento na História das Ciências. Traduzido de: HALLEUX, Robert – **L’Instrument dans l’Histoire des Sciences. Les Mecanismes du Genie – Instruments Scientifiques du XVIIIe et XIXe Siecles**. Europália 91 – Portugal. Charleroi. 1991. p. 39 – 48. Disponível em: <http://museu.fis.uc.pt/hist.htm>. Acesso em: 03/09/2016.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola. 17ª ed. 2008. ISBN: 978-85- 15-00679-3

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução Paulo Meneses. Petrópolis: Editora Vozes. 2ª ed. 1992.

HEGEL, G. W. F. **Linhas fundamentais da filosofia do direito**. Trad. de Marcos Lutz Müller, Campinas, São Paulo, IFCH/UNICAMP, textos didáticos nº. 32 – Maio, 1998.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** – 5ª Ed. Curitiba: Positivo Editora. 2010.

JINKINGS, I. e NOBILE, R. (Organizadores). **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. ISBN: 978-85-7559-177-2.

LAMPERT, E. **O professor de educação superior no MERCOSUL**: desafios e perspectivas. Revista Universidade e Sociedade, no. 50. p. 76-85. ISSN 1517 - 1779

LANE, S. T. M. (1989) **Uma psicologia social baseada no materialismo histórico e dialético**: da emoção ao inconsciente. In: Anais do II Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, Gramado, RS.

LANE, S. T. M. **Consciência/alienação: a ideologia no nível individual**. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. (Coord.) **Psicologia social: o homem em movimento**. Brasiliense: 1984. 8ª edição. ISBN: 85-11-15023-4

LANE, S. T. M. e CODO, W. (Coord.) **Psicologia social: o homem em movimento**. Brasiliense: 1984. 8ª edição. ISBN: 85-11-15023-4

LANTHEAUME, F. **Mal-estar docente ou crise do ofício?** Quando o “belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma”. Fórum Sociológico, n. 15/16 (II Série), 2006, pp. 141-156.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, 2002, n.19.

LAZZARATO, M. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Tradução de Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001

LAZZARATO, M. **Les caprices du flux – les mutations technologiques du point de vue de ceux qui les vivent**. Futur Antérieur, [S.l.], n. 4, 1990. Disponível em: <<http://www.multitudes.net/Les-caprices-du-flux-les-mutations/>> Acesso em: 20 de mai. 2015.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. 1a ed.: 1978. Versão on-line do Leontiev Internet Archive (marxists.org), 2000. Tradução: Maria Silvia Cintra Martins, Grupo de Estudos Marxistas em Educação. Acesso em: 12/08/2016. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>

LE MOS, D. **Alienação no trabalho docente?** O professor no centro das contradições. Revista Universidade e Sociedade, Brasília, DF, ano XIX, nº 45, janeiro de 2010, p. 27-37. ISSN 1517 – 1779.

LESSA, S. Trabalho imaterial. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. ISBN: 978-85-987-36-6

_____. Trabalho produtivo e improdutivo. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 445-453. ISBN: 978-85-987-36-6

_____. **O trabalho continua vivo**. Entrevista Por Paulo Denisar Fraga (Unijuí). Revista Espaço Acadêmico, N. 52, Set/2005. Mensal – ISSN 1519.6186 – Ano V. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/052/52fraga.htm>> Acesso em: 20 de mai. 2015.

_____. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3a edição revista e corrigida. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Para além de Marx?** Crítica às teses do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. 4ª Edição.

LIMA VAZ, H. C. **Escritos de Filosofia III: Ética e Cultura**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 23.

LINTON, Ralph. **O Homem: Uma Introdução à Antropologia**. Tradução: Lavínia Vilela. 8ª ed., São Paulo: Martins. 1971. p. 107.

LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D e SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados. HISTEDBR. 2002.

LUCENA, C.A. **História, trabalho e educação**: possibilidades e perspectivas para a investigação no Histedbr. UNICAMP, Faculdade de Educação: Navegando. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_025.html Acesso em: 30/07/2016.

LUCENA, P. **Acerto de contas**: economia traduzida e política comentada. Disponível em: <http://acertodecontas.blog.br/economia/professores-das-ifes> Acesso em: 30 de mar. 2016.

LÜDKE, M e BOING, L.A. **O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01/08/2016.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas. Texto: Il lavoro: per una ontologia dell'essere sociale. Roma: Editori Riuniti, 1981, 1-59.

_____, **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Conferência para o Congresso Filosófico Mundial. 1969. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Disponível em: http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf . Acesso em: 03/03/2015.

_____, **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. ISBN: 978-85-7559-301-1

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 13ª ed, 2010. ISBN: 978-7110-405-1.

MARX, K. e ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> Acesso em: 18 de jun. 2015.

MARX e ENGELS. **Sobre literatura e arte**. Tradução de Albano Lima. Coleção Teoria, n 7, Lisboa: Editorial Estampa, 1971. 4ª ed.

MARX, K. **Sobre o suicídio**. Tradução: Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. 2ª ed.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 4ª reimpressão, 2010.

_____. **Produtividade do capital, trabalho produtivo e improdutivo**. Manuscritos Económicos de Marx de 1861 a 63 Parte 3 – Mais-Valia Relativa, 1863. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>> Acesso em: 03/02/2015.

_____. **Maquinaria e trabalho vivo**: os efeitos da mecanização sobre o trabalhador. 1861-1863. In: Zur Kritik der Politischen Okonomie (Manuskript 1861-1863), MEGA, 11, 3.6, Berlim, 1982, pp. 2053-59. Traduzido do original alemão por Jesus I. Ranieri. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>> Acesso em: 03/02/2015.

_____. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboço da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélío Scheider. São Paulo: Boitempo, 2011. ISBN: 978-85-7559-172-7

MATTOS, M. B. **REUNI**: expansão ou escolão? In: CADI-UFES, 2007. Disponível em: <<http://cadiufes.wordpress.com/2007/10/26/reuni/>> Acesso em: 02 de ago. 2015.

MENDES, A. M. Da Psicodinâmica à Psicopatologia do Trabalho. Em: MENDES, A. M. (org). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, L. et al. **A Dialética Prazer/Desprazer no Trabalho**: Vivências de Significado e Sofrimento no Trabalho de Professor Universitário. ENANPAD, Salvador, 2006.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do Trabalho. p. 130 – 142. In: **Saúde mental e trabalho**: leituras. Organizado por JACQUES, M. G. e CODO, W. Petrópolis: Ed Vozes, 2002.

MÉZÁROS, I. **Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização**. Comunicação apresentada ao Encontro Internacional "Civilização ou Barbárie", Serpa, p. 23-25. Set/2004.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradutores: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011. 1ª ed, revista. ISBN 978-85-7559-145-1.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004. ISBN: 978-85-7559-056-0

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Nélcio Schneider. Coleção Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2016. ISBN: 978-85-7559-497-1

MINAYO, M.C.S. **Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa**: consensos e controvérsias. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v.5, n.7, p.01-12, abril, 2017. ISSN: 2525-8222.

NEGRI, A. O empresário político. In: COCCO, G. et al. (Orgs.). **Empresários e empregos nos novos territórios produtivos**. Rio de Janeiro: Consórcio do Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro/ DP&A Editora, 1999.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64 p. ISBN: 978-85-7743-182-3

OIT – Organisation Internationale Du Travail – 1981. **Emploi et conditions de travail des enseignants**. Genève: Bureau International du Travail. *Première édition* 1982. ISBN 92-2-202962-3.

OIT – Organização Internacional do Trabalho – Relatório 2013, 1-1. Escritório Brasil. **Doenças profissionais são principais causas de mortes no trabalho**. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/doencas-profissionais-sao-principais-causas-de-mortes-no-trabalho>> Acesso em: 28/mai/2016.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC - Unesco - Caracas. Porto Alegre: Novembro de 2002. p. 24-38.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 162 p. (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-526-5

PRADO JUNIOR, C. **A revolução brasileira**: a questão agrária no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. ISBN: 978-85-110-8004-9

PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo** : colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. ISBN: 978-85-359-1962-2

PREVITALLI, F.S e FAGIANI, C.C. **Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo**: a relevância de Braverman. Cad. EBAPE/BR, v. 12, nº 4, artigo 1, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2014. p. 759-769. Versão On-line ISSN 1679-3951.

PRIETO, E.C. **Os desafios institucionais e municipais para a implantação de uma cidade universitária**: o Campus Glória da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Uberlândia: Instituto de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Área de concentração Geografia e Gestão do Território. 2005. 268 f. il. Uberlândia, MG. CDU: 911.375(815.1*UDI)

PRIETO, E.C. **Universidade sustentável**: desafios e compromissos da educação e da gestão ambiental na Universidade Federal de Uberlândia. Tese de doutorado – Universidade Federal de Uberlândia: Instituto de Geografia. Programa de Pós-Graduação. 2012. 173 f.: il.

RANIERI, J. **A câmara escura**: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001. ISBN: 978-858-593-491-0

RANIERI, J. **Trabalho e alienação**. III Seminário István Mészáros, Universidade de Campinas – UNICAMP, mar de 2008. Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nr93kLhVbRk>> Acesso em: 30 de mar. 2016.

RAUSCH, R.B. e DUBIELLA, E. **Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set/dez. 2013.

SADER, E. **Público versus mercantil**. São Paulo: Folha de São Paulo, quinta-feira, 19 de junho de 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/>> Acessado em: 08/08/2016.

SANFELICE, J.S. Apontamentos pedagógicos sobre alienação, educação e trabalho. In: PREVITALI, F.S. (Org.) **Novos contornos de trabalho, educação e alienação no século XXI**. São Paulo: Xamã, 2013. ISBN: 978-85-7587-161-4. p. 11-22.

SANTOS, E.G.; NOVO, L.F. e TAVARES, L.F. **Do prazer ao sofrimento docente**: uma análise sob a perspectiva da qualidade de vida no trabalho em uma IFES. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur. Mar del Plata, Dec. 2010.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. Eccos – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 147-167, 2008. ISSN: 1517-1949

_____, Instituições escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica. In: **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. NASCIMENTO, M.I.M; SANDANO, W.; LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados – Coleção memórias da educação, 2007. ISBN 978-85-7496-194-1. p. 3-30.

_____, **A expansão do ensino superior no Brasil**: mudanças e continuidades. Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; p.4-17.

_____. **Florestan Fernandes e a educação**. Estudos Avançados, vol.10, no.26. São Paulo Jan./Abr. 1996. Versão impressa ISSN 0103-4014 e versão on-line ISSN 1806-9592

_____. **Anísio Teixeira**: clássico da educação brasileira. Conferência do Seminário Comemorativo do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). 24 de agosto de 2000.

SELIGMANN-SILVA, E. **Psicopatologia no trabalho**: aspectos contemporâneos. p. 64-98. In: Patologia do Trabalho. Organizado por MENDES, René. Edição atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2003.

SELIGMANN-SILVA, E. A Convergência de Olhares. In: **Trabalho e Saúde**: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI. VIZZACCARO-AMARAL. AL; MOTA. D.P. e ALVES, G. (Orgs). São Paulo: LTr, 2011. ISBN 978-85-361. p.15-20.

SELIGMANN-SILVA, E.A. **Psicopatologia no Trabalho**: aspectos contemporâneos. FEA-USP, 2012. Acesso em: 12/08/2016. p. 64-98, Disponível em:
<https://feapsico2012.files.wordpress.com/2015/04/edith_seligmann_silva.pdf>

SELIGMANN-SILVA, E.A, et all. **O mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador**. Rev. bras. Saúde Ocup. São Paulo, 35 (122): 187-191, 2010

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Cortez - UFSC, 2006, p. 67-87. ISBN: 9788524918810.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil. In: **Universidad e investigación científica**. Vessuri, Hebe. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Nov/2006. pp. 103-133. ISBN: 978-987-1183-62-3

_____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009. ISBN: 978-85-249-1526-0

SGUISSARDI, V. e SILVA JR. J.R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009. ISBN: 978-85-7587-121-8.

SILVA JR. J.R. e LUCENA, C.A. **O tempo, o trabalho e o ser social: professor pesquisador.** Revista Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 445-472, jan./jun. 2014. ISSN 0102-6801 453.

SILVA JR, J.R., SGUISSARDI, V. e SILVA, E.P. **Trabalho intensificado na universidade pública brasileira.** Revista Universidade e Sociedade, Brasília, DF, ano XIX, nº 45, p. 9-27. Janeiro de 2010. ISSN 1517 – 1779.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. **Universidade pública brasileira no século XXI educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente.** Espacios en Blanco – Series Indagaciones. n. 23. Junio 2013, p. 119-156.

SILVA, E. P. e SACRAMENTO, L. **Mundialização do capital e ciência: elementos da teoria do valor de Marx para o debate sobre o trabalho do professor pesquisador em Ciência & Tecnologia.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p.183-196, Set/2010 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, E. P e SILVA JÚNIOR, J. R. **Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na Instituição Universitária Pública.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.223-238, Ago./2010. ISSN: 1676-2584.

SILVA JR, J. R. **Debate carreira docente.** Revista ADUR Informa, out/2010, RJ – Seção Sindical e Andes – SN. Disponível em: < http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/joao_reis_debate_carreira_docente.htm> Acesso em: 31 de mar. 2016.

SILVA JR, J. R. **O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital e da nova formação humana.** Artigo on-line. Disponível em: < http://www2.unifesp.br/centros/cedess/producao/textos_eventos/professor_pesquisador_joaoreis.pdf> Acesso em: 12/08/2016.

SILVA JR, JR. et all. **Os significados do trabalho do professor pesquisador na Universidade estatal pública Mercantilizada**. Relatório Científico Final [Processo FAPESP n. 2009/08661-0]. São Paulo: [s.n.], set. 2011.

SILVA, M.E.P. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. EdUERJ: Rio de Janeiro, 2012. ISBN: 978-85-7511-235-9.

SODRÉ, N.W. **Síntese de história da cultura brasileira**. 12ª ed. São Paulo: Difel, 1984.

SNYDERS, G. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.) **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução: Lucy Magalhães. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. ISBN: 978-85-326-3600-3.

TEIXEIRA, A. **Notas para a história da educação - 1935**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

_____. **Educação - problema da formação nacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.29, n.70, abr./jun. 1958. p.21-32. Diretor do I.N.E.P.

_____. **O ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p.

TRATEMBERG, M. **A escola como organização complexa**. Textos Político-Pedagógicos - *In Memoriam*. Revista Espaço Acadêmico – Ano II – No. 12 – Maio de 2002 – Mensal – ISSN 1519.6186. Versão on-line. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm. Acessado em: 30/07/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório de Gestão Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP - 2012 – 2016**. Uberlândia-MG, Uberlândia: UFU, 2016.

VALENCIA, A.S. **Precariado ou proletariado?** Tradução: Diógenes Moura Breda. Bauru: Canal 6, 2016. ISBN: 978-85-7917-366-0

VIZZACCARO-AMARAL, A.L.; ALVES, G. e NAVARRO, V.L. **Precarização do Trabalho, Saúde do Trabalhador e Invisibilidade Social no Século XXI.** Estudos do Trabalho, Ano VI, n. 13, 2013.

VIZZACCARO-AMARAL, A.L.; ALVES, G. e NAVARRO, V.L. (Orgs) **Trabalho e estranhamento:** saúde e precarização do homem-que-trabalha. São Paulo: LTr, 2012. ISBN 978-85-361-2361-5.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa:** um debate em aberto. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Org: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Livraria Martins Fontes Editora Ltda: São Paulo, 1991. 4ª ed.

WEBBER, D. V e VERGANI, V. **A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral.** Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza, 2010.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Primeiro Bloco – TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

1. Porque você se tornou docente?
2. Sua personalidade corresponde ao que você é como professor em sala de aula?
3. Na sua opinião qual é a identidade da classe docente brasileira?
4. Como você se sente na carreira como um professor?
5. Como você percebe a visão que a sociedade tem do trabalho docente?
6. Como você se realiza profissionalmente? (qual a atividade que mais lhe identifica).
7. Você se decepcionou, em algum momento, com a carreira docente?
8. Para você qual o sentido do trabalho como professor?
9. Na sua opinião o trabalho como docente é recompensado adequadamente? Como?
10. Para você a remuneração que recebe é adequada para o volume de trabalho que realiza?
11. Você sente que a UFU reconhece o seu trabalho? Como?
12. Na sua opinião quais os maiores desafios de ser um docente universitário no Brasil?
13. Como você entende a política de Educação no Brasil?
14. Os trâmites burocráticos institucionais que envolvem o seu trabalho lhe incomodam? Como?

Segundo Bloco – CONDIÇÕES DE TRABALHO

15. Como é para você a relação com alunos?
16. Você se sente preparado para receber alunos com deficiência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão? O que falta para se preparar?
17. Você se qualificou para ser professor no que diz respeito a metodologia de ensino/aprendizagem?
18. Você leciona ou já lecionou conteúdos que não são da sua área de conhecimento específico? Como se sentiu (sente) em relação a isso?
19. Como são, para você, as condições materiais de trabalho? (laboratórios, salas de aula, salas de atendimento ao aluno, pesquisa etc).
20. Como lida com a necessidade de recursos para realizar pesquisa? Isso lhe desagrada?
21. Você sente autonomia em seu trabalho?
22. Em que medida sente liberdade para decidir sobre seu trabalho?
23. Você sente pressão por ter que alcançar pontuações de produtividade?
24. Pode relatar alguma vez em que seus projetos foram recusados ou diminuídos por não serem “produtivos” ou “adequados” para o mercado?
25. Você ultrapassa as 40 horas semanais de trabalho? Em quais circunstâncias? Com que frequência?

Terceiro Bloco – CARGA FÍSICA E PSÍQUICA NO TRABALHO

26. Você já trabalhou doente por algum motivo?
27. Quando você se sente doente, procura algum órgão interno da UFU para solicitar recursos de atendimento?
28. Qual é, para você, a maior carga física de seu trabalho?

29. Como lida com ela?
30. Qual é, para você, a maior carga psíquica/emocional de seu trabalho?
31. Como lida com ela?
32. Pode relatar alguma vez em que sentiu vontade de desistir de tudo?
33. Sua carga de trabalho aumentou após a expansão da universidade pelo REUNI?
Como?
34. Pode relatar alguma vez em que se sentiu solitário em seu trabalho?
35. Responda se nos últimos 6 meses sentiu esses sintomas:

Amargura	
Sensação de vazio	
Mau humor	
Solidão	
Vontade de ficar sozinho (se isolar)	
Angústia	
Alteração no sono	
Taquicardia	
Cansaço mental	
Cansaço físico	
Impaciência	
Irritabilidade	
Dores no corpo	
Dor de cabeça	
Distúrbio digestivo	
Dores nas costas	
Dores nas pernas	
Alteração no apetite	
Uso de medicamento para relaxar	