UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AURÉLIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA SOUZA

ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES-PESQUISADORES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL JATAÍ:
Trabalho docente ou doente?

Jataí/GO
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Aurélia Magalhães de Oliveira Souza

Título do trabalho: Atribuições dos professores-pesquisadores na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí: Trabalho docente ou doente?

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 23 / 03 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser reconhecida.

AURÉLIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA SOUZA

ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES-PESQUISADORES NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL JATAÍ:
Trabalho docente ou doente?

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do Dr. Ari Raimann, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Jataí/GO
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Magalhães de Oliveira Souza, Aurélia

Atribuições dos professores-pesquisadores na Universidade
Federal de Goiás/Regional Jataí: trabalho docente ou doente?
[manuscrito] / Aurélia Magalhães de Oliveira Souza. - 2018.
cxxxiii, 133 f.

Orientador: Prof. Ari Raimann.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Trabalho. 2. Intensificação do trabalho docente. 3. Adoecimento.
I. Raimann, Ari, orient. II. Título.

CDU 37

**Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores

Ano de Ingresso: 2016

Ao vigésimo primeiro dia do mês de Março de 2018, às 08 horas, no Auditório da Pós-Graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **AURÉLIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA SOUZA** com o trabalho intitulado **“ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES – PESQUISADORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS / REGIONAL JATAÍ: TRABALHO DOCENTE OU DOENTE?”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dr. Ari Raimann (Orientador), Dr^a. Fabiane Santana Previtali (Membro externo), Dr^a. Elizabeth Gottschalg Raimann (Membro Interno), considerou a candidata, Aurélia Magalhães de Oliveira:

APROVADA (X) REPROVADA ()

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof. Dr. Ari Raimann
Orientador/Presidente - UFG-REJ

Prof. Dr. Fabiane Santana Previtali
Membro Externo - UFU

Prof. Dr. Elizabeth Gottschalg Raimann
Membro Interno- UFG- REJ

DEDICATÓRIA

À minha família, especialmente às minhas filhas Luiza e Júlia.

Aos servidores da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí pela concessão da licença para qualificação.

Aos professores da UFG/REJ por permitirem que suas vidas sejam grandemente alteradas para que sigam as regras do sistema e, principalmente, aos que me concederam entrevistas e expuseram suas angústias, no intuito de ver o resultado desta pesquisa.

Ao meu orientador Ari Raimann por compreender minhas fragilidades e me fortalecer no decorrer da jornada.

Aos meus colegas técnico-administrativos da UFG/REJ pelo apoio e pelas risadas que amenizaram este período.

A todos os amigos que me emprestaram livros, me enviaram textos, artigos e vídeos que acrescentaram em muito na elaboração deste trabalho.

Aos colegas do mestrado pelo companheirismo e pela disponibilidade sempre.

Aos meus pais (José Lice e Maria Divina) e irmãos (Fábio Lice e Paulo Henrique) pelo amor e pela confiança de sempre.

Às minhas cunhadas e aos meus sobrinhos por acrescentarem positivamente à minha família e minha vida.

À amiga (irmã) Sinara Carvalho e Silva pela disponibilidade em me ouvir, me acalmar e por confiar em mim mais que eu mesma.

Ao meu esposo Luís César de Souza por ser o homem que é, por apostar sempre em mim e por ser meu maior espelho de ser humano esclarecido.

Finalmente, mas talvez o mais importante, agradeço às minhas filhas Luiza e Júlia por compreenderem minha ausência em alguns momentos, por me darem ânimo para viver só por existirem e por me fazerem querer ser uma pessoa melhor.

RESUMO

O professor nunca foi um profissional muito valorizado na sociedade brasileira no decorrer da história educacional, ainda mais com a precarização que assolou a profissão docente em meados do século XX e, principalmente, a partir da década de 1990, com o fortalecimento do neoliberalismo, que trouxe uma intensificação extrema sobre suas atividades e sua vida. Especificamente os professores-pesquisadores, que nesta pesquisa são aqueles que acumulam atividades em curso de graduação e em Programa de pós-graduação *stricto sensu* concomitantemente, e que normalmente encontram-se submetidos à “armadilha” do produtivismo para conseguir reconhecimento e financiamentos. Diante disso, o tema desta dissertação abrange as mediações, aparentes ou não, que estabelecem entre a intensificação do trabalho do professor-pesquisador e o seu adoecimento. O objetivo principal constituiu em investigar se, e como, o quadro conflituoso que surgiu interfere na saúde dos professores-pesquisadores da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ). Foi realizada uma pesquisa empírica qualitativa, no primeiro semestre de 2017, com quinze docentes que atendem aos critérios estabelecidos no trabalho e os dados obtidos foram discutidos com base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético numa perspectiva que busca esclarecer o quanto a compreensão da categoria trabalho é essencial para que o homem se torne um ser humano emancipado da alienação cega que recai sobre seus ombros. Porém, na sociedade capitalista, o trabalho humano, isto é, sua atividade vital, é convertido em mercadoria e vendido como força de trabalho necessária para sobreviver, situação que leva, inevitavelmente, à alienação do trabalhador no processo de trabalho e na relação com o produto de sua atividade. Para promover a análise, foram utilizados autores que têm o olhar crítico e que também se apoiam no materialismo histórico e dialético formulado por K. Marx e F. Engels, no século XIX, como: G. Lukács, I. Mészáros, D. Saviani, G. Frigotto, N. Duarte, V. Sguissardi e J. Silva Júnior. Como principais discussões resultantes dessa pesquisa é importante ressaltar que a maioria dos entrevistados sabem que extrapolam suas cargas horárias, ficam distantes de seus familiares e amigos, mas não se veem desvinculados da intensidade de atividades docentes a que estão submetidos, afinal é por meio de produções, pesquisas e publicações que competem por melhores financiamentos para novas pesquisas. Como consequência, foi possível perceber que a maior parte está ou já esteve adoecida de alguma maneira, e um aspecto que chamou a atenção foi a necessidade em recorrer à bebida alcoólica, aos medicamentos ou mesmo à uma maior intensificação das atividades docentes como recurso para lidar com essa situação, o que decisivamente afeta cada vez mais sua saúde mental e física. Tentar entender as contradições que constituem as motivações e justificativas dadas para se manter no “jogo” que intensifica o trabalho docente, é o propósito da pesquisa. Essa dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Palavras-chave: Trabalho; Intensificação das atividades docentes; Adoecimento.

ABSTRACT

The teacher has never been a highly valued professional in Brazilian society throughout educational history, especially with the precariousness that afflicted the teaching profession in the mid-twentieth century and, especially, since the 1990s, with the strengthening of neoliberalism, which brought an extreme intensification on his activities and his life. Specifically, the professors-researchers, who in this research are those who accumulate activities in stricto sensu undergraduate and postgraduate programs concomitantly, and who are usually subjected to the "trap" of productivism to achieve recognition and funding. Thus, the theme of this dissertation covers the mediations, apparent or not, established between the intensification of the professor-researcher's work and his illness. The main objective was to investigate if, and how, the conflicting picture that emerged interferes in the health of the professors-researchers of the Federal University of Goiás / Jataí (UFG / REJ). A qualitative empirical research, in the first half of 2017, was carried out with fifteen teachers who meet the established criteria and the data obtained were discussed on the basis of the assumptions of historical and dialectical materialism in a perspective that seeks to clarify how much the understanding of the work category is essential for the man to become a human being emancipated from the blind alienation that falls upon his shoulders. However, in capitalist society, human labor, that is, its vital activity, is converted into a commodity and sold as a labor force necessary to survive, a situation that inevitably leads to the alienation of the worker in the work process and in the relationship with the product of its activity. For further analysis, we used authors who have a critical eye and who also rely on the historical and dialectical materialism formulated by K. Marx and F. Engels in the 19th century, such as: G. Lukács, I. Mészáros, D. Saviani, G. Frigotto, N. Duarte, V. Sguissardi and J. Silva Júnior. As the main discussions resulting from this research, it is important to emphasize that most of the interviewees are aware that they extrapolate their hours, are deprived of being closer to their relatives and friends, but can't conceive being disengaged from the intensity of teaching activities to which they are subjected, after all it is through productions, research and publications that they compete for better funding for new research. As a result, it was possible to perceive that most of them are or have already been ill in some way, and an aspect that drew attention was the need to resort to alcoholic beverages, medicines or even to a greater intensification of teaching activities as a resource to deal with this situation, which undoubtedly affects their mental and physical health more and more. Trying to understand the contradictions that constitute the motivations and justifications given to stay in the "game" that intensifies the teaching work, is the purpose of the research. This dissertation was developed in the Educational Policies, Management and Teacher Training Line of Research.

Keywords: Work; Intensification of teaching activities; Illness.

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

CAJ – Campus Avançado Jataí

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEPEC/UFG – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CODIRH – Coordenação de Recursos Humanos

CPB – Confederação de Professores do Brasil

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho

EaD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAP – Fundação de Apoio à Pesquisa

FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás

FEJ – Fundação Educacional de Jataí

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

Finep – Financiadora de Estudos e Projetos

GED – Gratificação de estímulo à Docência

GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LER – Lesões por Esforços Repetitivos

MEC – Ministério da Educação

NAPP – Núcleo de Apoio PsicoPedagógico

NEGEAST – Núcleo de Pesquisa em Gestão e Atenção à Saúde do Trabalhador

NuFOPE – Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas

OMS – Organização Mundial de Saúde

OS – Organizações Sociais

PNE – Plano Nacional de Educação

POSGEO – Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPGA – Programa de Pós-Graduação em Agronomia

PPGBA – Programa de Pós-Graduação em Biociência Animal

PPGCAS – Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Parceria Público-Privada

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática

Prouni – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REJ – Regional Jataí

Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SGPG – Secretaria Geral de Pós-Graduação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Superior Tribunal Eleitoral

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TMC – Transtornos Mentais e de Comportamento

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade estadual de São Paulo

Usaid – United State Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	
Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa	41
Quadro 2	
Número de docentes na educação superior, por categoria administrativa.....	42
Quadro 3	
Categorização dos participantes da pesquisa.....	78
Quadro 4	
Estratégias utilizadas para enfrentar as situações estressantes do trabalho	96
Quadro 5	
Qualidade de formação dos alunos da pós-graduação.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	
Percentual de docentes da UFG/REJ que são de Jataí ou de outras localidades	47
Gráfico 2	
Tempo de trabalho na Regional Jataí	80
Gráfico 3	
Atividades que dão prazer no trabalho de professor-pesquisador	97
Gráfico 4	
O que gosta de fazer em momentos de lazer/estresse.....	101
Gráfico 5	
Significado do trabalho na vida do professor-pesquisador.....	102
Gráfico 6	
Motivações para ser docente de um Programa de pós-graduação	105
Gráfico 7	
Qualidade de formação dos alunos da graduação.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	24
2.1	O Ensino Superior brasileiro antes de 1990	24
2.2	Universidade no contexto brasileiro a partir de 1990.....	34
2.3	Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí	45
3	TRABALHO, ALIENAÇÃO e TRABALHO DOCENTE	50
3.1	Trabalho e Alienação	50
3.2	Trabalho docente	63
3.3	O trabalho do professor-pesquisador na pós-graduação	70
4	INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO: A SITUAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES NA REGIONAL JATAÍ.....	78
4.1	Categorização dos entrevistados	78
4.2	O professor-pesquisador da REJ, suas atribuições e suas dificuldades.....	80
4.3	O produtivismo e suas implicações	84
4.4	Adoecimento	92
4.5	Autonomia.....	98
4.6	Qualidade dos alunos x Trabalho docente	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNCICE A - MEMORIAL	122
	APÊNCICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	126
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
	ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO	131

1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propôs investigar se as atribuições dos professores-pesquisadores¹ que atuam concomitantemente em curso de graduação e em Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ), intensificadas após as reformas ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, têm atingido sua saúde. Ela justifica-se pela necessidade científica e acadêmica de compreender como o docente tem sido atingido pela intensificação e precarização de seu trabalho, afinal trata-se de um profissional que é a peça-chave no ambiente universitário.

A saúde dos docentes no Brasil tem sido analisada por diferentes instituições de ensino superior (IES) e, no entendimento de Neves e Silva (2006, citadas por FREITAS, 2013), problemas com a voz, problemas alérgicos devido ao pó de giz, problemas de visão devido o esforço visual na correção de muitas tarefas, problemas na coluna decorrentes da postura são os adoecimentos físicos mais comumente encontrados. Além de Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT). Uma parte traz ainda sobre a Síndrome de *burnout*² especificamente, sem se aprofundar em outros adoecimentos mentais possivelmente desencadeados pelo excesso de atividades ou precarização do trabalho docente.

Alguns autores têm buscado estudar o adoecimento no trabalho, como é o caso de Robalino (2012) quando apresenta que foi apenas no final do século XIX que surgiram análises referendando o trabalho como gerador de riscos para a saúde dos trabalhadores, especialmente quando trabalham em condições inadequadas e até mesmo perigosas, exigindo regulamentações e capacitações para eles. É necessário pensar se na atualidade há algum trabalho realizado sob condições perfeitas e adequadas, sabendo que o capitalista busca economizar de todas as maneiras, principalmente quando é algo para facilitar o desempenho do indivíduo enquanto realiza o trabalho.

¹ O termo professor-pesquisador é utilizado por Sguissardi e Silva Júnior (2009) para abarcar os docentes que fazem parte de Programas de pós-graduação e realizam pesquisas de pequeno, médio ou grande porte. Neste trabalho é utilizado com esse mesmo intuito, porém falando de docentes que participam de curso de graduação e Programa de pós-graduação *stricto sensu*, concomitantemente na REJ.

² De acordo com Trigo, Teng e Hallak (2007, p. 225) a síndrome de *burnout* “é um processo iniciado com excessivos e prolongados níveis de estresse (tensão) no trabalho [...] levando ao limite, com grande prejuízo em seu desempenho físico ou mental”.

Foi percebido, no decorrer da experiência profissional³ na UFG/REJ, que o docente universitário vivencia diariamente um intenso processo burocrático institucional e um constante desinteresse por parte dos discentes, que acabam por desmotivá-lo a desenvolver um trabalho de qualidade. A autoexigência, a desvalorização social, a jornada de trabalho muito longa e a culpa por não conseguir lidar com as atividades familiares devido à grande demanda de trabalho também contribuem para gerar um sofrimento psíquico que, normalmente, é expresso por meio de fadiga, desânimo, depressão, irritação, angústia, esgotamento físico e mental.

Todas as dificuldades e os conflitos existentes no ambiente de trabalho podem afetar a saúde do docente e é provável que cuidar dela não esteja inserido em seus afazeres profissionais, mesmo sabendo que conseqüentemente se reflita neles.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2001), “saúde não é somente ausência de doença ou enfermidade, mas também o estado completo de bem-estar físico, mental e social”. Para Vieira (2006, p. 16), “saúde é vista como um processo de busca permanente dos trabalhadores por integridade física, psíquica e social nos contextos de trabalho”. Já as definições para saúde mental abarcam o bem-estar subjetivo, a autonomia, a competência, a autoeficácia e não apenas a ausência de transtornos mentais.

Até o fim do século XVIII, a medicina referia-se muito mais à saúde do que à normalidade, assinalando para as condições de vigor, flexibilidade e fluidez que a doença faria perder e que se deveria reparar. No que diz respeito à saúde mental especificamente, Almeida Filho (1999) fez uma retrospectiva histórica sobre as modificações realizadas no conceito de loucura, e averiguou que do século XV até o século XVIII, ela foi definida pelo seu valor negativo, seguindo uma lógica binária, ou seja, sendo o oposto da razão: o desatino. Já o louco do século XIX não era mais o insensato do século XVIII, mas o demente, sendo ao mesmo tempo ele mesmo e outra coisa que não ele mesmo.

Segundo cálculos da Organização Mundial da Saúde, os chamados transtornos mentais menores acometem cerca de 30% dos trabalhadores ocupados e os transtornos mentais graves, cerca de 5 a 10%. No Brasil, de acordo com estatísticas do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), referentes apenas aos trabalhadores com registro formal, os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefício previdenciário como auxílio doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadorias por invalidez (BRASIL, Ministério da Saúde do Brasil, 2001).

³ A experiência acadêmica e profissional da pesquisadora é narrada no memorial que se encontra ao final deste trabalho.

De acordo com Oliveira, Baldaçara e Maia (2015) em 2005, as três principais causas de afastamento do trabalho eram LER (35%), depressão (13%) e dependência química (7%), já nos primeiros cinco meses do ano de 2013, mais de cinco mil auxílios-doença, com afastamento de longo prazo foram conferidos a contribuintes com Transtornos Mentais e de Comportamento (TMC)⁴, o que é considerado um índice muito alto num período curto de tempo.

O trabalho traz consigo o peso de ser desempenhado com algum tipo de sofrimento e de obrigação mesmo sabendo que a partir dos pressupostos marxistas, por exemplo, o trabalho é fonte de humanidade, de atividade vital humana, de atividade livre e consciente, por meio do qual o homem se relacionaria ativamente com a natureza e desenvolveria suas potencialidades como “humano”, criando um mundo novo, incluindo a (re)criação do próprio homem.

Nessa perspectiva, o trabalho é a essência humana, ou seja, o que o homem é, ele é devido ao trabalho que realiza. Deveria ser no desenvolvimento de suas atividades laborais diárias que o homem garantiria a experiência não só da vida individual, mas de toda a sociedade que a ampara. Contudo, de posse desse conceito de trabalho mais ampliado e comparando-o com o modo como o trabalho é entendido e desempenhado presentemente, pode-se formular a seguinte questão-problema: o que ocorreu ou vem ocorrendo nas relações entre os homens que fez, ou faz, com que o trabalho em vez de ser uma atividade que colabora com o desenvolvimento das potencialidades humanas, passa a ser uma atividade penosa e de sofrimento? E, de modo específico e articulado à problemática desta pesquisa, pergunta-se: o que ocorreu ou vem ocorrendo nas atividades de professores-pesquisadores que fez ou faz com a atividade docente em vez de promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, configura-se como uma atividade penosa e que gera adoecimento?

Na sociedade capitalista, o trabalho é formado e organizado a partir das exigências da divisão social do trabalho e da divisão da população em classes sociais. Mediante as relações que se estabelecem nesse tipo de organização social, instaura-se um processo de alienação do trabalho, “pois o trabalhador não domina os objetos de trabalho (matéria-prima), os meios de trabalho (ferramentas) e o próprio trabalho vivo” (SOUZA, 2012, p. 65). Nessa acepção, se o trabalho pode ser compreendido como resultado das relações que o homem estabelece com o próprio homem e com a natureza, no trabalho alienado o homem não se reconhece como agente ativo de seu domínio sobre o mundo, e sim que o mundo se mantém alheio ou estranho a ele. Como consequência, o trabalho torna-se alienado porque esta atividade vital humana passa a

⁴ Segundo a Organização Mundial de Saúde (2001), TCM são condições clinicamente significativas com características de alterações de humor, do modo de pensar ou de comportamentos associados com angústia pessoal e/ou deterioração do funcionamento.

não fazer mais parte da vida do trabalhador e, assim, ele não se reconhece em seu trabalho e tem uma sensação de angústia em vez de bem-estar, sentindo-se fisicamente e mentalmente esgotado. O trabalhador, deste modo, desenvolve a sensação de que só consegue estar bem em seus momentos de descanso e lazer, enquanto que na vida sente-se subjugado.

É possível compreender que a alienação do trabalho não existe no decorrer de toda a História, mas alcança seu ápice na sociedade capitalista, e que a classe trabalhadora, por não dispor dos meios necessários à produção, é a que mais sofre os efeitos da exploração do trabalho alienado. Esta hipótese ganha relevo no fato de que o operário, não tendo participação na direção do trabalho, sendo apenas “empregado”, como uma mera peça da maquinaria a que serve, acaba se transformando em coisa, devido sua dependência do capital para sobrevivência. Nesse processo, o trabalho alienado promove uma inversão entre sujeito e objeto, em que o homem (sujeito) passa à condição de objeto e a máquina (objeto) passa a figurar como sujeito.

Imagina-se que quando uma pessoa opta por seguir a profissão de docente é porque se vê na condição de proporcionar uma formação criteriosa e rigorosa do indivíduo, visando sua autonomia e emancipação. O docente se gradua, estuda continuamente para atingir suas metas, e, ao entrar no mercado de trabalho, percebe que não é como imaginava, até porque ele foi formado por uma educação despolitizada, no âmbito da racionalidade técnica. Não há reconhecimento nem remuneração a contento quando comparada com outros cargos e funções sociais, especialmente aqueles relacionados às profissões liberais. Os alunos têm muitas dificuldades e ainda lhe é exigido uma gama de outras atividades que vão além de sua formação inicial: como aquelas atribuições que são mais comumente desenvolvidas por assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, entre outros, para conseguir lidar com as demandas trazidas, especialmente, pelos discentes.

Além das dificuldades citadas, o docente universitário vivencia uma realidade mais intensa ainda, pois precisa ter uma sólida formação para conseguir formar novos profissionais e ainda propor projetos de pesquisa e/ou de extensão, especializar-se constantemente e desempenhar tarefas administrativas e de gestão. No entanto, Mancebo (2007, citado por FREITAS, 2013) adverte que a universidade apressa a atuação dos docentes por meio de leituras aceleradas, pesquisas imediatistas incentivadas pelo produtivismo, aligeiramento de cursos e formação de discentes em tempo mínimo, quadro que aponta para a submissão do trabalho docente, de cunho intelectual, ao modelo de trabalho imposto pelo modo de produção capitalista. Como desdobramento, o docente passa a construir estratégias para suportar as dificuldades do trabalho na universidade no contexto atual, sob pena de se sentir excluído da “vida docente”. Muito bem lembram Previtali e Fagiani (2015, p. 64) a esse respeito:

As novas relações laborais têm imposto aos trabalhadores um intenso e cuidadoso monitoramento eletrônico por meio das análises constantes de índices de produtividade, de desempenho, de satisfação, entre outras, sendo apresentada sob a celebração da qualificação do trabalhador e de sua maior inserção intelectual no trabalho.

O trabalho do docente universitário foi atingido principalmente a partir da década de 1990 com as reformas realizadas pelo Estado, nos planos econômico e político, sob a alegação de tornar as economias nacionais mais competitivas no mercado internacional.

Chauí (1999) confirma que a Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, teve a intenção de modernizar e racionalizar algumas de suas atividades que foram distribuídas em setores, sendo que um deles é denominado “setor dos serviços não exclusivos do Estado” e que podem ser realizados por instituições não estatais, como prestadoras de serviços. Estão incluídas nesses serviços a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, compreendidas como organizações sociais (OS)⁵ que têm “contratos de gestão” com o Estado.

Com essas mudanças, setores como a educação e a saúde, foram degradados. Uma parte da educação passou a funcionar como o setor privado, o que acabou interferindo profundamente no trabalho docente, pois passou a seguir as regras mercantis do capitalismo. Ou seja, este profissional teria que atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na administração, e ainda produzir e publicar muito para conseguir respeito e financiamentos.

Sguissardi e Silva Junior (2009) trazem que devido à mercantilização da educação, o docente universitário acabou “aceitando” as novas regras e começou a investir na sua formação e a produzir cada vez mais, buscar financiamentos privados e entrar em Programas de pós-graduação para se tornar professor-pesquisador. Para alcançar estes objetivos, ele acabou abnegando sua vida pessoal e estendendo cada vez mais suas horas de trabalho. De acordo com os autores, a ideologia do produtivismo acadêmico já foi aceita pelos docentes e afirmam que:

[...] o professor-pesquisador já a incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso do final de semana. Seu trabalho converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, tornados messianicamente como missão, têm levado os professores à exaustão, isolando-os de sua própria família (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.45).

⁵ Para Santana e Druck (2015, p. 56), as Organizações Sociais são “entidades privadas sem fins lucrativos, como associações e fundações privadas”, que acabam por cumprir um papel que deveria ser do estado, no contexto democrático.

Diante da problematização sobre a importância do trabalho na vida do ser humano em todo tempo de sua existência, da atual realidade profissional vivenciada pelo docente universitário brasileiro que atua principalmente na graduação e na pós-graduação concomitantemente, e das percepções diárias do profissional psicólogo no desempenho de suas funções na UFG/REJ, o objetivo geral foi pesquisar se esse quadro conflituoso interfere na saúde dos professores-pesquisadores da instituição em questão. Já como objetivos específicos, teve-se o intento também de compreender a percepção do docente de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* sobre o seu estado de saúde física e mental, diante das tarefas a ele atribuídas e da qualidade de seus alunos; analisar se as condições de trabalho para o desenvolvimento de suas funções acarretam adoecimento dos docentes; investigar se existem estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com as dificuldades vividas na UFG/REJ; e ainda analisar em que medida o trabalho docente desenvolve-se como trabalho alienado e se isso está relacionado com a sua condição de trabalho penoso e de sofrimento.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa, de natureza qualitativa, abarca investigação teórica e empírica e foi desenvolvida com base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, destacando as contradições presentes na realização do trabalho de alguns docentes dentre os noventa e dois que atuam na graduação e na pós-graduação *stricto sensu* da REJ/UFG.

Para seu desenvolvimento, o primeiro momento exigiu a demarcação do marco teórico, tendo em vista a compreensão das condições de trabalho dos docentes e sua possível relação com o aparecimento/vivência de doenças.

Primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica nos sites específicos de produções científicas, como artigos, dissertações e teses e percebeu-se que muito pouco ainda é pesquisado sobre o adoecimento do docente universitário, principalmente relacionado aos Programas de pós-graduação e, menos ainda, os que estão localizados no interior do país.

A revisão bibliográfica foi importante para realizar o levantamento da produção científica que aborda a temática, permitindo o mapeamento dos enfoques já pesquisados, e mostrar o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos pesquisadores até o momento. Foi possível perceber que a maioria das teses e das dissertações que trazem a temática “trabalho docente universitário” trata de assuntos variados, como: desafios na formação do profissional docente, métodos avaliativos, o ensino universitário, o processo ensino aprendizagem, dentre outros. Porém, a saúde do profissional docente ainda é pouco pesquisada e, quando trazida, refere-se especificamente sobre a Síndrome de *burnout* ou limita-se a afirmar que a saúde tanto

física quanto mental do docente tem sido atingida diante de tamanhas mudanças e cobranças, e que seria necessário estudá-la.

Por outro lado, no que diz respeito a artigos publicados em revistas, percebe-se que a temática tem sido cada vez mais discutida, principalmente no âmbito da precarização do trabalho docente universitário oriunda das mudanças no sistema que exigem produtividade e destacam a mercantilização da educação. Autores como Araújo *et. al* (2005), Cassiolato (2010), Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Trein e Rodrigues (2011), Vieira (2011), são alguns que trataram da temática adoecimento docente de maneira mais crítica e relacionada com as mudanças nas atividades destes profissionais.

Devido ao recorte do objeto, também foi realizado nos sites dos Programas de pós-graduação da instituição um levantamento sobre o histórico dos mesmos para conhecer quem são os docentes que compõem seu quadro e quais as resoluções e os regimentos que regem cada um dos sete programas, sendo eles: mestrado acadêmico em Educação, Agronomia, Ciências Aplicadas à Saúde, Biociência Animal e Geografia, mestrado profissional em Matemática e doutorado em Geografia.

A pesquisa empírica foi realizada diretamente com quinze professores-pesquisadores por meio de uma entrevista semiestruturada⁶ com questões fechadas e abertas elaboradas com a intenção de responder aos objetivos da investigação e ajudar a entender a problemática. Ela compreende três etapas. A primeira tinha o objetivo de traçar o perfil socioprofissional do entrevistado; a segunda trazia questões sobre as atividades realizadas pelo professor em sua rotina diária, assim como seu entendimento sobre produtivismo e financiamento no meio acadêmico; e a terceira abarcava como tem percebido sua saúde, seu prazer em realizar seu trabalho e suas expectativas.

Num primeiro momento, foram escolhidos alguns docentes de graduação e pós-graduação *stricto sensu* que demonstraram disponibilidade e interesse para que a pesquisa fosse desenvolvida. No decorrer das entrevistas, alguns entrevistados indicaram colegas que acreditavam também ter interesse em participar e, principalmente, acreditavam que haviam adoecido ou já estiveram próximos de adoecer, porém nem todos os indicados foram procurados para concederem entrevista. Assim, os principais critérios de seleção dos participantes foi a disponibilidade e a existência de indícios ligados ao adoecimento devido ao trabalho na Universidade para informações relevantes à pesquisa.

⁶ O roteiro da entrevista encontra-se no final deste trabalho.

As entrevistas foram agendadas por telefone e realizadas em locais diferentes, de acordo com a necessidade do entrevistado: salas de aula na própria UFG/REJ, sala do Núcleo de pesquisa de Formação de professores e Práticas Educativas (NuFOPE), do qual a pesquisadora faz parte, ou em suas residências. A média de duração delas foi uma hora e dez minutos, sendo que a menor durou quarenta minutos e a maior, mais de duas horas.

No decorrer das entrevistas, realizadas entre os dias 09 de maio e 20 de junho de 2017, foi possível observar comportamentos variados entre os entrevistados, desde muita vontade de falar por parte de alguns, até aqueles que tiveram uma dificuldade de expor suas opiniões no início, mas foram sentindo confiança e se expondo mais ao final. Percebeu-se também aqueles que têm hábitos que já demonstram certa ansiedade, como balançar a perna o tempo todo e bater os dedos das mãos sobre a mesa onde estava o gravador, que foi o meio utilizado para gravar as informações.

Utilizou-se da entrevista como ferramenta de pesquisa porque se entende, em acordo com Lakatos e Marconi (2003), que ela constitui importante instrumento de trabalho em várias áreas do conhecimento, especialmente no âmbito das ciências sociais, revelando-se valioso para obter informações relevantes ao pesquisador, com o cuidado de que ela deve ser elaborada e pensada a partir dos objetivos geral e específicos, que movem a pesquisa, a fim de conseguir as melhores informações que possam lançar luz ao objeto investigado. Além de a entrevista possibilitar a obtenção de informações amplas e profundas das opiniões e concepções dos entrevistados.

A partir da teoria elaborada por Vygotsky, Aguiar (2001) traz que a fala é por onde se inicia uma análise, mas ainda não abarca a totalidade. É necessário ultrapassar a barreira da aparência e buscar determinações sociais e históricas para alcançar o sentido constituído pelo indivíduo. Ou seja, “ao partirmos das falas/expressões do sujeito, caminhamos na busca da construção de um conhecimento que desvele a realidade pesquisada” (AGUIAR, 2001, p. 132). A linguagem é o que media as relações sociais e é o que possibilita a humanização do homem, pois é por meio dela que ocorre a mediação do pensamento e há a exteriorização da subjetividade do ser humano, que é histórico e social.

Os professores-pesquisadores que participaram da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁷ que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com humanos sob o número CAAE 64032117.2.0000.5083, uma vez que se teve o cuidado em realizar todo o processo de maneira ética e clara. Também foi elucidado, antes de

⁷ Confira Anexo A.

cada entrevista, que poderiam falar o que quisessem porque o sigilo e a privacidade seriam rigorosamente respeitados nesta pesquisa, tanto que cada entrevistado foi alcunhado aleatoriamente por uma letra do alfabeto para identificá-lo, seguindo do A ao O. Mesmo diante de tais esclarecimentos, sabemos que alguns podem ter deixado de expressar informações por algum tipo de receio, o que de acordo com Lakatos e Marconi (2003), é uma situação própria do procedimento de entrevista.

Após a realização da pesquisa empírica, passou-se à organização, categorização e análise dos dados coletados com o propósito de buscar os nexos entre a atuação do professor-pesquisador na UFG/REJ, suas condições de trabalho e o seu quadro de saúde. Primeiramente, foi traçado um perfil socioprofissional do docente, elaborados quadros e/ou tabelas para cada pergunta da entrevista, e em seguida foram relacionadas as respostas para que se pudesse analisar o conteúdo, processo que encaminha para as reflexões e a conclusão da pesquisa.

Na intenção de compreender o ensino superior no Brasil, o primeiro capítulo traz seu histórico desde a colonização, no entanto, a ênfase foi dada no período após 1990 por acreditar que as mudanças ocorridas no âmbito político e econômico do Estado brasileiro tenham atingido diretamente a atuação do docente universitário devido à precarização da educação decorrente da ascensão do neoliberalismo. Foi possível perceber que a educação nunca foi realmente valorizada por nenhum governo brasileiro, em nenhuma época, além de normalmente se espelhar em modelos educacionais estrangeiros. Desde que foi colonizado pelos portugueses sempre foi utilizada para que se mantivesse a classe trabalhadora em seu lugar, que é o de vender sua força de trabalho, não questionar muito e manter a “máquina” do capitalismo funcionando. Com isso, o trabalho docente acabou sendo atingido de maneira direta por meio da intensificação exigida principalmente pelas reformas governamentais neoliberais.

No segundo capítulo discute-se a categoria trabalho definida por Marx e a intensificação do trabalho docente realizado pelos pesquisadores. Expõe-se o esforço para se manterem nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* e seguirem as regras impostas pelo sistema educacional mercantil, especialmente sob pressão do produtivismo que impera nas pós-graduações do país, e como isso pode atingir ou não sua saúde física e mental. É neste momento que o conceito de alienação é trazido e analisado na perspectiva do trabalho docente diante da intensificação e precarização de suas atividades laborais diárias.

No capítulo 3 é realizada a categorização dos participantes da pesquisa, e as análises e discussões dos dados são feitas a partir das entrevistas, quando se pode perceber que tem professores-pesquisadores que acreditam estar vivendo de maneira mais leve e alguns de modo mais aprofundado a intensificação do trabalho docente gerada pelas mudanças políticas da

década de 1990, porém a maioria está preocupada, de alguma maneira, com o produtivismo e suas consequências.

Nas considerações finais faz-se um retrospecto do que foi tratado no decorrer do trabalho e ainda busca-se discutir as contradições percebidas nas respostas dos entrevistados e a real situação vivida por eles. Além de indagar sobre possibilidades para novas discussões sobre a temática, espera-se, por fim, que o processo de realização desta pesquisa bem como as constatações que dela derivaram, possam servir de instrumentos para reflexões sobre as cobranças exageradas que levam à intensificação do trabalho do professor-pesquisador. A expectativa é que a atividade docente seja realizada como atividade vital, como essência que estimula as potencialidades humanas, e não o contrário, ou seja, que o trabalho docente não se transforme em atividade penosa, sofrível, que gera adoecimento.

2 – ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

2.1- O Ensino Superior brasileiro antes de 1990

Na intenção de compreender o objeto estudado dentro de um contexto histórico e social, faz-se necessário refazer o caminho percorrido pelo ensino superior desde sua criação no Brasil e ter o entendimento de que a educação constitui uma parte da totalidade que compõe a sociedade brasileira. Esse olhar permite que se apreendam melhor, por meio de sua trajetória, algumas características que são mantidas até hoje e o porquê do ensino superior em nosso país ser considerado tardio para alguns estudiosos.

Cunha (2007, p.18) conceitua o ensino superior como “aquele que visa ministrar um saber superior”, compreendendo que este saber, pelo critério histórico, é considerado dominante já que vem das classes dominadoras. Desse modo, o ensino privilegia o conhecimento repassado pela classe que possui os meios de produção.

De acordo com o autor, no Brasil Colônia (1572-1808), o clero e os religiosos de várias ordens formavam o aparelho ideológico dos que chegaram à colônia e tinham como objetivo catequizar os indígenas e diminuir sua resistência. Os jesuítas, então, criaram colégios na faixa litorânea para ensinar as primeiras letras. Em 1572, foi criado o Colégio de Artes e Teologia, que reproduzia os rituais das universidades que existiam na Europa, porém os graus conferidos não se equivaliam. Somente em 1689 é que o Estado forneceu um estatuto civil que concedia o grau de equivalência entre a Faculdade de Filosofia no Brasil e a Universidade de Coimbra, em Portugal. Com o tempo, surgiram colégios superiores do Rio de Janeiro, de Olinda, do Maranhão, do Pará, de São Paulo, contudo o da Bahia foi modelo para todos.

O que caracterizou o ensino superior neste período, de acordo com o autor, foi o fato da doutrina da Igreja Católica, por meio de ideologias da classe dominante e da ordem religiosa que ensinava formar padres para a atividade missionária, preparar o quadro para manter o aparelho repressivo, como oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração, e tornar notáveis os filhos dos proprietários de terra e de mercadores, ou seja, a classe dominante da época.

Em meados do século XVIII, devido a mudanças políticas, econômicas e culturais que aconteceram em Portugal, houve conflitos entre os colonos e o governo português contra os jesuítas. Os padres foram expulsos do reino de lá e daqui, fazendo-se necessário interromper a atividade educacional dos jesuítas na colônia. Os colégios jesuítas foram fechados e foram

abertas aulas de matérias isoladas e criados cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e em Olinda. No Rio de Janeiro, frades franciscanos criaram uma faculdade nos moldes da reforma pombalina, preparando sacerdotes e também leigos.

Com a transferência da sede do poder vindo para o Brasil e a urgência do Estado Nacional, fez-se necessário criar um ensino superior diferente do que existia anteriormente, porém ainda marcado pela dependência cultural de Portugal. Então, a partir de 1808, foram criados cursos e academias para formar burocratas para o Estado e profissionais que produzissem bens metafóricos que seriam consumidos pela classe dominante. E assim começa o novo ensino superior que caracteriza o Brasil Império (1808-1889).

A educação sofreu os efeitos dos novos tempos e, por meio da criação do Núcleo de ensino superior sobre o qual foi erguido o que existe atualmente, o Estado organizou um novo sistema escolar público, estatal e secular, no qual a religião católica, que era a religião predominante, ainda tinha certo poder. Assim,

[...] a Igreja Católica tinha sido, até aquela década, francamente contrária à liberdade de se ensinar uma doutrina que considerava falsa. Mesmo admitindo escolas particulares – ela própria as mantinha –, não reconhecia o direito de ensinarem doutrina diferente da católica. O controle do Estado – que mantinha o catolicismo como religião oficial – sobre o ensino era a garantia de que sua doutrina permaneceria hegemônica (CUNHA, 2007, p.83).

Foram mantidos os cursos de Filosofia e Teologia que marcaram o ensino do período histórico anterior, mas criaram novos, como: cursos superiores militares e de Medicina, num primeiro momento, e Desenho, História, Música, Arquitetura, Direito, dentre outros, mais ao final do Império. Todo o ensino continha paradigmas que vinham do estrangeiro, principalmente da França, que “permearam a organização e o conteúdo do ensino superior neste período” (CUNHA, 2007, p.65).

Segundo Freitas (2017, p. 18) já neste período “a preocupação do Governo Central não era uma possível democratização do ensino, o livre acesso de todos às salas de aula. Interessava-lhe a manutenção e reprodução de uma elite dirigente ilustrada e não uma sociedade culta”. Ou seja, a educação já era utilizada para formar uma elite dirigente e trabalhadores para o mercado.

O ensino era fornecido pela esfera nacional do Estado e ela tinha o poder de adjudicar títulos acadêmicos em todo o território brasileiro, inclusive sobre o setor privado, afinal o Estado não tinha interesse em liberar o ensino superior aos particulares, diferente do que acontece atualmente quando as privatizações no campo da educação são características

principais do governo neoliberal, porque queria continuar a formação da força de trabalho para certas carreiras e avalizar interesses de poder, remuneração e prestígio para grupos corporativos específicos.

Por meio do Decreto nº 981/1890, ficou decidido que alunos do Colégio Pedro II se submeteriam a um exame de madureza e, sendo aprovados, poderiam estudar em qualquer escola superior do Brasil. Regra que foi ampliada a outros colégios que tivessem currículos semelhantes. Com o passar dos anos o exame de madureza deixou de ser realizado na saída do ensino secundário para se tornar a exigência de entrada para os cursos superiores.

Com o aumento da procura, de 1891 a 1910, foram criadas vinte e sete escolas superiores. Assim,

[...] os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império (CUNHA, 2007, p. 157).

No ano de 1911 foi elaborada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. Alguns críticos desta Lei diziam que o exame admissional, que passou a permitir a entrada dos estudantes, foi ficando cada vez menos exigente para que as faculdades não ficassem sem alunos e, principalmente, que as instituições particulares facilitavam o exame para que seu lucro aumentasse, o que permitiu uma maior oferta no ensino superior até o fim da lei, em 1915.

Com o surgimento de tantas escolas superiores e tantas críticas à sua forma de admitir e ensinar os alunos, e, principalmente, sobre se o aprendizado era satisfatório ou não, o autor relata a importância do ensino superior quando diz que

[...] além da função de produzir (em parte) e dissimular a discriminação social, o ensino, em particular o ensino superior, é o processo de produzir agentes dotados do saber dominante, em diversos campos, capazes de produzir e reproduzir as práticas que correspondem aos interesses (materiais e ideológicos das classes dominantes) [...] Mas para que esses agentes sejam capazes de produzir e reproduzir aquelas práticas, é necessário que o ensino seja eficaz. Não só que seja capaz de selecionar os destinatários dotados da formação prévia que assegure um aprendizado satisfatório, mas também, e principalmente, que o ensino seja capaz de produzir nos destinatários as transformações esperadas (CUNHA, 2007, p.167).

De acordo com Cunha (2007), a partir destes questionamentos novas mudanças aconteceram nas leis escolares. O Decreto nº 11.530/1915 veio com a intenção de reorganizar o ensino secundário e superior, através das seguintes alterações: os exames de admissão foram

renomeados de exames vestibulares e só aconteciam no mês de janeiro; foram estabelecidos limites para a propagação das escolas; ressurgiu a figura do professor-catedrático, que era escolhido por concurso e nomeado pelo governo.

A Primeira República (1889-1930), apresentou como característica principal, num primeiro momento, o fim do ciclo do ouro e o início da agricultura cafeeira, trazendo uma nova fase para a economia brasileira. A partir de então, indústrias se instalaram no país o que fez principiar, de acordo com Lombardi e Lima (2017) o movimento operário por melhorias nas condições de trabalho. Apesar de na década de 1920 ter acontecido a decadência do movimento operário, não acabaram os conflitos sociais.

Houve um aumento na procura pela educação escolar com o intuito da formação profissional para a execução de tarefas específicas. Tanto os latifundiários, quanto os trabalhadores nacionais e estrangeiros viam na educação escolar a chance de galgar melhores oportunidades para si e seus filhos. O índice de analfabetismo era grande no país, então, “o combate ao analfabetismo passou a ser uma questão central na vida política do país tanto do ponto de vista liberal [...] quanto do ponto de vista nacional” (FREITAS, 2017, p. 28). A última reforma da Primeira República aconteceu em 1925 e tinha como objetivo reforçar o domínio do Estado sobre o aparelho escolar, especificamente do governo federal, que queria estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que causaram a revolução que aboliu com o regime, em 1930.

Para entender melhor o movimento de criação da universidade no Brasil, é preciso voltar na história. Com a Proclamação da República, foi criada uma resolução jurídica que promoveu ações de concepção de instituições de ensino superior em vários estados. Primeiramente, falar-se-á, com base também em Cunha (2007), sobre as universidades que tiveram curto período de existência.

No ano de 1909, no auge da prosperidade advinda do ciclo da borracha, foi criada a Universidade do Amazonas, dissolvida em 1926 em estabelecimentos específicos, no momento de grande queda do ciclo da borracha. Em 1911 foi criada a Universidade de São Paulo, uma sociedade civil que oferecia ensino em todos os graus (primário, secundário e superior). Contudo, por se tratar de uma universidade particular, muitos ficaram receosos de que os diplomas oferecidos não tivessem validade e a procura pelos cursos foi pequena. Não durou muito além de 1917. Em dezembro de 1912 foi inaugurada a Universidade do Paraná. Tratava-se de uma associação civil que cobrava mensalidade com autonomia administrativa, econômica e didática. Devido ao efeito retroativo da reforma Carlos Maximiliano, de 1915, que trazia impedimento de equiparação de escolas superiores em locais com menos de cem mil

habitantes, que era o caso de Curitiba, a universidade em questão foi dissolvida em faculdades isoladas.

Algumas universidades apresentaram histórias diferentes e tiveram vida longa, como a Universidade do Rio de Janeiro que nasceu em 1920, a Universidade de Minas Gerais, em 1927, a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1928.

Neste mesmo ano, o governo federal preparou um decreto com regulações para a instalação de universidades, com o intuito de impor condições de funcionamento e controlar os resultados obtidos, e ainda impedia a criação de universidades privadas. Muitos críticos diziam que as universidades nada mais eram que aglomerados de escolas e que o surgimento da reitoria acabou por acirrar disputas pela supremacia de uma faculdade sobre as outras.

Para Saviani (2007), na década de 1920

[...] a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela versão moderna. A concepção humanista moderna da filosofia da educação ganhou impulso no Brasil especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 [...] capaz de congrega todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. (SAVIANI, 2007, p. 177).

O fato de o país buscar embasamento para políticas educacionais no estrangeiro, principalmente na Europa num primeiro momento e nos Estados Unidos no decorrer da Primeira República, de acordo com o autor, fez com que o ensino superior brasileiro e, conseqüentemente, suas universidades, não encontrasse bases sólidas para construir uma história educacional própria, o que é percebido na atualidade ainda.

No ano de 1929, com a quebra da bolsa de Nova York, iniciou-se mundialmente a crise do capitalismo, acarretando grandes mudanças na ordem política internacional. Ocorreu, assim, a destituição do presidente do Brasil por meio de um golpe militar preventivo e a criação de um governo temporário. A partir da Revolução de 1930, começou uma nova história política no país que acabou acarretando novas mudanças na educação.

Getúlio Vargas foi quem permaneceu no poder num período de efervescência política do país (1930-1945). Seu governo foi marcado por inúmeras disputas entre intelectuais liberais e autoritários, entre classe dominante e camadas médias e classe trabalhadora, entre o governo com ideias fascistas e os contrários a ele defendendo a democracia, e tudo interferiu sobremaneira no desenvolvimento do processo educacional em todos os níveis.

As mudanças no âmbito da educação aconteceram, num primeiro momento, baseadas no projeto elaborado por Fernando de Azevedo no qual as universidades necessitariam de uma grande articulação entre as instituições de ensino, proporcionando uma comunicação

mútua entre os docentes que formariam os professores do ensino secundário, e que houvesse institutos que se preocupassem em formar as elites intelectuais, pois para o autor do projeto, a elite é a força criadora da civilização.

Cunha (2007) diz que o Decreto nº 19.851/1931 trazia o Estatuto das Universidades Brasileiras contendo regras para organizar o ensino superior no país. Haveria duas formas de organização: a universidade, que poderia ser caracterizada por oficial quando gerida pelos governos de estados ou federal, ou por livre, quando ligada a fundações ou associações particulares; e o instituto isolado. A admissão continuaria sendo por meio de exames vestibulares somados a certificados de conclusão de curso secundário, e o ensino seria pago mesmo nas instituições oficiais.

Um manifesto redigido na IV Conferência Nacional de Educação que aconteceu em Niterói no mês de dezembro de 1931, trouxe ideias de liberais elitistas e igualitários, entre eles Anísio Teixeira, no qual estes últimos defendiam um ensino superior gratuito. Tal documento gerou repercussão e deu visibilidade aos educadores igualitaristas.

A Constituição anunciada em 1934 citava a necessidade da criação do Conselho Nacional de Educação, que aconteceu em 1936, para elaborar, dentre outras questões, um plano nacional de educação que nortearia o Ministério e as secretarias estaduais em todos os graus e tipos de ensino. Uma das principais mudanças que atingiram o ensino superior foi a imposição da realização de um exame de estado para os alunos que finalizavam o curso superior para obterem o diploma.

Em 1935 surgiu a Universidade do Distrito Federal, pensada por Anísio Teixeira, com o objetivo de ser a cúpula do sistema de ensino superior e tendo autonomia perante o Estado autoritário que estava surgindo no país, e em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro passou por uma grande reorganização e se transformou na Universidade do Brasil, contendo 15 escolas superiores, 14 institutos e Hospital das Clínicas, tendo reitor e diretores escolhidos pelo presidente da República até ter novo estatuto.

Com o Golpe de 1937 e o surgimento do Estado Novo, não houve reformulação na estrutura do ensino superior devido ao Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, e que continha normas para este nível de ensino. Porém, o Estado aumentou o controle quando passou a determinar os conteúdos cobrados nos exames de vestibulares e a controlar a função político-ideológica do ensino superior. A partir daí também são criadas as Faculdades Católicas independentes do Estado, mas com ideologias análogas.

Em 1938 foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), com pressuposto ideológico contrário à política educacional autoritária vigente e a favor da universidade aberta

para todos. Surgem inúmeros centros acadêmicos e associações estudantis dentro das universidades e demais escolas superiores.

Segundo Ribeiro (1981), em 1945, com a derrota dos países do Eixo, o Brasil se uniu aos Estados Unidos e, a partir de então, o capitalismo norte-americano teve ainda mais força no país.

Fazendo um retrospecto sobre o ensino superior na Era Vargas, sabe-se que no seu início existiam três universidades: Universidade do Rio de Janeiro, Universidade de Minas Gerais e a Escola de Engenharia de Porto Alegre. No final deste período, ou seja, quinze anos depois, havia cinco: Universidade do Brasil (antiga do Rio de Janeiro), Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (antiga Escola de Engenharia de Porto Alegre), Universidade de São Paulo e duas Faculdades Católicas, que daria início à Universidade Católica.

A quarta Constituição brasileira surgiu em 1946, sob o governo de Eurico Gaspar Dutra, e trouxe um cerne semelhante à de 1934, porém com a possibilidade de os três poderes trabalharem independentemente. No que diz respeito à educação, confirmava os princípios da democratização, no entanto mais limitada quanto à gratuidade no ensino.

Com o apoio da classe dominante, Vargas volta para o segundo mandato por meio de processo eleitoral caracterizado por forte influência das esferas financeiras e industriais do país. Ribeiro (1981) traz que o resultado foi o ganho de poder por alguns grupos através do grande processo de capitalização e de centralização de capital.

A autora expõe que a partir de 1945 houve uma ampliação marcante do ensino superior em todos os sentidos, especialmente quanto ao número de instituições e ao quadro docente, porém com grande índice de evasão, e que a política educacional teve avanços consideráveis neste período sendo um dos motivos a criação de inúmeros órgãos, como: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, em 1955, dentre outros de caráter provisório e suplementar, de iniciativa oficial ou particular.

Apesar da necessidade de se criar um modelo educacional nacional mais eficiente e da dificuldade em decidir se ele deveria trazer características centralizadoras ou descentralizadoras, o que ainda continuava era a crença de que a resposta para todo e qualquer problema social estava na formação da elite, que teria como objetivo conduzir o povo inerte que compunha a população brasileira.

De acordo com Cacete (2014), o ensino superior privado se consolidou neste período e os cursos principais destas instituições eram voltados para a formação de professores

do nível secundário, através da criação de faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, até porque eram consideradas bases para as outras escolas que formavam profissionais liberais. Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que continha as orientações técnicas preponderantes na educação como um todo e, no âmbito do ensino superior, exigia que todo contíguo universitário deveria ter uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Por meio do Parecer nº 292/1962 elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) foram estabelecidas matérias pedagógicas para a licenciatura. Assim,

[...] a licenciatura e o bacharelado seriam então graus distintos, que poderiam ser obtidos através de disciplinas comuns. Dois conjuntos de estudos comporiam a licenciatura: o primeiro reunindo as matérias de conteúdo, que variavam conforme o endereço profissional do estudante; e o segundo composto pelas matérias pedagógicas comuns a todos (RIBEIRO, 1981, p.171).

É possível perceber que o ensino superior cresceu muito lentamente até o ano de 1960, mas houve a formação da rede de universidades federais, a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e o aumento do sistema universitário estadual paulista. Santos e Cerqueira (2009) trazem que de 1946 a 1960 foram criadas 18 universidades públicas, dentre elas a Universidade Federal de Goiás (UFG) que terá sua história de criação narrada ainda neste capítulo, e 10 privadas, sendo a maioria de seguimento católico e presbiteriano, que tinham como objetivo principal preparar a elite e a força de trabalho para o mercado em ascensão, todavia sem vislumbrar a superação entre o trabalho intelectual e o manual.

A partir de 1964, o país inicia uma história repleta de autoritarismo e brutalidade, que marca uma nova etapa política e econômica, ainda mais contraditória e cheia de diferenças sociais.

Segundo Germano (2005) o Golpe de 1964, no Brasil, foi pensado pela classe dominante da época, pelas multinacionais e pelo governo dos Estados Unidos, e executado pelas Forças Armadas de maneira dura e violenta, sendo considerada pelo autor (2005, p. 48) a “mais longa das ditaduras militares que se instalou na América Latina, a partir dos anos 60”. Porém, justifica-se que foi feito em nome da democracia e acabou fortalecendo o domínio burguês, que é uma característica de toda a história política brasileira.

Levando em consideração toda a história do Brasil, o Estado Militar é uma etapa do desenvolvimento do capitalismo no país que leva em consideração, principalmente os interesses de grupos internacionais, juntamente com empresas do Estado, direcionados pelas Forças Armadas. Essa etapa, segundo Germano (2005), foi marcada por um alto nível de

violência e autoritarismo, com o objetivo de controlar alguns setores da sociedade através da atuação em sindicatos e instituições que defendiam tanto trabalhadores quanto estudantes, da extinção de partidos políticos e da supressão de populares do cenário político.

No ano de 1964 foram feitos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United State Agency for International Development (Usaid), uma agência do governo norte americano, para que um relatório fosse elaborado após a análise em todos os níveis de ensino no Brasil. O Relatório Atcon tinha dentre seus objetivos: disciplinar a vida acadêmica, reduzir o número de protestos através do reforço da hierarquia e da autoridade, e racionalizar a universidade, organizando-a nos conformes empresariais. Ou seja, ainda segundo Germano (2005), a privatização da política universitária seria prioridade, já que também não havia verba para ser investida na educação devido ao fato de o Estado investir seus recursos na acumulação de capital, sua principal característica.

A Lei nº 5.540/1968, elaborada pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), tinha a proposta de mudar a direção do sistema educacional, colocando ordem no ensino superior por meio da concentração das decisões pelo Poder executivo e pelo uso desmedido da coerção político-ideológica. Uma das medidas era impedir a participação política e social dos estudantes universitários. Mas ficou uma pergunta: para onde deveria ser canalizada a energia deles e ainda como colocá-los em contato com algumas problemáticas vivenciadas no país? Neste momento surgiram projetos extensionistas, como o Projeto Rondon e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), iniciado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e depois para outras instituições, com o objetivo de abarcar lideranças estudantis, mas sem estimular o exercício da crítica social. Os participantes iam para lugares distantes dos grandes centros e vivenciavam experiências ricas no âmbito profissional.

Saviani (2007) traz que em 1968 ocorreu a Reforma Universitária por meio do Parecer nº 77/1969 elaborado por Newton Sucupira e que tinha dentre outras resoluções a implantação da pós-graduação. O documento possibilitava que Programas fossem implantados nas universidades mais importantes do Brasil no decorrer da década de 1970.

Assim, a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, acabou constituindo-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação (SAVIANI, 2007, p. 391).

A reforma universitária envolveu majoritariamente a experiência vivida pelas instituições do próprio Estado e algumas necessidades dos estudantes, contudo, impedia a possibilidade de uma universidade crítica e democrática por meio da repressão e despolitização em seu meio. De acordo com Germano (2005), algumas universidades renomadas foram atacadas pelas forças militares, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UnB). A reforma levou em consideração algumas reivindicações advindas do movimento estudantil e do professorado e considerou algumas experiências vividas na UnB quando

[...] introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra⁸; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um ciclo profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar preferencialmente sob a forma de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior (GERMANO, 2005, p.145).

O autor traz que, com o objetivo de modernizar o ensino superior e dar características militares a ele, foi fortalecido o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), que havia sido criado em 1947 e era uma instituição militar. Em 1950 foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) com o objetivo de agregar ensino e pesquisa, acabando por priorizar a pós-graduação.

O ensino superior neste período traz características semelhantes aos períodos anteriores porque investe na formação do indivíduo, com o objetivo de prepará-lo para o mercado de trabalho, mostrando o utilitarismo da educação que apenas o qualifica para se tornar produtor e consumidor no mercado, permitindo a ampliação deste. Deixando claro que a desigualdade, tão característica do modo de produção capitalista, é mantida e trouxe mudanças ainda mais drásticas para a economia, a política e, conseqüentemente, para a educação no país a partir da década de 1990.

De acordo com Saviani (2007, p. 363) “a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação (tendência produtivista) esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência na política educacional”.

Germano (2005) afirma que a privatização predominou neste período. Houve a degradação da administração pública e a burguesia empresarial cresceu, aumentando também o número de empregados e a procura por trabalho intelectual para ocupar cargos de gerentes,

⁸ Brito (1999) explica que cátedra era um cargo vitalício adquirido por mérito individual, no qual os professores se apoderavam da cadeira que era mais competente e a subdividia em diversas disciplinas. Era estável e dava autonomia no que diz respeito à invasão do Estado e das vantagens econômicas e corporativas.

engenheiros, administradores etc. Contudo, a classe trabalhadora ganhava pouco e vivia mal na sociedade que continuava excludente, com concentração de renda nas mãos de pouquíssimas pessoas.

O autor traz ainda que neste momento histórico acontece a reorganização da UNE, a criação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), e o ressurgimento da Confederação de Professores do Brasil (CPB), trazendo forças para a sociedade civil ao articular movimentos sindicais abrangendo docentes dos três níveis de ensino, caracterizados em duas vertentes: “pela preocupação com o significado social e político da educação” e outra de “caráter reivindicativo, cuja expressão saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970” (SAVIANI, 2007, p. 402). Contudo, o ápice da oposição ao Regime Militar foi a campanha para a eleição direta para presidente, no ano de 1984, em que Tancredo Neves e José Sarney foram eleitos presidente e vice, respectivamente, do Brasil. Com a morte de Tancredo, Sarney, um dos maiores articuladores da ditadura no parlamento, tornou-se presidente e o autoritarismo prosseguiu no núcleo do novo governo, sendo mantidas as dificuldades para a população trabalhadora.

Em 1988, a nova Constituição Federal, documento válido ainda hoje, trouxe avanços sociais e políticos, mas também sustentou imposições das Forças Armadas do tempo da ditadura. Para Germano (2005), uma das principais funções do Estado no sistema capitalista é escolarizar para qualificação da força de trabalho e cabe ao setor educacional, além de reproduzir a ordem social, também instigar uma criticidade que acaba por desestabilizar o sistema vigente, deixando clara a dialética da educação.

2.2- Universidade no contexto brasileiro a partir de 1990

A década de 1980 foi marcada por tensões econômicas derivadas de questões internacionais, como: aumento na taxa de juros, crise do petróleo, dívida externa, que acabou por desregular o setor financeiro, desorganizar o setor público, aumentar o desemprego e a inflação. E foi com essa difícil realidade que o Brasil entrou na década de 1990, provocando mudanças ainda mais drásticas nos setores econômicos e sociais.

A força neoliberal demorou a alcançar a América Latina como um todo, porém o Chile, na década de 1970, foi o primeiro país do mundo a implantar esta política, antes mesmo da Inglaterra. O neoliberalismo alcançou também Bolívia, México, Argentina e Peru, sendo que nos três últimos teve êxito por curto espaço tempo. No Brasil, o período da ditadura civil-militar seguido pelo governo Sarney foi regido por governantes liberais com atributos autoritários e as

dificuldades vividas pela burguesia, já que os movimentos sociais haviam conquistado um certo aumento no investimento com a educação e com a saúde públicas, e pela classe trabalhadora, que não se via plenamente atendida pelo Estado, facilitaram a entrada de ideias neoliberais já vivenciadas na Europa e nos Estados Unidos.

Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC) exerceram seus mandatos presidenciais de 1990 até 2002, período em que o país foi marcado pela hiperinflação, enfraquecimento dos movimentos sociais, enxugamento do aparelho do Estado com intensa privatização e terceirização de vários setores antes responsabilidade do Estado, principalmente educação e saúde, ou seja, marcado pela continuação da progressão neoliberal.

De acordo com Paulo Netto (1995), no Brasil não acontece o neoliberalismo às claras, pois os governantes não dizem o que realmente vão fazer, apenas falam, de maneira geral, sobre mudanças políticas, econômicas e sociais, o que faz com que a população não tenha a real noção das consequências que virão e do quanto será atingida. Como acontece atualmente, quando o governante utiliza de expressões como: modernizar a economia, estabilizar o quadro econômico, para justificar mudanças drásticas que atingem diretamente o cidadão brasileiro.

Paulo Netto (2012) afirma que desde a década de 1970 houve modificações na sociedade que derivaram no capitalismo atual caracterizado pela mudança no mundo do trabalho resultante da revolução técnica e científica, alterando a economia do trabalho vivo. A precarização das condições de trabalho, a ampliação do desemprego e o aumento da informalidade são resultados do projeto neoliberal que abrange três aspectos principais: a flexibilização, que atinge os direitos trabalhistas duramente conquistado pelos trabalhadores; a desregulamentação, que bloqueia as atividades de cunho financeiro; e a privatização, que transfere para setores privados atividades antes de responsabilidade do Estado.

Para Dourado e Oliveira (1999), o Estado não tem, principalmente a partir de 1990, a capacidade para administrar a educação na nova conjuntura e a transfere para a iniciativa privada e realiza políticas e leis para iniciar alterações importantes para o novo modelo de ensino, no qual traz a importância de ressignificar a identidade das Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de programas governamentais, mudanças na legislação e reestruturação do Plano Nacional de Educação (PNE). Já que o mercado, mais do que nunca, é a mola mestra da sociedade, suas regras atingiram a educação, especificamente o ensino superior, com características neoliberais, onde a qualidade e a eficiência se tornam atributos imprescindíveis no novo papel do ensino. Contudo, cabe uma pergunta: o Estado realmente não tem capacidade para administrar a educação ou será que a burguesia nacional e até mesmo a internacional que

não quer um Estado social que aja sobre alguns serviços que foram transferidos para o setor privado?

De acordo com os autores, o PNE foi consolidado paulatinamente por meio de iniciativas variadas e trazia metas a serem atingidas nos dez anos seguintes, todas elas relacionadas a batalhas travadas principalmente por movimentos estudantis e de docentes. Para o ensino superior, este documento fala da importância de renovar e desenvolver este nível de ensino, sobretudo promovendo a expansão de acesso, incluindo cursos de curta duração, inserindo sistema avaliativo para avaliar qualidade, separar o tripé ensino, pesquisa e extensão, com racionalização de recursos por estudante nas instituições públicas e promovendo parcerias entre União, estados e instituições comunitárias. No entanto,

[...] a expansão da educação e do conhecimento, tida como fundamental, vem se expressando, através de palavras como: diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e mercadológica na constituição da nova ordem econômica mundial (DOURADO e OLIVEIRA, 1999, p. 10).

Segundo Brito (1999, p.23), a educação é sempre vista “como meio estratégico para modernizar a economia nacional, capacitando a força de trabalho e qualificando os recursos humanos para permitir maior competitividade internacional”, principalmente a educação que abrange o ensino superior, que sempre foi usada para estabilizar o país levando em consideração apenas os interesses das classes dominantes.

A educação também tem como objetivo formar trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho e contribuir com o processo econômico-produtivo. Como diz Saviani (2007, p. 427) “pela exigência da flexibilidade, deveriam (os trabalhadores) ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática”.

Brito (1999) traz que a Constituição de 1988 aconteceu após inúmeras mobilizações sociais que reivindicavam mudanças em todos os âmbitos, inclusive na educação. No documento diz que a instituição superior privada tinha autonomia universitária, ou seja, liberdade para criar cursos, disponibilizar vagas e selecionar alunos, e gerenciar seu caminho. Já para as públicas, a autonomia tinha outro significado, como trata o art. 207: “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRITO, 1999, p. 35).

No âmbito da educação, no governo FHC (de 1995 a 2002) houve aprovações de leis e regulamentos que estavam sintonizados com o projeto educacional privatista e que ocasionaram reformas na política da educação em nível superior. Políticas que traziam a necessidade de expandir o número de instituições particulares de ensino superior e privatizar internamente as IES públicas, o que permitiria aumento ao acesso a este ensino. Ou seja, todas as “benesses” vieram do aumento de privatizações tão características da política neoliberal e que tiravam o protagonismo do Estado na implantação da universidade como um bem público.

O Plano Diretor de Reforma do Estado trazia uma reforma constitucional em que a educação superior era considerada uma atividade pública não estatal, podendo ser realizada por IES públicas e privadas, com financiamento público para as IES privadas e financiamento privado para as públicas. Segundo Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2008), o governo não conseguiu transformar as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em OS, mas impôs sua lógica nas organizações públicas de direito privado por meio de procedimentos induzidos por sua proposta de reforma gerencial do Estado.

O presidente FHC, de acordo com os autores, privatizou ou semiprivatizou as instituições de educação superior públicas, especialmente as Ifes e criou a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que relacionava as atividades de ensino feitas nas Ifes com base nas regras de “reengenharia e qualidade total”, fazendo com que o salário do docente estivesse intimamente ligado à sua produtividade individual. Essas alterações causaram grandes consequências, como: enorme redução de docentes nas Ifes e precarização extrema do seu trabalho. Concomitante a tudo isso, importante lembrar que havia racionalização de recursos, fazendo com que os profissionais e/ou instituições os captassem com “clientes” e empresas privadas, o que acontece ainda na atualidade.

Houve cortes para as universidades federais e expansão das demandas, intensificando o trabalho docente e causando uma ampliação em suas atividades diante do mecanismo de controle imposto pela GED e pela avaliação gerencial característica do neoliberalismo e, conseqüentemente, aumentando a competitividade entre educadores e instituições.

A universidade conquistou um lugar privilegiado na sociedade no decorrer da história, afinal é ela que produz ciência e técnica, e forma o especialista que irá ocupar o mundo do trabalho. Lugar privilegiado porque só há possibilidade de êxito no desenvolvimento econômico de um país se a universidade for percebida como mola mestra, como o lugar de investimento técnico-científico, contudo, todas as atitudes tomadas pelos governos deixam claro o inverso, quando não investem dinheiro público nas universidades e as entregam às

empresas privadas. Assim, ela “desempenhou importante papel na divisão social do trabalho, sistematizando e institucionalizando a forma em que a produção e a reprodução do conhecimento aumentavam o fosso entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 12). As universidades ainda hoje têm como objetivo principal formar para o mercado de trabalho e não formar para a emancipação humana.

Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, muitos acreditaram que o quadro seria revertido, porém não foi o que aconteceu. As privatizações continuaram e ele deixou claro, por meio de seus projetos de lei e de suas atitudes, que atenderia o setor privado-mercantil, ou seja, os interesses do capital. Segundo Leher (2015), deu-se continuidade ao modelo neoliberal, contudo o governo de FHC podia ser denominado de neoliberalista-conservador e o de Lula, neoliberal-populista, afinal a população pobre obteve, em seu governo, um pouco da denominada “justiça social” ao ter mais condições de adquirir, por meio de programas sociais, bens antes impossíveis a esta classe.

Neste período ocorreu a expansão do ensino superior que significou o aumento das vagas de docentes para os cursos já existentes nas universidades.

O segundo mandato de Lula (2007-2010), de acordo com Carleial (2015), foi marcado por uma mudança positiva no quadro econômico, afinal o ambiente externo estava propício e com fluidez internacional, o que rendeu menores taxas de juros e melhoria nos termos de troca com outros países. A autora traz que desde 2003, Lula buscou

[...] um modelo de produção e consumo de massas que valorizasse o extenso mercado interno brasileiro. Os meios para isso foram estimular a formalização do mercado de trabalho, reduzindo o desemprego e a informalidade, promovendo a inclusão social (CARLEIAL, 2015, p. 205).

Ou seja, permitiu aumento de consumo da camada mais pobre da sociedade e trouxe progresso do ponto de vista social, o que provavelmente gerou surpresa e descontentamento para muitos membros da elite ao encontrar pessoas pobres em locais nunca antes imaginados, como aeroportos e shoppings.

Como traz Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2008), Lula, em suas duas gestões, perseverou as características do neoliberalismo por meio de leis e programas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que tinha como objetivo apoiar alunos pobres e estabelecimentos educacionais por meio de repasse de recursos públicos para instituições com fins lucrativos, ou seja, isenção fiscal para o setor privado em troca de vagas públicas nas IES particulares.

Para fortalecer as Parcerias Público-Privadas (PPP) foi criada também a Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa, que concedia descontos em impostos para empresas que disponibilizassem financiamento para pesquisas científicas, atingindo diretamente a pesquisa e os Programas de pós-graduação e, conseqüentemente os professores-pesquisadores, que passaram a buscar incessantemente por financiamento para suas pesquisas.

Segundo os autores acima citados, foi criado em 2007 o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tinha como metas para os próximos cinco anos: mudar o sistema de títulos, aumentar o número de estudantes nas universidades federais, alargar o número de alunos por professor, passar para 90% a quantidade de conclusão dos cursos de graduação e diversificar as modalidades destes cursos através da flexibilização dos currículos, da Educação à Distância (EaD), dos cursos de curta duração, dos ciclos e bacharelados interdisciplinares. Cada universidade federal aderiu a um “termo de pactuação de metas” junto ao MEC, no qual o governo aumentaria o recurso limitado de 20% para gastos com custeamento e recursos humanos. Mais uma vez as consequências de tais mudanças foram a precarização, a intensificação e a falta de autonomia do trabalho do docente, situação que pode acarretar adoecimento a médio e longo prazo, e que será discorrido no próximo capítulo.

Segundo Santana e Druck (2015), a partir do Reuni, em 2008, as terceirizações aumentaram consideravelmente, levando as universidades federais a uma crise antológica, pois aumentou o número de vagas, de cursos e de instalações físicas sem permitir o mesmo crescimento para número de docentes e de técnico-administrativos. Isto seguramente ampliou o cenário de intensificação do trabalho docente e, conseqüentemente, surgiu a possibilidade de adoecimento.

Após o Reuni também grande parte da infraestrutura da universidade passa a ser desenvolvida por empresas terceirizadas e, na graduação, aumentam os professores sem vínculos, denominados de substitutos. Com o aumento dos substitutos, que não têm direitos trabalhistas, são mal remunerados e têm suas atividades centralizadas na sala de aula, os docentes efetivos se sobrecarregam por participarem de reuniões de departamento, orientarem monografias, dissertações e teses, serem membros de bancas, dentre outros. E, ainda assim, o caos não melhorou, pois os cursos aumentaram e o número de discentes também.

No ano de 2009 ocorreu uma mudança no modo de o discente ter acesso à universidade e que também atingiu diretamente o docente. O Sistema de Seleção Unificada

(SISU), “é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”⁹. Assim, o sistema de vestibular foi abolido em inúmeras universidades públicas e os alunos passam a escolher até duas opções das vagas disponibilizadas pelas universidades partícipes do SISU. Ao mudar o modo de avaliar o candidato, mudou também o perfil do aluno universitário. Alguns chegam com inúmeras dificuldades na leitura e na escrita que acabam por exigir mais do professor.

O próximo governo foi o de Dilma Rousseff, que governou o país de 2011 a 2016, porém, neste trabalho, deter-se-á até o ano de 2015¹⁰.

Em seu primeiro mandato ela manteve a estrutura deixada por Lula, o que significa que, de acordo com Martins (2015), os trabalhadores continuariam sendo os maiores favorecidos da administração vigente através de políticas de aumento do salário mínimo e outros benefícios sociais.

Segundo Carleial (2015), desde o primeiro mandato, Dilma tentou diminuir incertezas no campo econômico e conseguiu as mais baixas taxas de juro real dos últimos tempos, porém, sofreu consequências da alteração no panorama mundial que envolvia a restrição do desenvolvimento dos países emergentes. Por conseguinte, a presidente precisou tomar decisões para mudar o quadro e uma delas diz respeito à desobrigação de folhas de pagamento por meio da ampliação de investimento privado, afinal poderia alargar a competitividade entre as empresas e aumentar o número de empregos. O que não aconteceu.

A autora informa que no segundo mandato a situação se agravou e trouxe um descontentamento da população devido a resultados negativos nas contas públicas que foram alardeados e ampliados pela mídia. Dilma anunciou a necessidade de corte de gastos de 70 bilhões de reais para que fosse possível voltar a ter um crescimento econômico acelerado e diante das medidas tomadas acabou por aumentar o desemprego e consequentemente, diminuir o consumo e a possibilidade de recolher impostos.

Portanto, atingiu gastos com saúde e com a educação superior, principalmente, ao interromper bolsas de pós-graduação, atrasar repasse de dinheiro para as universidades, retardar

⁹ Informação retirada do site oficial do MEC. Disponível em: www.mec.gov.br.

¹⁰ Este recorte temporal foi adotado porque a partir do ano de 2016 deu-se início no Brasil uma conjuntura marcada pela deposição da presidente Dilma Rousseff, por meio da instalação de *impeachment*. Para alguns, este processo foi na verdade um golpe que depôs uma presidente eleita democraticamente (JINKINGS, DORIA, CLETO, 2016).

pagamento dos recursos do Financiamento ao Estudante (Fies), dentre outros (CARLEIAL, 2015).

Leher (2014) diz que o PNE de 2010 trouxe mudanças no processo de financiamento e proposta de aumento do número de vagas, mas sempre por meio de PPP's como Prouni e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que é considerado por Leher (2015) a maior fonte de recursos públicos para o setor mercantil. E reforça ainda que

[...] a expansão privada-mercantil somente foi possível em virtude da “mão invisível do Estado”, que flexibilizou a legislação em prol do setor privado, ampliou o mercado de consumidores por meio de um exame nacionalizado e de menor complexidade em termos de conhecimentos científicos (Enem), concedeu incentivos tributários aos grupos mercantis (Prouni) e expandiu os subsídios públicos para o financiamento estudantil (Fies) (LEHER, 2015, p.34).

Segundo Braga e Bianchi (2015), ainda que as instituições privadas tenham crescido mais que as públicas, a partir do governo Lula houve um aumento de instituições públicas de ensino superior, sendo que de 2002 a 2012 teve um acréscimo de 70% no número de instituições e de 65,5% na quantidade de docentes. Porém, sem superar as dificuldades que impedem um bom desenvolvimento do sistema superior, e mantendo a precarização do trabalho docente e a privatização do conhecimento, tão característicos da mercantilização da educação.

Quadro 1: Evolução do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa (Brasil - 2000-2016)

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2000	61	61	54	1.004	1.180
2003	73	65	59	1.442	1.859
2006	105	83	60	2.022	2.270
2010	99	108	71	2.100	2.378
2011	103	110	71	2.081	2.365
2012	103	116	85	2.112	2.416
2013	106	119	76	2.090	2.391
2016	107	123	65	2.111	2.407

Fonte: Criado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2016 – Inep/Deed.

Os dados do quadro mostram que realmente houve um aumento no número de instituições públicas de educação superior no decorrer dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), porém as instituições privadas de 2000 a 2010 aumentaram de maneira exponencial, deixando claro que a privatização predomina no ensino superior neste período.

Em 2016, das 2.407 Instituições de Educação Superior (IES), 2.111 são privadas e 296 são públicas, segundo dados do MEC.

Quadro 2: Número de docentes na educação superior, por categoria administrativa (Brasil - 1998-2016)

Ano	Pública	Privada	Total
1998	83.738	81.384	165.122
2000	88.154	109.558	197.712
2003	88.795	165.358	254.153
2006	100.726	201.280	302.006
2010	130.789	214.546	345.335
2013	155.219	212.063	367.282
2016	169.544	214.550	384.094

Fonte: Criado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior de 2016 – Inep/Deed.

Mesmo tendo havido um aumento considerado no número de docentes nas IES públicas, o ensino superior privado propiciou um aumento ainda mais considerável no número de docentes em seu quadro de servidores, provavelmente pelo surgimento de muitas IES privadas a partir da década de 1990, especialmente depois de 2000. O que se aproveita para questionar qual é o tipo de ensino oferecido nestas instituições, mesmo as públicas: um ensino que leva o aluno a se tornar um ser genérico e crítico, ou um “cidadão” que é preparado para ocupar seu lugar no mercado e reproduzir o que a classe hegemônica anseia? Haveria alguma diferença no ensino e no objetivo de ambos os tipos de instituições? O que se percebe é que os professores como um todo estão sendo sugados e exigidos de várias maneiras para cumprir suas atribuições e as exigências do sistema.

Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2008) reforçam que as mudanças perpetuaram a valorização do produtivismo, que abrange aumento na produção acadêmica, avanços do Brasil no ranking mundial e impacto das produções medido por índices internacionais de citações, e atingiram diretamente a importância da pós-graduação, o que permitiu aumento da quantidade de programas, de matrículas e de titulados, de docentes e, conseqüentemente, de produção intelectual e técnica. Contraditoriamente, reduziu-se o número de financiamentos, tanto advindos da Capes quanto de outras instituições, diminuiu a quantidade e o valor das bolsas, houve uma intensa deterioração das condições de trabalho e encurtou o tempo médio para obter titulação.

É importante salientar que as universidades estão em crise em todo o mundo, contudo com características diferentes de cada lugar, como diz Burawoy (2015). Nos Estados Unidos, na Inglaterra e em países da América Latina, o ensino superior tem cedido cegamente à privatização, que “significa que as instituições públicas existentes enfrentam retiradas de financiamento do Estado, criando um déficit orçamentário que, se não houver outras fontes de receitas, facilmente se transformará em crise” (p.45).

Devido ao pouco orçamento relatado pelo governo, é necessário cortar gastos, e o autor diz que normalmente reduzem-se as verbas de manutenção e renovação, diminuindo o custo da força de trabalho por meio da terceirização de serviços auxiliares com baixo vencimento, como limpeza, jardinagem, auxiliar de escritório, por meio de empresas que não oferecem nem mesmo os direitos trabalhistas principais aos funcionários. Consequentemente, não abrem concursos para técnico-administrativos, tornando o quadro de servidores efetivos cada vez menor e atingindo o trabalho do docente, que acaba por abarcar funções que deveriam ser desempenhadas por técnicos de diferentes formações.

No segundo mandato do governo Dilma foram promovidos cortes drásticos de verbas a ponto de paralisar obras já iniciadas e ocorreu o denominado estrangulamento para as universidades. Santana e Druck (2015, p.52) justificam: “isso porque entre 80% e 90% das despesas de custeio são para o pagamento da prestação de serviços (limpeza, portaria, vigilância, manutenção etc.) realizada por empresas contratadas, cujas atividades são indispensáveis para o funcionamento da universidade”. Entretanto, em 2015, houve mobilizações destes trabalhadores em várias universidades do Brasil por ficarem sem receber seus proventos em consequência do não pagamento da universidade às empresas, por falta de verba. Neste mesmo ano ocorreram greves de todas as categorias que formam a universidade, docentes, técnico-administrativos e discentes, em defesa da universidade pública e pedindo que os cortes fossem revistos pelo governo.

Para os autores, no dia 16 de abril de 2015, o Supremo Tribunal Federal (STF) regularizou o repasse da educação para as OS, abrindo ainda mais os caminhos para privatização e terceirização.

Os Programas de pós-graduação foram fortemente atingidos por todas as mudanças políticas e econômicas que ocorreram no Brasil no decorrer de sua história, normalmente de maneira negativa, já que se tornou muito importante para o mercado e para o governo, que passaram a impor suas regras.

Com a implantação efetiva da pós-graduação a partir da década de 1950, Germano (2005) afirma que a pesquisa universitária veio à tona como realidade mesmo com restrições e guiada pelo princípio militar; e através de alguns investimentos do governo federal, pois ele acreditava que ciência e tecnologia eram imprescindíveis para o incremento econômico. Assim, percebeu-se a falta de pessoas com qualificação para realizar as pesquisas e queria que esse “recurso humano” fosse produzido no Brasil, o que trouxe a importância de criar e expandir Programas de pós-graduação nas universidades e fora delas, ou seja, em instituições de pesquisa

não universitárias, muitas criadas pelo próprio governo com o objetivo de acumular capital e manter a segurança nacional.

As pesquisas eram (e ainda são, em sua maioria) financiadas por fontes não pertencentes à universidade, entre elas CNPq, Capes e instituições internacionais, proporcionando um aumento de salário para os docentes, recursos para comprar equipamentos, montar laboratórios e adquirir bibliografias vastas. A reforma neste período restaurou o ensino superior, especialmente no âmbito da pós-graduação, o que para Germano (2005) trouxe uma grande contradição no que diz respeito aos objetivos do governo, pois com o conhecimento produzido por meio das pesquisas e teses que buscavam compreender a educação enquanto prática social por meio da crítica, passou a haver resistência à ditadura e necessidade de lutar pela democracia.

Outro aspecto importante trazido pelo autor é que devido ao fato de as pesquisas estarem ligadas principalmente a Programas de pós-graduação, foi-se agrupando a elite intelectual nestes locais em busca de financiamentos externos e mais autonomia e os docentes foram se afastando dos cursos de graduação, levando à não participação dos problemas vivenciados pela universidade da qual pertence, segregando, conseqüentemente, o ensino e a pesquisa, e gerando competitividade entre seus pares.

Em 1998, havia no Brasil 1259 Programas de pós-graduação, dentre os que contêm mestrado e doutorado juntos, só mestrado, mestrado profissionalizante e só doutorado e, segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), lançados no site www.geocapes.gov.br, em 2013 este número havia subido para 3905.

O número de docentes que atuam na pós-graduação também aumentou. Em 1998 eram 58.237, já em 2013 subiu para 89.078. Docentes estes que precisam seguir as normas impostas pela Capes e que estão diretamente ligadas à mercantilização da produção.

Diante de tantas e drásticas mudanças que atingiram os vários níveis da educação, mas especificamente o nível superior, fica difícil medir o quanto o docente foi atingido em vários aspectos: profissional, pessoal, saúde. Mas é possível perceber que com a intensificação do trabalho e a necessidade de produzir mais, a classe a que pertence perdeu forças, deixando a impressão de que estão sozinhos na luta e facilitando para que o capitalismo vença e perpetue suas regras. Segundo Saviani (2007, p. 449)

[...] seria bem vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira.

Seria importante acrescentar que a educação de qualidade deveria abarcar condições de o ser humano se tornar emancipado, ou seja, capaz de perceber a real situação vivida e ter um olhar crítico que o ajudaria a tomar decisões coletivas e mais assertivas.

2.3- Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí

Luiz Fernandes Dourado, no ano de 2001, lançou um livro proveniente de sua tese de doutorado intitulado “A interiorização do ensino superior e a privatização do público”, que se tornou referência para outros pesquisadores quando o assunto é a expansão e a interiorização deste nível de ensino no Brasil e, principalmente, no Estado de Goiás. Por isso, ele será a referência para tratar a temática neste trabalho, assim como as informações colhidas nos sites oficiais da UFG e REJ.

O autor traz que entre os anos de 1930 e 1964 a expansão do ensino superior no Brasil foi orientada por acordos que priorizavam interesses políticos e que predominavam o caráter privado. Em Goiás a expansão ocorreu com as mesmas características.

Até a década de 1930 o ensino em todos os níveis no Estado de Goiás era parco e em nível superior existia apenas a Faculdade de Direito de Goyaz. Com a modernização do país, a integração do Estado com outros devido à construção da estrada de ferro, os novos acordos políticos antagônicos às oligarquias e, especialmente após a construção de Goiânia, que passou a ser a capital do Estado e o novo centro urbano de comércio, muitas coisas mudaram, inclusive a educação escolar. Foi possível expandir o ensino superior através de ações que reestruturaram as instituições existentes e criaram novas.

Dourado (2001) deixa claro que mesmo com a expansão do ensino superior no Estado, somente em 1959 foi criada a Universidade Católica de Goiás (UCG) e em 1960 a Universidade Federal de Goiás (UFG), e que foram as únicas até o ano de 1979 quando foi criada a Universidade Estadual de Anápolis.

Segundo os estudos de Silva (2009), a Universidade Federal de Goiás se solidificou no decorrer das décadas de 1960 e 1970 no ápice das políticas centralizadoras e autoritárias seguidas pelo Estado após o golpe civil-militar de 1964 e, nesse momento, não foram expressivas as políticas de expansão e interiorização do ensino superior em Goiás. Isso só começou a mudar a partir da década de 1980.

No site oficial da UFG foi possível localizar que ela foi criada em 14 de dezembro de 1960 pela união de cinco escolas superiores já existentes: Faculdade de Direito, Faculdade

de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Conservatório de Música e Faculdade de Música, e que surgiu em consequência de demandas estudantis que, através de movimento intenso pela concepção de uma universidade pública sustentada pelo governo federal, criaram a Frente Universitária Pró-Ensino Federal e juntamente com o movimento de professores e reuniões com autoridades conseguiram sua criação.

Dourado (2001) traz que na década de 1980 a expansão do ensino superior em Goiás ocorreu por meio da interiorização do ensino possibilitado pela criação de fundações em oito municípios, propiciando, assim, maiores oportunidades educacionais e a descentralização da oferta de vagas no interior do Estado. A Fundação Educacional de Jataí (FEJ) foi criada em março de 1984, primeiramente como personalidade jurídica de direito privado e depois mudando para Fundação de Direito Público, com o fim de promover, ao lado de entidades públicas e privadas, o desenvolvimento do ensino superior na cidade.

A atual Regional Jataí, primeiramente denominada de Campus Avançado Jataí (CAJ), de acordo com o site oficial da instituição, foi o primeiro campus fora da sede e dependia de contratações realizadas pela FEJ. Informa ainda que a criação do CAJ está ligada ao Projeto Rondon e à política de interiorização da universidade pública brasileira e contava com um convênio feito entre a UFG, o Estado de Goiás e a Prefeitura Municipal da cidade de Jataí.

A UFG/REJ foi criada em março de 1980, “[...] com a finalidade de se constituir em campo de estágio e de extensão das atividades da UFG, promovendo melhores condições de desenvolvimento regional” (DOURADO, 2001, p.161). Em 1981 aconteceu o primeiro vestibular para cursos de formação de professores nas áreas de ciências físicas e biológicas, então oferecidos provisoriamente, mas, com o passar dos anos e com a cobrança da sociedade local por ofertas de cursos regulares no ensino superior, foi possibilitada a abertura de outros cursos de graduação no CAJ, em 1984. Assim,

[...] a universidade realiza, então, a pedido da prefeitura, concursos públicos de provas e títulos para professores que atuariam no curso de Pedagogia, implantado no primeiro semestre de 1985. Esses professores que foram inicialmente contratados pela Prefeitura só mais tarde passaram para o quadro da Fundação Educacional (DOURADO, 2001, p.162).

O CAJ foi criado como um órgão suplementar da UFG e, de acordo com Dourado (2001, p.163), “sem dotação orçamentária própria e sem autonomia administrativa e pedagógica”, o que acabou por afetar os docentes da instituição, pois não podiam, mesmo sendo concursados pela UFG, participar de grande parte dos espaços e dos fóruns de debates realizados pela Universidade, e nem das eleições para reitor e outros cargos eletivos.

Com a expansão das universidades no governo Lula, o Campus Avançado de Jataí passa a ser chamado somente de Campus Jataí e houve a contratação de professores federais e a federalização de muitos que eram da Fundação.

Em 2007, com o Reuni, várias ações administrativas e acadêmicas foram implantadas, como: concursos para professores efetivos e técnico-administrativos, aumento no número de cursos de graduação, dentre outros.

Segundo informações cedidas pela Coordenação de Recursos Humanos¹¹ (CODIRH) e pela Secretaria Geral de Pós-Graduação (SGPG) da REJ, atualmente, a instituição conta com vinte e cinco cursos de graduação e sete Programas de pós-graduação *stricto sensu*, tem 309 docentes efetivos, mais de cem técnico-administrativos e aproximadamente 3.100 discentes de graduação e 200 de pós-graduação. Sendo que do número total de docentes, apenas 47 são de Jataí, ou seja, 84,8% dos docentes da REJ são oriundos de outras localidades do Brasil e da América do Sul.

Gráfico 1: Percentual de docentes da UFG/REJ que são de Jataí ou de outras localidades

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações cedidas pela Coordenação de Recursos Humanos e Secretaria Geral de Pós-Graduação da REJ, em agosto de 2017.

O curso de Geografia é o único que possui mestrado e doutorado (POSGEO), sendo que o primeiro foi criado no primeiro semestre de 2009. De acordo com informações disponíveis no site, trata-se de um Programa de Pós-Graduação regido pela Resolução nº

¹¹ Todas as informações dadas pelos órgãos da REJ e colhidas nos sites oficiais foram realizadas em março de 2017, podendo ter sofrido alterações após este período.

1075/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (CEPEC/UFG), formado por quinze professores ao todo, sendo que sete ministram aulas e orientam tanto no curso de mestrado quanto no doutorado.

O POSGEO possui uma Área de concentração denominada Organização do Espaço nos Domínios do Cerrado Brasileiro e duas Linhas de Pesquisa em cada Programa: 1- Análise Ambiental e 2- Organização e Gestão do espaço rural e urbano do Cerrado Brasileiro, no mestrado e 1- Análise Ambiental do Cerrado Brasileiro e 2- Organização e Gestão do espaço rural e urbano do Cerrado Brasileiro, no doutorado.

O Programa de Pós-Graduação em Agronomia (PPGA) foi instituído em 19 de setembro de 2005 por meio do ofício nº 428/2005/CTC/Capes, do Comitê Científico da Capes, e da Resolução nº 025/2005 do Conselho Universitário da UFG e, segundo informações de seu site, é regulamentado pela Resolução nº 759 da CEPEC/UFG e teve sua primeira turma no ano de 2006. Em seu quadro existem treze professores/orientadores e dois professores colaboradores e/ou visitantes, sendo distribuídos em três Linhas de Pesquisa: 1- Fitotecnia; 2- Solos e Nutrição de plantas e 3- Recursos florestais.

Já o Programa de Pós-Graduação de Ciências Aplicadas à Saúde (PPGCAS) foi aprovado pela Capes no ano de 2012 e seu Regulamento, baseado na Resolução CEPEC nº 1152, surgiu em 10 de outubro do mesmo ano. Atualmente tem quatorze professores efetivos e um professor colaborador.

O PPGCAS tem duas Áreas de Concentração: I- Mecanismos e processos biológicos e biotecnológicos, e II- Novos materiais e metodologias aplicadas à saúde, e três Linhas de Pesquisa: 1- Mecanismos moleculares e funcionais envolvidos na manutenção da saúde, que é ligado à primeira Área; 2- Nanobiotecnologia, biomateriais e materiais biocompatíveis, e 3- Métodos de diagnóstico e tratamento de doenças, relacionados à segunda. É regido pela Resolução CEPEC nº 1473.

Ao pesquisar o site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foi possível saber que o curso iniciou suas atividades em janeiro de 2013 e soube-se que tem vinte e dois docentes em seu quadro, que são divididos em duas Linhas de Pesquisa: 1- Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem e 2- Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. O PPGE é regido pela CEPEC nº 1403 do Regulamento Geral da UFG.

O Programa de Pós-Graduação em Biociência Animal (PPGBA) foi aprovado pelo processo Capes nº 742/2015, segundo seu site, e tem dezoito professores ocupando as três Linhas de Pesquisa: 1- Biotecnologia, Diagnóstico, Epidemiologia e Controle de Doenças nos

animais; 2- Morfofisiologia, Clínica e Cirurgia animal e 3- Nutrição, Produção e reprodução animal. O PPGBA é regulamentado pela Resolução CEPEC nº 1459.

O mestrado profissional em Matemática (PROFMAT) possui nove professores e seu site não traz informações sobre Linhas de Pesquisa e data de criação.

Após realizar este retrospecto histórico sobre o ensino superior brasileiro que aponta como o docente universitário passou por mudanças no decorrer do tempo e como seu trabalho foi afetado de maneira direta por tais mudanças, e ao conhecer um pouco sobre a Regional Jataí, onde os sujeitos dessa pesquisa realizam suas atividades, discutir-se-á no próximo capítulo a temática do “trabalho”, procurando situá-lo a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, para que se possa fundamentar, compreender e analisar as contradições que envolvem o trabalho do professor-pesquisador da REJ.

3 – TRABALHO, ALIENAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

3.1- Trabalho e Alienação

N'O Capital I, Marx (1998) define de maneira clara no que consiste o trabalho, dentro de sua concepção dialética e histórica, ao afirmar:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1998, p. 211).

Assim, ao agir sobre a natureza, o homem (ser social) a modifica e consequentemente sofre modificações em si mesmo, numa relação dialética. Porém, diferentemente dos animais que atuam sobre a natureza para obter satisfação imediata, de maneira instintiva, o que diferencia a atuação humana da do animal é o pensamento anterior à ação. O fato do ser humano planejar sua ação e intencionar sua execução faz com que ele utilize suas habilidades sobre a natureza com objetivos traçados. Como diz Saviani (1991, p. 19) “o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”.

Lukács (1969, p. 5) reforça esta ideia ao dizer que

[...] a essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência.

Incorporar a natureza ao campo dos fenômenos sociais, de maneira “historicamente universalizadora” pelo trabalho é um exercício que o ser humano realiza em seu cotidiano. Esse pensamento é defendido por Saviani e Duarte (2010, p. 426), que destacam que

[...] por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Frigotto (2010, p. 20), em relação a este aspecto do trabalho, argumenta que “trata-se de aprender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais”. Em outra obra, Frigotto (1995, p. 31) destaca que o trabalho é “por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio homem”.

Ao transformar a natureza e construir o mundo humano, o homem tem a possibilidade de realizar dois tipos de trabalho: o material e o não material. De acordo com Saviani (1991), o primeiro diz respeito à produção dos bens que garantem a subsistência do ser humano, ou seja, é o tipo de trabalho que produz o mundo concreto. O segundo acontece quando o homem planeja seus objetivos, significando que ele consegue produzir valores, ideias, conceitos, habilidades, para produzir tanto o saber sobre a natureza quanto sobre o conjunto da produção humana, que o autor denomina de cultura. Contudo, ele subdivide o trabalho não material em dois tipos: um que abrange as ações em que o produtor fica separado de seu produto e há um intervalo de tempo entre produção e consumo, e outro no qual o produtor não se aparta de seu produto, inferindo que seja possível produzir e consumir ao mesmo tempo.

O trabalho docente está inserido no trabalho não-material e é possível perceber que suas atividades abrangem tanto o primeiro quanto o segundo tipo dele, pois ao publicar um livro ou um artigo, ele se afasta de seu produto, que só é usado após um tempo de sua produção. Por outro lado, ao ministrar aulas, ao mesmo tempo em que o docente produz o conhecimento o aluno também o consome.

Tendo como eixo norteador a concepção do trabalho como uma ação do homem sobre a natureza e que, assim, ele se apropria dela e a objetiva em produtos do trabalho, torna-se necessário compreender a dialética entre objetivação e apropriação trazida por Duarte (2013) quando ele observa que a primeira abrange todo o processo por meio do qual a atividade humana se transforma em atributos do objeto, e o segundo compreende a transferência da atividade social que o objeto contém para o homem. Isto é,

[...] o ser humano, ao produzir, pela atividade de trabalho, as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram novas necessidades humanas e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação (DUARTE, 2013, p. 10).

Ao transformar a natureza e a si mesmo, o ser humano modifica a realidade que o cerca e é esse sujeito humano que Marx denomina de sujeito social histórico, que é resultante,

de acordo com Frigotto (1998), da união de três elementos importantes e diferentes: natureza, indivíduo e relação social. Então,

[...] a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. Pensar um sujeito fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano. Por outro lado, a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social (FRIGOTTO, 1998, p. 30).

Dizendo de outra forma, Frigotto (2005, p. 237) traz que “o trabalho é ‘princípio educativo’ por um aspecto fundamental: é que o ser humano, qualquer ser humano, só sobrevive se ele sai de si e transforma a natureza nos elementos de que necessita”. É importante, neste momento, retomar Lukács (1978, p. 5), quando afirma que

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que - paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente - ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los.

Para Duarte (2013, p.23), o trabalho não é uma atividade que apenas “assegura a sobrevivência do indivíduo que realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade”. Ou seja, para que o ser humano consiga viver bem em sociedade, é imprescindível que o trabalho seja realizado em seu sentido positivo, no sentido de transformar a natureza e a si mesmo sem perder o prazer ao realizar suas atividades.

Nessa perspectiva, o ser humano se constitui socialmente e não de maneira isolada e individual, daí a importância de considerá-lo como social e histórico, sendo o trabalho a categoria fundante para se tornar um ser humano emancipado e omnilateral¹². O oposto do que acontece na ideologia neoliberal atual, na qual a sociedade, segundo Frigotto (1998, p. 31) “é um contínuo de estratos sociais que se explica por escolhas, esforço, riscos, vontade, dedicação e competência de indivíduos isolados ou de estratos sociais”.

Lukács (1969, p. 5) é categórico ao dizer que “com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas”, pois, o homem coloca suas carências em forma de perguntas e ao tentar satisfazê-

¹² Segundo Manacorda (2000, p. 78-79), omnilateralidade implica em um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

las realiza mediações articuladas que são produtos imediatos de sua consciência, portanto, o trabalho em si. Em outra obra, Lukács (2013, p. 43), afirma que “a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade”.

Segundo Marx (2010) o trabalho deveria ser fonte de humanidade, ser atividade vital humana, atividade livre e consciente, por meio do qual o homem se relacionaria ativamente com a natureza e desenvolveria suas potencialidades como “humano”, criando um mundo novo, incluindo a (re)criação do próprio homem. O trabalho é a categoria fundante da possibilidade de conhecer o mundo social, além de ser uma categoria ontológica ele é também uma categoria epistemológica.

Engels (1982) faz um retrospecto sobre as mudanças que aconteceram ao homem desde que ele se hominizou por meio do trabalho e torna-se importante compreender estes acontecimentos para que ao conceito de trabalho seja dada a devida importância. O autor esclarece que

[...] a dominação sobre a Natureza, que começa com o aperfeiçoamento da mão, com o trabalho, alargou, a cada novo progresso, o horizonte do homem. Nos objetos da Natureza ele descobriu continuamente propriedades novas, até então desconhecidas. Por outro lado, o aperfeiçoamento do trabalho contribuiu necessariamente para que os membros da sociedade se aproximassem mais uns dos outros, uma vez que multiplicava os casos de apoio mútuo, de co-operação comum, e clarificava a consciência da utilidade desta co-operação para cada indivíduo (ENGELS, 1982, p.73-74).

Conforme o autor, com o imperativo de viver em grupos, houve a necessidade de desenvolver a laringe, a fala. Então, a linguagem surgiu a partir do e com o trabalho, pois, ao transformar a natureza e conviver em comunidade, foi que percebeu a necessidade de comunicação para trocar informações. Segundo Smolka e Laplane (2005, p. 78), a partir do projeto de Vygotsky, “em sua atividade prática e produtiva, o homem cria instrumentos psicológicos, não orgânicos, como os signos e a linguagem, que são formações históricas e funcionam como meio de comunicação [...] possibilitando que a experiência humana seja partilhada”. As autoras complementam que “a palavra, enquanto signo, não resulta da ação de apenas um indivíduo, mas da (inter)relação de pelo menos dois; e, enquanto signo produzido e resultante da (inter)ação, a palavra opera transformações na própria atividade” (SMOLKA e LAPLANE, 2005, p. 79).

E foi por meio do desenvolvimento do trabalho e da fala que o cérebro de hominídeos primitivos paulatinamente transformou-se no do homem, sendo, porém, maior e mais perfeito que o do símio.

Esse desenvolvimento se constitui na base para o surgimento da sociedade. E o que diferencia o grupo de macacos da sociedade formada por homens? De acordo com Engels (1982), o trabalho. O primeiro busca na natureza o alimento de maneira instintiva, para sobrevivência. O trabalho se inicia quando o homem começa a fabricar utensílios que o auxiliam na busca de alimento (já não mais vindo especificamente das plantas, mas de animais através da caça e da pesca), na habilidade para construir armas. Ao consumir animais, o homem se coloca num nível superior aos outros animais, a ponto de domesticá-los e, ainda, acaba por oferecer uma alimentação mais rica para que o cérebro possa se desenvolver mais.

Com o domínio do fogo, juntamente com todas essas transformações, o homem conseguiu se adaptar a qualquer clima e se espalhou por todos os lugares da terra. Assim, criam-se novas necessidades, como vestuário e moradia, considerados “novos domínios de trabalho e, com eles, novas atividades, que afastaram o homem cada vez mais do animal” (ENGELS, 1985, p. 78). “Porém quanto mais os homens se afastam do animal, tanto mais a sua acção sobre a Natureza assume o carácter de uma acção premeditada, planificada, orientada para determinados objetivos previamente conhecidos” (ENGELS, 1985, p. 79).

Todavia, não se pode esquecer que cada ação do homem sobre a natureza traz consequências grandes ou pequenas para ele mesmo no decorrer do tempo. Ela se vinga, como diz Engels (1985).

Os homens conseguem, então, melhorar suas habilidades a cada dia e, assim, alcançam seus objetivos que são cada vez maiores. O trabalho, com o passar do tempo, modificou-se, se tornando mais multilateral e mais primoroso. Com isso, Engels (1982) observa que a civilização progrediu rapidamente, possibilitando o nascimento da agricultura, da fiação e tecelagem, da navegação, da arte e ciência; e das tribos primitivas surgiram nações e Estados. Daí surgiu o direito, a política e a própria religião, para dar novos rumos à vida dos homens. Ao final do século XIX, Engels (1985, p. 82) já asseverava que

[...] todos os modos de produção até agora apenas visaram a obtenção do mais próximo, mais imediato, efeito útil do trabalho. Permaneceram totalmente negligenciadas as consequências ulteriores, que só aparecem em tempos posteriores, e se tornam eficazes por repetição e acumulação graduais.

Agora, no século XXI, esse quadro se agravou. Duarte (2013, p. 11) declara que “nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão

universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio” como na atualidade. O homem passou a atuar sobre a natureza e sobre o outro homem de maneira totalmente desrespeitosa e egoísta, pensando no lucro que poderá ter após a etapa de destruição.

O surgimento de sociedades com formas de produção superiores proporciona que a população se subdivida em classes variadas, surgindo o antagonismo entre classes que dominam e as que são dominadas, sabendo que desde sempre foi o interesse da classe dominante que incita a produção, “na medida em que esta não se limitava ao sustento da vida mais indigente dos oprimidos” (ENGELS, 1982, p. 82). No modo de produção capitalista essa situação é clara e é sua base. O que constitui a sociedade capitalista é a contradição que existe entre classes antagônicas: os que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho. A contradição, na compreensão de Marx (1982), é a roda que gira essa sociedade, é a roda que faz esse modo de produção social funcionar.

Marx (2010, p. 76) traz que, com o fim da sociedade feudal, a posse de terra também começa a trabalhar sob as regras econômicas, gerando a divisão do trabalho e

[...] coloca a ligação afetiva do homem com a terra de um modo racional e não mais [mediado] pela servidão, pela dominação e por uma tola mística da propriedade, quando a terra deixa de ser um objeto de regateio e se torna novamente, mediante o trabalho livre e a livre fruição, uma propriedade verdadeira e pessoal do homem.

O trabalho, que deveria ser uma força essencial para o ser humano, acaba se transformando apenas num meio de subsistência, com isso, se tornou um sacrifício, pois o trabalhador realiza suas atividades laborais para satisfazer aos interesses e às necessidades do capitalista, situação que cria obstáculos às suas potencialidades humanas e o aliena.

Na “Introdução à crítica da economia política”, Marx (1987, p. 19) afirma que “o trabalho se converteu não só como categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação, de se confundir com o indivíduo em sua particularidade”. É a partir da abstração da categoria trabalho que se inicia a economia moderna, ou seja, depois que o trabalho ganhou o sentido de meio de sobrevivência e possibilidade de acumular riqueza e não mais de essência, é que a sociedade alterou os objetivos da economia e o trabalhador se apartou de si mesmo.

Fazendo um retrospecto na História, levando em consideração os períodos históricos, é possível dizer que na Antiguidade, o processo de trabalho era individual, ou seja, um trabalhador realizava todas as atividades e se via no produto final produzido. Essas

atividades com o tempo foram dissolvidas e, atualmente, há a necessidade de mais pessoas para fazer um único produto; além de que, no início, o indivíduo tinha o controle de si mesmo e depois passou a ser controlado por outra pessoa.

Martinelli (2007), a partir do materialismo histórico e dialético, afirma que até o início do século XI, os artesãos produziam seu produto de forma manual e participavam de todo o processo de fabricação, o que possibilitava a eles se reconhecerem no resultado final de seu trabalho. Nos séculos seguintes e na medida em que as relações produtivas se desenvolviam, esse processo ganhou novos elementos, passando à produção em larga escala com as manufaturas, porém, ainda, com características artesanais.

Já no contexto da modernidade, a autora lembra que entre os séculos XVII e XIX se desenvolveu o capitalismo concorrencial, em sua fase mercantil e industrial, quando a articulação de tais conjunturas e fluxos estimulou condições propícias para o crescimento da sociedade capitalista alavancada pela burguesia, contexto em que o trabalho ganhava cada vez mais conotação de atividade árdua e penosa.

Como destaca ainda Martinelli (2007), a Revolução Francesa foi a responsável pelo desenvolvimento do capitalismo no plano político, afinal foi por meio dela que a sociedade burguesa substituiu o Antigo Regime, levando à queda da estrutura social do feudalismo. No neste contexto, os trabalhadores se mantinham presos a uma atitude individualista no desenvolvimento de suas atribuições e não conseguiam estabelecer sua identidade de classe, o que impedia que produzissem a sua existência, a sua vida material, enfim, que produzissem a história humana de modo consciente.

No plano objetivo, a Revolução Industrial consolidou uma mudança efetiva, uma vez que levou a transformações no modo de produção social. Com ela se intensificou a exploração da força de trabalho em curso desde que o camponês foi apartado da terra e afastado dos meios de produção, e, no século XVIII, paulatinamente substituído pela máquina – que já não dependia de sua força física extenuante para se movimentar. Segundo Martinelli (2007), uma das principais características do trabalho nesse contexto foi a sua consolidação como mercadoria, aprofundando a sua condição de compra e venda no mercado capitalista, e apenas ela importava aos donos do capital.

Na primeira metade do século XIX, o desenvolvimento das forças produtivas forneceu ao capitalismo o solo fértil para sua trajetória expansionista, intensificando ao mesmo tempo a exploração do trabalho e o processo de desvalorização do ser humano. Nessa nova conjuntura, é possível observar o quanto esse processo levou à coisificação das relações entre os homens quando

[...] a força da vida, criadora de valores humanos, foi tragada pela mercadoria, símbolo do capital. O próprio movimento da vida humana foi substituído pelo movimento da mercadoria no mercado: à medida que esta se tornava valor, o homem se tornava mercadoria; as relações entre as pessoas já não eram mais humanas, mas relação entre coisas (MARTINELLI, 2007, p. 42).

A sociedade capitalista é movida pela produção, circulação, venda e consumo de mercadorias, a tal ponto de Marx (1998, p.57) afirmar que a “mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidade humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. E, podendo ser trocada por qualquer outra mercadoria, em diferentes grandezas, a força de trabalho também se tornou uma mercadoria.

O detentor dos meios de produção utiliza a força de trabalho que comprou da mesma forma como adquiriu também os materiais e os outros elementos indispensáveis para que o processo de trabalho seja realizado. Com isso, “o processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem” (MARX, 1998, p. 219), inclusive a força de trabalho de outro ser humano. No decorrer do processo de trabalho, o trabalho transforma a ação em ser, o movimento em produto concreto.

Lukács (1972) trata da dificuldade de se encontrar um denominador comum na relação do capitalista com quem vendeu sua força de trabalho quando diz que

[...] o capitalista afirma seu direito, como comprador, quando procura prolongar o mais possível a jornada de trabalho e transformar, sempre que possível, um dia de trabalho em dois. Por outro lado, a natureza específica da mercadoria vendida impõe um limite ao consumo pelo comprador, e o trabalhador afirma seu direito, como vendedor, quando quer limitar a jornada de trabalho a determinada magnitude normal (LUKÁCS, 1972, p. 44).

Percebe-se aí uma oposição de direito contra direito, sendo que os dois se baseiam na lei da troca de mercadoria. Durante toda a história do capitalismo a redução da jornada de trabalho sempre foi uma das maiores problemáticas entre a classe de capitalistas e a de trabalhadores.

Bruno (2011, p. 546) destaca que a dimensão política do capital está aumentando a abrangência de seu poder, pois “impor o trabalho nas mais diversas esferas sociais é estender sobremaneira o controle do capital sobre todos os que só podem sobreviver colocando sua capacidade de trabalho a serviço de outrem”.

É importante ressaltar, então, que a força de trabalho nem sempre foi mercadoria e que o trabalho nem sempre foi assalariado. Para Marx (1982), o capitalismo tem como base a

relação trabalho assalariado e capital, principalmente pelo fato do capitalista expropriar o trabalho realizado pelo trabalhador, criando a mais-valia. Somente com o aumento da força de trabalho é que se aumenta o capital. Esta é uma característica fundante do sistema capitalista porque o detentor das condições de produção deseja sempre o maior lucro possível sobre o trabalhador. Assim,

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital (MARX, 1998, p. 578).

Mas no que consiste a mais-valia? Ela está relacionada à exploração da força de trabalho assalariada, na qual o capitalista se apropria da produção excedente do trabalhador em forma de lucro. Para Marx (1998, p. 249), “o excedente do valor do produto em relação ao valor global dos valores de produção é igual ao acréscimo do valor do capital desembolsado, isto é, igual à mais-valia produzida”. Ou seja, mais-valia é a apropriação do trabalho excedente do trabalhador. Para Bruno (2011, p. 547), mais-valia é o resultado da “capacidade do trabalhador de despendar, durante o processo de realização de suas atividades produtivas, um tempo de trabalho superior ao que tem em si incorporado”.

De acordo com Marx (1998) há uma diferença entre tempo de trabalho necessário e de trabalho excedente. O primeiro é aquele que o trabalhador necessita trabalhar para receber seu salário, então, é o que vale sua força de trabalho. O segundo é quando o trabalhador vai além dos limites do trabalho necessário, é quando ele gasta sua força de trabalho sem receber valor algum para si. É este trabalho excedente que gera a mais-valia. “A taxa de mais-valia é, por isso, a expansão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, 1998, p. 254).

Quando o trabalhador vende sua força de trabalho ele está vendendo sua força vital, ou seja, vender sua atividade vital é a única maneira que ele tem de sobreviver. O trabalho se tornou sofrimento, é uma mercadoria vendida ao dono do capital. O tempo destinado ao trabalho já não faz mais sentido e o homem é apenas um objeto que tem como objetivo produzir excedente.

Nas fábricas, com o advento da maquinaria, e por meio das lutas travadas pelos trabalhadores, a partir do final do século XIX e início do século XX, a jornada de trabalho foi condensada deixando o trabalhador com algum tempo livre. Insatisfeitos, porém, os capitalistas logo buscaram uma maneira de controlar este momento ocioso e também produzir trabalho.

Neste momento, segundo Bruno (2011, p. 547), os trabalhos doméstico e escolar sofreram mudanças para alcançar os objetivos do capital, pois

[...] a educação tida pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social, e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante.

Exatamente como aconteceu no Brasil e foi explanado no Capítulo 1 deste trabalho, a educação hegemônica nunca foi oferecida à classe trabalhadora com o intuito de emancipar e de esclarecer o aluno politicamente, mas sim de preparar mão-de-obra para o mercado. E, de acordo ainda com Bruno (2011), desde então os professores e outros profissionais ligados à educação passaram a ter seu trabalho gerido pela Lei do Valor que objetivava manter baixo o preço da força de trabalho gasto no processo de formação.

Na atualidade o professor ainda é regido por normas criadas por instâncias superiores que priorizam a produção constante e em grande quantidade, na intenção de haja trabalho excedente também no ambiente acadêmico. O profissional acaba por produzir mais do que é realmente necessário, às vezes com menos qualidade, e ainda gerando competitividade e adoecimento.

Engels (1982, p. 148) avalia que

[...] a força de trabalho é, na sociedade capitalista dos nossos dias, uma mercadoria como qualquer outra, mas, certamente, uma mercadoria muito especial. Com efeito, ela tem a propriedade especial de ser uma força criadora de valor, uma fonte de valor e, principalmente com um tratamento adequado, uma fonte de mais valor do que ela própria possui. No estado actual da produção, a força de trabalho humana não produz só num dia um valor maior do que ela própria possui e custa; com cada nova descoberta científica, com cada nova invenção técnica, este excedente do seu produto diário sobe acima dos seus custos diários, reduz-se portanto aquela parte do dia de trabalho em que o operário retira do seu trabalho o equivalente ao seu salário diário e alonga-se portanto, por outro lado, aquela parte do dia de trabalho em que ele tem de oferecer o seu trabalho ao capitalista sem ser pago por isso.

É relevante registrar como um texto escrito no ano de 1891 se mostra tão atual, indicando que o modo de produção social permanece em suas bases e fundamentos, o mesmo, afinal a classe trabalhadora ainda produz todos os valores e estes não lhe pertencem, e sim à classe que compra sua força de trabalho, os detentores das condições de produção do capital. Na sociedade capitalista há uma grande quantidade de produção excedente e uma grande quantidade de assalariados que não têm condições de adquirir este excedente. Significa que nesta sociedade uma pequena minoria possui o capital e uma grande maioria produz. A

sociedade fica, assim, repleta de excedentes, já que sua marca registrada é produzir desenfreadamente.

Quando se fala em classe trabalhadora, trata-se daquela que é composta por todos os assalariados, por todos os indivíduos que vivem da venda de sua força de trabalho e que não detêm os meios de produção. Diante disso, é possível perceber, como dizem Antunes e Alves (2004), que a classe trabalhadora da atualidade é muito mais abrangente que o proletariado industrial dos séculos passados, mesmo que ele continue sendo o cerne, o principal. Ela abarca o proletariado industrial, os trabalhadores produtivos, que produzem a mais-valia, e os trabalhadores improdutivos, que são usados como serviço, tanto para os serviços públicos quanto para uso do capitalista. Os autores acreditam que o proletariado rural também faça parte da classe trabalhadora, pois também vendem sua força de trabalho para o capital. Bruno (2011) explica que classe trabalhadora é aquela que realiza atividades produtivas nas mais diversas instituições.

Para explicar a diferença entre trabalho produtivo e improdutivo, Antunes (2009) lembra que o primeiro não diz respeito apenas ao trabalho manual direto, mas incorpora “formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas não são diretamente manuais” (p.102). Já o segundo é aquele consumido como valor de uso e que não cria valor de troca, como por exemplo: “aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor” (ANTUNES, 2009, p. 102).

Como já dito, o trabalho nem sempre foi assalariado. Ele já foi atividade vital humana utilizada para sua subsistência, mas o trabalhador livre é que vende sua força de trabalho, conseqüentemente, o modo de produção capitalista necessita de trabalhadores livres, do cidadão que se sente livre. Livre para vender sua força de trabalho porque sem esse cidadão livre, não há como promover desenvolvimento social e econômico, principalmente. Secundariza-se o primeiro e prioriza-se o segundo. Mas talvez se faça necessário perguntar: quais outras opções este trabalhador livre tem de conseguir sustentar a si e à sua família sem ser por meio da venda de sua força de trabalho, que é seu único bem?

Observando-se a Constituição Federal de 1988, bem como documentos oficiais que dela decorrem, fala-se em cidadania e democracia como direitos já adquiridos e colocados em prática há tempos em nossa sociedade, contudo sabe-se que se ensina a ler e a escrever não por causa da cidadania ou da democracia, ensina-se a ler porque o mercado clama por trabalhadores que saibam minimamente executar funções como essas. Porém, quanto menos instruídos e

esclarecidos, torna-se mais fácil dominar os trabalhadores. Quanto mais alienados, mais controlados podem ser. Saviani (1991, p. 81) diz que

[...] a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada!

De acordo com Robalino (2012), o trabalho é peça essencial no desenvolvimento intelectual do ser humano e até mesmo na sua construção como ser social, pois deveria trazer bem-estar e constituir sua identidade ao atingir positivamente sua saúde física e mental, ou seja, cumprir seu papel original de ser algo imprescindível e bom para o homem. Afinal, trata-se da atividade humana fundamental que não deve ser reduzida ao trabalho servil ou assalariado. Mariz e Nunes (2013) resumem de maneira clara a centralidade do trabalho na atualidade quando dizem que

[...] ganhamos e perdemos a vida por meio do trabalho. O trabalho, então, não pode ficar reduzido à ação de produção de mercadorias e serviços. O trabalho é, também, a nossa brincadeira de “gente grande”, lugar onde construímos nossos jogos de significação e ressignificação da vida. Lugar onde encontramos sentidos ou parte dos sentidos para a existência. No trabalho não produzimos “somente” objetos ou condições materiais da vida. No trabalho produzimos sentidos e, de certa forma, nos produzimos também (MARIZ e NUNES, 2013, p. 51).

Mas por que o trabalho se tornou motivo de sofrimento para o homem, já que era para ser a base para o pleno desenvolvimento humano? De acordo com Konder (2008) essa mudança aconteceu por três motivos principais: a divisão social do trabalho, a apropriação privada e o surgimento das classes sociais, ou seja, as pessoas passaram a ser influenciadas por quem as explora e o produto de seu trabalho não mais lhes pertencia em nenhum momento do processo. Além do fato de que numa sociedade capitalista as lutas entre as classes adquirem formas políticas extremamente elaboradas.

Na sociedade dividida por classes antagônicas há a necessidade de beneficiar as classes dominantes, o que, de acordo com Saviani e Duarte (2010), dificulta que o indivíduo se forme como ser genérico, ou seja, alguém que represente o gênero humano por meio da realização de sua atividade vital. Eles reforçam que

[...] ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade

capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 426).

O ser humano tornou-se alienado do processo de produzir sua atividade vital e, conseqüentemente, o ato de trabalhar se converteu em sacrifício. Estar fora dele é que é prazeroso. Só que é difícil sair, pois é por meio dele que o ser humano busca meios de subsistência e de realizações. Seria necessário, nesse momento, considerar que o trabalho possa ser visto de maneira positiva, como lembra Lukács (1978, p. 5): o homem é “o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas”. Isto significa que ele na atividade laboral pode indagar sobre o que faz e buscar respostas ao que tem e realiza.

Também sob uma perspectiva marxista, a psicologia social histórico-crítica explica que o trabalho aparece como parte essencial do psiquismo e do processo saúde/doença mental. De acordo com CODO (citado por JACQUES, 2003, p.107) o trabalho é “uma dupla relação de transformação entre o homem e a natureza, geradora de significado”, e traz também que “o sofrimento psíquico e a doença mental ocorrem quando e apenas quando, afetam esferas da nossa vida que são significativas, geradoras e transformadoras de significado”, com o intuito de reforçar que o trabalho é uma das atividades humanas mais geradoras de significado. Portanto, o trabalho penoso tem grandes possibilidades de atingir o homem a ponto de causar sofrimento psíquico que poderá lhe trazer prejuízos variados.

Com a possibilidade de adoecer ao realizar uma atividade que deveria ser vital, que deveria gerar humanidade no homem, os donos dos meios de produção deveriam estar preocupados, pois, ao adoecer, o trabalhador pode necessitar se afastar do trabalho e pode até morrer. Como a roda continuaria girando? Infelizmente, é sabido que o modo de produção capitalista não tem preocupação com isso, afinal sempre haverá um “exército de reserva” de trabalhadores à espera de ser contratado e manter a engrenagem funcionando. Para Lukács (1969, p. 18)

[...] só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas “o primeiro carecimento da vida”, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo.

Levando em consideração a realidade vivida há mais de um século e sabendo que não é interesse da classe dominante soltar as rédeas que controlam o trabalho e tudo o mais que

envolve a classe trabalhadora, provavelmente a situação se manterá ou, quem sabe, até piorará nos próximos anos.

Marx (2010) traz que o estranhamento não acontece somente com relação ao produto final do trabalho, ou seja, quando o trabalhador não se reconhece no resultado da atividade que realizou, mas também, e especialmente, no ato da produção, no decorrer da atividade produtiva em si. Afinal, como o trabalhador se sentiria alheio somente no produto final de sua atividade sem estranhar a si mesmo no decorrer da produção? Mas no que consiste esta exteriorização do trabalho, este estranhamento que indica alienação? De acordo com Marx acontece quando

[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito (MARX, 2010, p. 82-83).

Aqui se torna relevante questionar se o trabalho realizado pelo docente universitário, especialmente pelo professor-pesquisador, na atual conjuntura de intensificação do trabalho docente, é alienado ou se ele consegue se ver no trabalho que realiza, mesmo diante das exigências do produtivismo exacerbado. E, tendo em vista que a pesquisa destaca o trabalho de pesquisadores no interior da Universidade, discutir-se-á em seguida a problemática do trabalho docente.

3.2- Trabalho docente

No cenário de trabalho alienado, devido ao modo capitalista de produção, a profissão docente apresenta-se também abalizada por processos alienantes, pela divisão técnica e social do trabalho e por condições precárias para seu desenvolvimento: salários desvalorizados, carência de materiais pedagógicos, instalações físicas mal estruturadas e falta de investimento em sua formação. No entendimento de Silva (2011), o trabalho docente deve ser

[...] compreendido como uma das facetas do trabalho, que se objetiva pelas mediações das circunstâncias determinadas de diferentes particularidades históricas. Assim, o trabalho docente representa o papel em que determinados indivíduos exercem, de forma profissional (professores e professoras), o ato de produzir conscientemente a humanidade construída social e historicamente em cada indivíduo singular (SILVA, 2011, p. 44).

A universidade está inserida neste contexto social em que o trabalho causa sofrimento e o docente está vivendo esta realidade. Ele também segue as regras colocadas pelo sistema para que se mantenha na ativa. Produz muito, mas nem sempre com a qualidade desejada, acabando por produzir informação e não conhecimento. Será que o produtivismo cobrado permite que o professor-pesquisador publique sempre algo inédito e resultados de pesquisas ou acaba por escrever artigos que reproduzam informações? Será que o docente acredita que ninguém explora sua mais-valia, que ele tem autonomia sobre o trabalho que realiza? Mas se o docente universitário vive também esta realidade, onde há os que vendem força de trabalho e os que compram, em que a força de trabalho virou mercadoria, é possível ser diferente com ele? A partir do momento que o docente se permite entrar no jogo que tem regras determinadas, ele passa a sofrer todas as consequências como qualquer outro trabalhador, mesmo que com certa autonomia.

Mas no que consiste o trabalho docente? Segundo Freitas (2017), a atividade docente tem características que lhe são específicas como qualquer outra profissão, porém, “os aspectos que melhor caracterizam e constituem a profissão, levando-a a adquirir uma conformidade e, por extensão, determinam sua forma de ser e agir são a precarização, a complementaridade, a insuficiência na formação profissional e o clientelismo¹³” (FREITAS, 2017, p. 66). O autor complementa ainda que quando o docente está vinculado a alguma instituição pública ele é um mero

[...] servidor com direitos e deveres como todos aqueles servidores que não se encontram entre as carreiras tidas como essenciais ou relevantes do ponto de vista da administração ou que não têm uma forte organização corporativa a defender seus interesses ou, ainda, um poder constitucional a lhe garantir vantagens e prestígio (FREITAS, 2017, p. 67).

Como já foi dito anteriormente, o trabalho do docente é considerado não-material e é também denominado de improdutivo por alguns autores, já que parece não gerar mais-valia. Porém, para Sguissardi e Silva Júnior (2009), devido ao fato do trabalho realizado pelo professor-pesquisador ser controlado e avaliado pelo mercado, respeitando o tempo imposto por ele e possibilitando aumento do capital produtivo e produzindo valor, consequentemente o trabalho docente se torna produtivo. Ou seja, para os autores, o trabalho de natureza não-

¹³ Clientelismo, segundo Freitas (2017, p. 128), “se estende a todas as áreas onde existe a possibilidade de atuação com fins de satisfazer interesses pessoais, privados, utilizando quase sempre da coisa pública para atingir tal objetivo”.

material, mediante financiamento e tempo impostos pelo setor produtivo, é também considerado trabalho produtivo.

A mercantilização baseada na institucionalização dos serviços não-exclusivos do Estado produz um docente abarrotado de sociabilidade produtiva e de acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 47) “a sociabilidade produtiva é a nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão, que, com as formas atualizadas de exploração da mais-valia relativa e absoluta¹⁴, leva o professor-pesquisador à exaustão por vontade própria”.

Com as novas regras do capitalismo, principalmente a partir da reforma do Estado no Brasil, na década de 1990, a educação superior precisou adaptar-se e combinar seu produto às necessidades do mercado, fazendo com que o docente alterasse sua dinâmica de trabalho. De acordo com Mancebo (2007), a universidade acabou oferecendo armas para que o capitalismo se consolidasse ao fornecer tecnologias para que o capital crescesse e para o aumento do abuso da força de trabalho e, também, ao formar cidadãos-trabalhadores para atuar na sociedade. Ela destaca que a produção científica se tornou força produtiva e, dialeticamente, alterou o trabalho de quem a produz, ou seja, do professor-pesquisador.

O trabalho-fim realizado pelo professor-pesquisador é a produção científica, que parece estar num nível superior às outras atividades realizadas por profissionais variados. Seria possível então o trabalho intelectual docente estar fora do contexto de produtividade e de alienação? Segundo Gradella Júnior (2010), não, pois este docente atua na universidade e esta não está à parte das formas de organização social. Sendo assim,

[...] a estrutura administrativo-burocrática reproduz, em maior ou menor grau, os pressupostos da racionalidade do modo de produção capitalista, não em relação ao lucro, mas sim, em relação à produção e reprodução ideológica da sociedade, através da adequação às normatizações dos órgãos estatais responsáveis pela educação e pelo financiamento das pesquisas e extensões, que é vital na universidade para a produção da ciência e do conhecimento. (GRADELLA JÚNIOR, 2010, p. 137).

Mancebo (2007) discute que o docente foi atingido diretamente por três grandes mudanças advindas da nova realidade: 1- a precarização do trabalho, afinal com a redução de recursos públicos para financiamento dentro da universidade, houve aumento de contratação de docentes substitutos, até mesmo para ocupar lugar de docentes afastados por adoecimentos

¹⁴ De acordo com o Dicionário do Pensamento Marxista (1988), mais-valia absoluta “envolve o crescimento da taxa de mais-valia através de um aumento do valor total produzido por cada trabalhador sem alteração de montante de trabalho necessário”, ou seja, pode ocorrer devido ao aumento da jornada de trabalho, o que pode atingir a saúde do trabalhador. Já a mais-valia relativa é alcançada por meio da inserção de “inovações tecnológicas. Pois é apenas através da mudança técnica que o tempo de trabalho socialmente necessário de determinados bens pode ser reduzido”.

causados pelo aumento do sofrimento subjetivo e do individualismo; 2- a flexibilização de atividades devido ao fato de ter reduzido muito o quadro de técnico-administrativos para realizar atividades administrativas e exigir do docente que preencha formulários, capte recursos, dentre outras; e 3- a nova relação tempo-trabalho, pois com a inserção da tecnologia no dia a dia de todos fez com que o docente aumentasse o tempo destinado às atividades profissionais e se exigisse mais com relação à produtividade.

Devido à precarização, o docente precisou correr atrás de financiamentos por conta própria, afinal não tinha mais condições de ter pesquisas e projetos patrocinados pelo governo ou pela própria universidade. A partir deste momento a competitividade aumentou muito entre os professores-pesquisadores porque para obter financiamento de empresas privadas e de agências de fomento é necessário estar pesquisando algo que seja interessante para a empresa e, provavelmente, para o capital, e estar vinculado a um Programa de pós-graduação reconhecido ou que, pelo menos, seu currículo seja repleto de publicações e atividades que demonstrem seu poder perante o concorrente. Bosi (2007) define esse movimento como busca por recursos extra orçamentários e acaba por confirmar que educação e universidade reproduzem o capital, permitindo ou pressionando indivíduos a produzirem materiais que podem ser quantificados, e afastando-os da autonomia e da sua emancipação.

Cassiolato (2010, p. 11) confirma o quadro descrito ao dizer que “a educação, como mercadoria, utiliza-se da força de trabalho intelectual do professor que, por sua vez, está submetido às exigências do mercado de trabalho e à lógica do capital”. A autora acredita que não tem como o docente fugir das exigências feitas pelo neoliberalismo se quiser se manter na competição do mercado, o que pode atingir direta ou indiretamente sua saúde física e/ou mental, ou seja, para atender a estas demandas

[...] o professor vem passando por pressões por parte da instituição acadêmica e dos alunos, além de ser submetido a outras formas de cobranças, como, por exemplo, no tocante à necessidade de vasta produção científica. Estas demandas profissionais exigem adaptação por parte do professor. Adaptação esta que envolve aspectos internos e externos do indivíduo, e depende, portanto, da constituição da identidade, porque envolve aspectos subjetivos, que foram se constituindo durante a história de vida do docente (CASSIOLATO, 2010, p. 11).

Nas universidades públicas brasileiras é possível perceber então como as mudanças neoliberais alcançaram o trabalho de todos os servidores que as compõem, como técnico-administrativos, docentes e servidores terceirizados. Todos estes profissionais foram atingidos pelas mudanças ditadas pelo neoliberalismo e o trabalho realizado pelo docente sofreu

alterações que afetaram grandemente o modo de realizar suas atividades acadêmicas e sua vida pessoal.

A intensificação do trabalho realizado pelo docente vai para além das produções e atividades acadêmicas, afinal ele acaba tendo que assumir tarefas que deveriam ser desempenhadas por servidores técnico-administrativos que estão em número muito reduzido dentro das universidades devido ao pouco investimento do governo para o ensino superior, reduzindo o número de concurso para estes servidores e entregando serviços administrativos para empresas terceirizadas contratadas pela universidade e que, por pagarem pouco, acabam não mantendo funcionários por muito tempo, gerando alta rotatividade de ocupantes destas funções. Há uma contradição muito grande nesta situação, pois com a redução de recursos ainda é exigido que as instituições aumentem o grau de eficiência e de responsabilidade social, que significa ampliação do número de matrícula e dos indicadores da relação docente/discente. Segundo Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2008, p. 10), o Estado faz todas as exigências às IES, mas desautoriza “gastos com consumo, equipamentos, obras e com a contratação de pessoal docente e funcionários técnico-administrativos, conduzindo essas instituições a viverem a mais drástica política de corte e ajuste de sua história”, obrigando o docente a buscar investimentos fora do Estado e do ambiente acadêmico.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) reforçam que a intensificação do trabalho docente trouxe sintomas devido ao aumento de atividades como: “atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro”, mesmo diante do fato de que estes docentes não tiveram formações para desempenhar tais funções. Diante do aumento de atividades, acaba que o docente fica sem tempo para lutar por seus direitos, participar de sindicatos e, até mesmo, tem menos tempo para destinar aos discentes da maneira como gostaria.

Conforme diz Freitas (2006, p. 45),

[...] a necessidade do capitalismo de maior produtividade e lucratividade gerou uma organização de trabalho mais flexível, não com o intuito de melhorar as condições do trabalho, mas, com o objetivo de continuar o seu processo permanente de acumulação de capital.

É possível perceber que não ocorrem mudanças no trabalho sem a autorização do detentor do capital. Todas as alterações que afetam diretamente ou indiretamente o trabalhador são pensadas e orquestradas para que a classe dominante se mantenha onde está e com seus privilégios.

Com o desenvolvimento cada vez mais acentuado das forças produtivas e o aumento do investimento realizado pelos países de industrialização, surgiram as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) que alteraram muito a dinâmica do trabalho nos tempos atuais, inclusive para o docente ao proporcionar a diminuição de um trabalho específico que passou a ser realizado por máquinas e permitir que sobrasse algum tempo em seu dia. Tempo este que passou a ser preenchido com novas tarefas e novos compromissos, ou seja, com o advento da tecnologia, o trabalho acompanha o docente diuturnamente, inclusive aos finais de semana e feriados. Muitas vezes aproveitam-se estes momentos que deveriam ser de descanso para colocar o trabalho em dia, iniciar ou finalizar um artigo, corrigir trabalhos dos alunos, responder aos e-mails, preencher planilhas do sistema da universidade, dentre outras atividades. Devido às TIC's também ocorre a possibilidade de ter trabalhos, artigos e pesquisas sendo disseminados em velocidade vertiginosa, o que rapidamente exige novos estudos, porém com o risco dessa experiência ser muito fugaz. Parece que nada dura muito e, mesmo tendo acesso a tantas informações, o docente não está esclarecido quanto ao que vem acontecendo consigo no âmbito pessoal e profissional. Sobre este assunto, Silva Júnior e Pinto e Silva (2008, p. 220) relatam que o professor tende a ter “uma consciência limitada do que está fazendo consigo mesmo, com sua família, com sua saúde ou, de forma mais ampla, com sua própria vida”.

Segundo Moreira e Kramer (2007, p. 1042), alguns textos da área da educação trazem que as TIC's no ensino estão contribuindo para que

[...] se superem os limites das “velhas tecnologias” (ilustradas pelo quadro-de-giz e por materiais impressos); se solucionem problemas pedagógicos com que o professor se depara; ou, ainda, se enfrentem questões sociais mais amplas. É como se as TIC fossem dotadas de poder miraculoso! Nessa perspectiva, deixam de ser entendidas como produções histórico-sociais, sendo vistas como fontes de transformações que consolidariam a *sociedade da informação ou do conhecimento* – expressão da qual estão ausentes os elementos sócio-políticos do “novo” arranjo social.

No filme “Trabalho docente, trabalho doente”¹⁵ produzido em 2017 por Giovanni Alves, alguns professores do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, dão depoimentos sobre a precarização do trabalho docente e um aspecto destacado por alguns entrevistados é o fato de que a inserção da tecnologia escravizou o docente, o que faz parte da ideologia do capital. Uma

¹⁵ O filme está à disposição no site www.projetocinettrabalho.org e no www.youtube.com.

professora disse que fica com o computador ligado o tempo todo à espera de e-mails, mesmo sabendo que uns podem ser importantes e outros não, porém tem medo de perder oportunidades.

Sabe-se que as reformas realizadas no ensino superior têm como objetivo regular e controlar o trabalho realizado pelo docente, a partir de medidas que promovem cada vez mais a individualização docente e, conseqüentemente, intensificam seu trabalho e empobrece sua dimensão profissional. Desta maneira, os processos que tratam da produção acadêmico-científica e da intensificação e da precarização do trabalho docente nas Ifes constituem-se, de acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 166),

[...] de variáveis como a deterioração dos dados de seu financiamento e manutenção, a redução de salário de seus professores, o aumento na relação professor/alunos e a ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação.

Em relato no filme citado acima, um docente deixa claro que as mudanças políticas trouxeram desprestígio para a educação como um todo, inclusive a superior. Ele denuncia que reduziram o número de professores efetivos e aumentaram os substitutos; aumentaram o número de aulas e de alunos por professor; criaram a necessidade de que docentes dividam a mesma sala, devido ao baixo investimento em infraestrutura, e isso dificulta o atendimento aos alunos; e, por último, por afetar de maneira drástica os ensinos básico, fundamental e médio, os alunos estão cada vez menos preparados para enfrentar as tarefas e a autonomia exigidas na formação em nível superior.

Fazendo um retrospecto de que na sociedade capitalista o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um valor – o salário – que deveria ser o suficiente para manter sua família, então, o professor da universidade pública é um trabalhador assalariado do governo, no caso desta pesquisa, do governo federal, que não objetiva o lucro e nem tem seus serviços cobrados de maneira direta. De acordo com Freitas (2017), os investimentos são parcos e obedecem a decisões advindas da legislação federal e “o salário dos docentes – como os de qualquer outra categoria profissional, são, também, finitos. Inversamente, suas necessidades [...] são ilimitadas” (p. 81). Sendo assim, muitas vezes é difícil atender às suas necessidades básicas. Necessidades que vão além da sobrevivência e extrapolam para continuidade de sua formação. Não esquecendo que o professor universitário é mais bem remunerado que o de nível fundamental e médio.

3.3- O trabalho do professor-pesquisador na pós-graduação

No Brasil a pós-graduação é orientada e controlada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que estimula o produtivismo acadêmico devido ao fato de a educação superior ser muito “valorizada” pelo neoliberalismo vigente. Valorizada desde que siga as regras ditadas, as quais exigem eficiência e eficácia do docente, dentro de uma lógica técnica e racionalizadora. Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 192) sugerem que a pós-graduação brasileira é reorganizada por meio de três movimentos:

[...] 1) de forma mais enfática, pelo papel que a Capes passa a ocupar na reorganização da pós-graduação no país; 2) pelo papel indutor à pesquisa aplicada atribuído ao CNPq, por meio de editais, convênios e fundos de variada natureza; e 3) pelo mercado que se põe dentro da universidade e a universidade que se põe no mercado, possibilitando o trânsito entre pesquisadores e o setor produtivo (mercado).

Esses acontecimentos levaram o trabalho docente a sofrer grandes modificações. Já foi o tempo em que cabia a este profissional universitário apenas as tarefas de ministrar aulas e ter projetos de pesquisa e de extensão. Desde que a exigência por produzir (publicar) muito tomou conta da vida acadêmica, o docente passou a ter que decidir entre dois caminhos: ou “nada contra a maré” e não se rende às exigências da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e segue com suas aulas e projetos; ou se permite “entrar no furacão”, que implica dar conta das demandas exigidas para se manter como profissional produtivo, respeitado, com projetos financiados pelo CNPq ou outra agência de financiamento, sendo membro de um Programa de pós-graduação bem avaliado pela Capes e ter inúmeros artigos e livros publicados até mesmo internacionalmente. Contudo, Carvalho (2008, p. 234) é categórica ao dizer que “a avaliação serve muito mais de instrumento para organizar a distribuição de recursos aos Programas do que para avaliar efetivamente sua qualidade”.

De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009), a universidade sofreu profundas mudanças com a reforma do Estado, pois enfraqueceu a sua relativa autonomia e estimulou o movimento institucional para atender a demandas do mercado. Assim, houve alterações na formação dos graduandos e dos pós-graduandos, e também no trabalho executado pelos professores-pesquisadores da pós-graduação porque tiveram que se orientar pela lógica do produtivismo acadêmico. A partir de então, os autores analisam que a Capes

[...] torna-se a agência reguladora deste movimento e o CNPq, o agente indutor, bem como a relação entre o mercado e a universidade se estreita, tendendo a submeter-se

ao mesmo tempo. O tempo da economia tende a tornar-se o tempo da produção acadêmica, estabelecendo um nível de produtividade para a pesquisa nas Ifes que se torna o parâmetro para se alcançarem os benefícios da Capes e do CNPq, donde se tem a materialidade para a produção do produtivismo acadêmico (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 213).

Sguissardi (2008) reforça que, devido ao fato de a pós-graduação depender muito da Capes e de suas avaliações, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira se torna refém das ações e políticas ditadas por esta agência. Além do fato de que ao premiar mais a produtividade que o processo de formação e produção acaba gerando a cultura do conformismo e da “uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o neopragmatismo, o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial” (SGUISSARDI, 2008, p. 142).

Como foi dito anteriormente, esse produtivismo se remete às características do trabalho fabril, inclusive marcado pela produção de mais-valia. De acordo com Trein e Rodrigues (2011) as regras mercantis são as mesmas para a produção do conhecimento, pois

[...] a regra atual de concessão de financiamentos é a mesma utilizada para a concorrência pública da construção de estradas – o *edital*. Com efeito, para vencer a “concorrência”, os pesquisadores *consorciados* deverão demonstrar sua “capacidade técnica” de produção, por meio de indicadores claros e precisos, tais como o volume de sua produção anterior e a previsão dos *produtos* resultantes da investigação. Para garantir a continuidade da produção científica, os consórcios de pesquisa estabelecerão uma disciplina interna rígida, de cumprimento de tempos e movimentos, segundo o cronograma preestabelecido e ratificado pela agência de fomento. Obviamente, caberá a cada equipe de pesquisa o desenvolvimento de parcela preestabelecida do trabalho científico: do pesquisador sênior ao bolsista de iniciação científica, passando pelos mestrandos e doutorandos, cada qual com sua tarefa, todos em ordem unida sob a supervisão do pesquisador-líder e todos vigiados pelos prazos das agências de fomento (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 778).

É possível perceber que ao instigar a hegemonia do produtivismo, a produção instituída pela égide do capitalismo tem a intenção de apressar, baratear e dominar o conhecimento, que nesta sociedade também se tornou mercadoria, tanto na forma de itens tecnológicos quanto na patente de algum produto.

O Currículo Lattes¹⁶, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), faz com que a competitividade e o individualismo aumentem muito entre os docentes, uma vez que ao buscar informações sobre as produções dos colegas de profissão, sendo eles até do mesmo curso ou da

¹⁶ Segundo o site oficial www.lattes.cnpq.br, “a Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. [...] O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país”.

mesma instituição, começa-se uma disputa de quem publica mais, quem publica nos periódicos mais importantes, o que é preciso fazer a mais para se manter no “jogo”. Isto é,

[...] o Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo Capes de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem muito bem para onde ela caminha (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45).

São por meio das publicações que se conseguem financiamentos, bolsas, ranqueamento dos Programas de pós-graduação, valorização dos colegas e até mesmo participação em eventos. Mas, neste cenário, volta-se a perguntar: como está a qualidade das publicações diante da rapidez em que precisam ser realizadas?

Há algo que agrava ainda mais o quadro já descrito que é o fato de muitas revistas, principalmente as com Qualis¹⁷ acima de B2 e as internacionais, cobrarem valores demasiados para publicar os artigos. Ou seja, além de pesquisar e escrever o artigo, o professor-pesquisador tem que desembolsar uma quantia em dinheiro para ter seu trabalho publicado em uma revista bem-conceituada.

Existem alguns professores, provavelmente em número menor, que não querem se submeter às regras impostas pelo mercado e Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 216) confirmam que estes profissionais “querem a liberdade do intelectual com base no argumento da possibilidade da realização da pesquisa, ensino e extensão na graduação e da vivência no tempo do ser humano e não num tempo imposto de forma objetiva”.

Uma situação contraditória é que por mais que os professores-pesquisadores critiquem o que está acontecendo nas Ifes, muitos se amoldam às exigências, reconhecem as dificuldades dos colegas de profissão e ainda, alguns, criam grupos dentro do Programa e tomam posse da pós-graduação, chegando a competirem com os outros doutores, fazendo com que estes delimitem seus trabalhos apenas na esfera da graduação. Conforme a aceção de alguns autores da área isto acontece devido à ampliação do sistema de pós-graduação no Brasil sob a lógica produtivista.

¹⁷ De acordo com o site da Capes, “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do módulo de Coleta de Dados da Plataforma Sucupira. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção”. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>.

Com base no exposto, observa-se que há competição entre os docentes que fazem parte da pós-graduação e os que não fazem, e entre os que fazem parte até do mesmo Programa de pós. Na verdade,

[...] compete-se por tudo a cada dia mais no interior da academia: por recursos do MEC via projetos no interior do REUNI, por recursos e facilidades no interior das Fundações (privadas) de Apoio Institucional, por bolsas e auxílios da Capes, disputadas por disputas no ranking das avaliações trienais, por bolsas e auxílios do CNPq e Financiadora de Estudos e Projetos – Finep, em que em geral são privilegiados os que se revelam mais produtivos, mais impactantes, que dão mais segurança ao investimento (SGUISSARDI, 2008, p.161).

Assim, os professores-pesquisadores batalham incessantemente pelo reconhecimento, a ponto de os levarem a perder a noção de horas que tem um dia e, mais ainda, de que o trabalho intenso e extenso pode trazer algum tipo de prejuízo para sua saúde e para sua vida familiar.

Os autores Sguissardi e Silva Júnior (2009) acreditam que os professores-pesquisadores que terminaram o doutorado após as mudanças na avaliação da Capes, implantadas a partir de 1997, aceitam com certa normalidade as exigências feitas a eles para manterem os Programas visíveis e produtivos.

Vale destacar que os doutores formados recentemente, como são compulsoriamente induzidos à pesquisa, estão sempre participando de congressos, seminários e demais eventos, o que lhes permite muitos contatos com pesquisadores de sua área. Ainda no Modelo Capes de Avaliação o pertencimento a grupos de pesquisa nacionais e especialmente internacionais pesa de forma significativamente positiva na avaliação dos programas (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009, p. 221-222).

Percebe-se que muitos docentes universitários têm a intenção de fazer parte de algum Programa de pós-graduação por julgar que se trata de um lugar onde há possibilidade de conseguir melhores financiamentos e ter suas pesquisas divulgadas de diversas maneiras. Como já foi dito, para alcançar tal lugar, necessita de muita produção, de muito tempo destinado ao trabalho e, principalmente, de muita disponibilidade para adequar seus objetos de estudo ao que é esperado e desejado pela sociedade mercantil atual. E quem paga o preço dessas mudanças? Segundo Sguissardi (2008), primeiramente os pós-graduandos, no que diz respeito à qualidade da sua formação e em seu futuro profissional. Em segundo lugar, vêm os coordenadores e docentes dos Programas que, para além da exigência por produção intelectual, ainda são pressionados anualmente pela ampliação no número de pós-graduados em um tempo cada vez mais limitado.

Cabe reforçar que a partir do momento em que o docente universitário se dispõe a ser um professor-pesquisador de pós-graduação muito provavelmente terá que abrir mão de momentos com a família e/ou amigos, de atividades de lazer e de descanso. E todas essas dificuldades e os conflitos existentes no ambiente de trabalho podem afetar negativamente a saúde física e/ou mental do docente, sendo bem provável que cuidar dela não esteja inserido em seus afazeres prioritários, mesmo sabendo que conseqüentemente se reflita neles.

Na pós-graduação o professor, além de realizar todas as tarefas desempenhadas pelo docente de graduação enumeradas no decorrer deste trabalho, ainda realiza outras sem receber remuneração extra, porém são importantes para seu Lattes, como: participar de seleções para ingressos nos Programas de pós-graduação, que têm cada vez mais candidatos; participar de bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses; orientar trabalhos de orientação científica e, de acordo com Carvalho (2008, p. 233) ainda passam

[...] a participar cada vez mais de bancas examinadoras em outras instituições; a realizar análise e formulação de pareceres sobre diferentes tipos de projetos para agências financiadoras nacionais e internacionais; a participar em comitês científicos e editoriais; a analisar e dar parecer sobre artigos científicos a serem publicados etc.

Devido ao fato do professor-pesquisador produzir e publicar para além da necessidade humana e totalmente ligado às exigências da sociedade capitalista, produtivista e privatizada, o seu trabalho pode acabar por se tornar alienado. Essa lógica pode levar à situação em que o professor não se reconhece no trabalho que realiza, pois muitas das atividades não lhe dão prazer e são realizadas não porque vê necessidade, mas sim porque lhe é cobrado para se manter na condição de pesquisador. O profissional já não tem tempo para pensar seu trabalho. Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) resumem de maneira clara a situação atual vivenciada pelo docente quando dizem que

[...] os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade [...] o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas.

Na atualidade, tem-se cobrado cada dia mais valores liberais que instigam o empreendedorismo de todo e qualquer trabalhador, o que não é diferente com o professor-pesquisador. Raimann (2015, p. 143) traz que “o discurso do empreendedorismo interpela o discurso governamental e empresarial que, ao identificar-se como ele, passa a ser algo natural,

inevitável e irresistível”. De acordo ainda com a autora, a sociedade exige que o docente seja empresário de si mesmo, tornando-se competitivo, seja criativo e busque “soluções inovadoras para melhorar o processo ensino-aprendizagem e a qualidade da educação” (RAIMANN, 2015, p. 215).

O sobretrabalho é aceito muitas vezes pelo profissional porque traz reconhecimento pelos colegas e uma oportunidade de interlocução com eles, porém cabe lembrar que quando o professor-pesquisador atua numa instituição pública tanto na graduação quanto na pós-graduação de maneira concomitante, muitas vezes o ensino realizado na pós não entra na contabilidade de horas/aula de docência.

Sguissardi (2008) é bastante direto quando questiona se os docentes, ao receberem algum tipo de auxílio ou bolsa, têm condições de trabalho melhores que os que não recebem nada. E ainda, se os riscos de adoecimento físico ou mental são reduzidos diante de tal conquista. Ao que parece, a resposta é negativa, podendo ocorrer exatamente o contrário porque a cada vez que um professor-pesquisador consegue algum auxílio para sua pesquisa, sempre vai querer fazer parte deste seleto time, fazendo com que cada vez se esforce mais, trabalhe mais, se cobre mais, se cuide menos, se observe menos e, conseqüentemente, seu corpo e sua mente se desgastem sobremaneira.

Deve-se, então, pensar na possibilidade de o professor-pesquisador buscar ter autonomia em seu ambiente de trabalho e em seus objetos de pesquisa para que se sinta realizado e, como dizem autores críticos, emancipado. Porém, essa autonomia é muito difícil no ambiente mercantil da educação superior do Brasil, e a concepção de autonomia neste contexto é aquela em que o professor da pós-graduação tem a “liberdade de atender aos objetivos oficiais, mediante a competição por fundos e incentivos econômicos” (SGUISSARDI, 2008, p. 162). Fica claro que o docente tem a mesma liberdade que qualquer outro trabalhador na engrenagem do sistema capitalista: liberdade para vender sua força de trabalho, que é sua opção para sobreviver.

É possível perceber a relação dialética de prazer e sofrimento velado vivenciada pelo docente em todos os níveis de educação, mas ater-se-á especificamente ao professor-pesquisador. Ao se manter nesta servidão inconsciente para realizar o trabalho imaterial explanado anteriormente, provavelmente este profissional não percebe o quanto suas atividades podem estar lhe prejudicando, podendo levá-lo à exaustão. Silva Júnior e Pinto e Silva (2008, p. 215) dão exemplos desta realidade quando dizem que “o produtivismo acadêmico é uma droga. Dá-nos prazer, porém nos mata, ou melhor, tende a destruir o que nos é mais caro: nossa

autenticidade, ética e saúde”. Os autores são ainda mais claros quando tratam do sofrimento vivenciado pelo professor-pesquisador ao relatarem que

[...] o sofrimento predomina de forma silenciada e, por isso mesmo, se faz mais intenso do que quando ainda se mantinha, ainda que relativamente, a unidade dialética prazer-sofrimento. Em outras palavras, o sofrimento imposto, insidioso e inconscientemente aceito é um elemento fundamental do instrumento da heterogestão do docente e da precarização e intensificação de seu trabalho, assim como do adoecimento do profissional, notadamente sob o perverso manto da “valorização” do produtivismo acadêmico (SILVA JÚNIOR e PINTO e SILVA, 2008, p. 204).

Freitas (2013), ao analisar alguns estudos realizados que abrangem prazer e sofrimento ligado ao trabalho docente, percebe que os dois sentimentos coexistem e que o sofrimento está normalmente relacionado à desvalorização profissional, às condições precárias de trabalho, às constantes modificações na política educacional, dentre outros, que acabam por gerar sofrimento psíquico no docente exposto por meio de sentimentos como: depressão, desânimo, impotência, insegurança, angústia, irritação, desgosto, raiva e desesperança. Já os adoecimentos físicos, segundo a autora, são resultantes de atividades próprias do docente, por exemplo, problemas na coluna e nas cordas vocais, varizes consequentes da postura e alergias.

Para conseguir lidar com estes sentimentos intensos e opostos no dia a dia do trabalho, muitos docentes acabam por criar estratégias de defesa para reduzir por um tempo o sofrimento patógeno e que acabam por negar suas causas e impedir que atinja sua saúde. Conforme Mendes (2007), as estratégias têm o objetivo de manter a integridade sociopsíquica do professor e as mais comuns são: cinismo, hiperatividade, dissimulação, desprezo, desesperança de ser reconhecido, negação dos riscos, dentre outras.

Diante do que foi exposto sobre a situação vivida pelo professor-pesquisador brasileiro, fica a necessidade de entender o que leva um ser humano a sucumbir a todas as regras ditadas pelo sistema mesmo tendo a possibilidade (talvez não tenha a consciência) de perder momentos juntos com os que lhes são caros, perder um tempo necessário para o descanso do corpo e da mente, perder, muitas vezes, até mesmo o contato com a realidade que o cerca e, provavelmente, perder o mais importante, sua saúde. Seria a busca pelo sucesso? É imprescindível neste mundo capitalista, ser individualista e competitivo? No filme “Trabalho docente, trabalho doente”, uma docente, ao final de seu depoimento diz que, para atender as exigências do sistema, o professor-pesquisador leva uma vida sacrificada com poucas válvulas de escape, sem ver a família e acaba vivendo menos. O que mais preocupa ao ouvir sua fala é o fato de ela se sentir culpada por não conseguir cumprir tudo que deveria. Como um ser humano pode se exigir tanto, oferecendo-se quase nada e ainda sentir culpa?

Na pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) foi possível perceber nas respostas dos professores-pesquisadores que a intensificação e precarização do trabalho acabou por aumentar a incidência de doenças, especialmente ligadas à depressão e à ampliação do consumo de ansiolíticos, antidepressivos e antiestressantes. Um fato importante de ser relatado é o quanto o professor-pesquisador tem dificuldade para expor suas fragilidades e seu possível adoecimento. Prefere esconder a buscar ajuda tanto dentro quanto fora da instituição¹⁸, ou seja,

[...] os professores da educação superior, além de não buscarem os serviços médicos nas instituições onde trabalham e o fazerem da forma mais privada possível, buscam justificar suas faltas ao trabalho com razões distintas das que de fato motivaram sua ausência. Dificilmente um professor-pesquisador dirá ter faltado por estar sofrendo de profunda depressão. Outrossim, ele raramente faltará: em geral, pedirá a outro professor próximo que o substitua com uma justificativa que o isente do estigma das doenças mentais (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 241).

E como estaria a saúde física e/ou mental deste profissional que realiza suas atividades em um campus do interior do sudoeste goiano na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, que, para além das cobranças do sistema, muitos precisam lidar com o fato de estarem distantes de suas famílias e fazem parte de Programas de pós-graduação que estão em processo de implantação e de reconhecimento no mercado acadêmico?

¹⁸ Quando cheguei à REJ foi possível perceber certa aversão dos docentes com relação ao trabalho de psicologia oferecido a eles. A grande maioria acreditava que o papel principal seria atender aos discentes e resolver seus problemas, o que facilitaria, de certa maneira, o trabalho do professor. Porém, com o passar dos anos e com o ganho da confiança e do respeito do corpo docente, alguns procuraram para falar de suas dificuldades, relatar fragilidades e problemas de cunho profissional e pessoal.

4 – INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO: A SITUAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES NA REGIONAL JATAÍ

4.1- Categorização dos entrevistados

As entrevistas foram realizadas com quinze professores-pesquisadores¹⁹, sendo dez homens (66,6%) e cinco mulheres (33,4%), percentuais que acompanham a classificação de gênero de todos os Programas, uma vez que existem até o momento noventa e dois docentes subdivididos em cinquenta e seis homens e trinta e seis mulheres, o que significa que 60,9% do quadro de docentes dos Programas da REJ é formado por pessoas do sexo masculino e 39,1%, do feminino. Um dos participantes da pesquisa está afastado de sala de aula por motivo de saúde, mas continua orientando no Programa.

Quadro 3: Categorização dos participantes da pesquisa

Entrevistados	Sexo	Tem filhos?	É de Jataí?	Atuou em outra instituição?	Tempo na pós-graduação (anos)
A	Feminino	Sim	Sim	Não	4
B	Masculino	Não	Sim	Sim	5
C	Masculino	Sim	Não	Sim	4
D	Masculino	Sim	Não	Sim	11
E	Feminino	Não	Não	Sim	Menos de 1
F	Masculino	Sim	Não	Sim	6
G	Masculino	Sim	Não	Não	5
H	Masculino	Não	Não	Não	1
I	Feminino	Sim	Sim	Não	1
J	Masculino	Sim	Não	Sim	1
K	Masculino	Sim	Não	Sim	7
L	Feminino	Não	Não	Sim	5
M	Feminino	Não	Não	Sim	2
N	Masculino	Não	Não	Sim	4
O	Masculino	Sim	Sim	Não	7

Fonte: Entrevista

¹⁹ Para manter o sigilo das informações foram dadas aos entrevistados, de maneira aleatória, letras do alfabeto de A a O.

Dentre os entrevistados, as idades variam entre vinte e cinco e cinquenta anos, ou seja, são pessoas jovens e com muito tempo ainda para contribuir na formação dos universitários e pós-graduandos. No que diz respeito ao nível de formação, 80% são doutores e 20% fizeram pós-doutorado. Além do fato de 13,3% serem bolsistas de produtividade do CNPq, que, de acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 155), beneficia uma média de 10% dos docentes dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos e “mais do que um bônus financeiro, que talvez não ultrapasse em média a um quinto do salário dos seus beneficiários, tem um peso significativo como capital acadêmico”.

A maioria é casada (53,4%) e 26,7% têm relações estáveis, sendo apenas 6,5% solteiro e 13,4% divorciados. Necessário ressaltar que 60% dos entrevistados têm filhos e 40%, não.

Um dado importante para nossa pesquisa e que foi confirmado nas entrevistas é que a maioria dos professores da REJ é oriunda de outras cidades, 73,3%, e apenas 26,7% nasceram em Jataí. Foi possível perceber que, para alguns, deixar seus familiares e tentar a vida em um lugar novo e desconhecido foi difícil, pelo menos no início. Como é o caso do entrevistado D que relatou: “no início é mais difícil, pois já estava acostumado com um ambiente, além de ter que deixar pai e mãe” e o professor N disse que mora longe dos pais desde os dezessete anos de idade, porém se tratava de uma localidade que o propiciava visitá-los aos finais de semana. Ao vir para mais longe percebeu que “ficar longe da família é uma coisa que me causou uma coisa de estranhamento [...] é muito ruim porque eu não tenho pai e mãe que dão apoio, eu tenho pai e mãe que às vezes me analisam também. Assim, eu acho que essa situação não foi legal”.

No que diz respeito ao tempo dedicado à docência universitária, 60,9% já atuaram em outras instituições universitárias além da REJ e 39,1% tiveram na Regional a primeira experiência no ensino superior. A maioria dos entrevistados está na REJ entre seis e dez anos, ou seja, ainda têm pouco tempo de trabalho desenvolvido nesta instituição e coincide com o período de expansão e implantação do Reuni nas universidades brasileiras, que possibilitou o aumento de vagas para docentes na REJ. Inclusive, como já foi dito, muitos professores que

eram vinculados à Fundação aproveitaram a oportunidade e se federalizaram por meio dos concursos.

Gráfico 2: Tempo de trabalho na Regional Jataí

Fonte: Entrevista

Quanto ao Programa de qual faz parte, Agronomia, Geografia e Biociência Animal cada um abarca 20% dos entrevistados, e Ciências da Saúde, Educação e PROFMAT, subdividem em 13,33% cada. Sabendo que 73,3% estão no Programa da pós-graduação há mais de três anos, 20% entre um e três anos e 6,7% há menos de um ano.

O entrevistado O gostou tanto do momento que teve para expor suas concepções e opiniões que ao final da entrevista, depois de ter desligado o gravador, disse: “foi terapêutico”!

4.2- O professor-pesquisador da REJ, suas atribuições e suas dificuldades

Com a precarização advinda das mudanças provocadas pelas reformas neoliberais, que resultaram em intensificação do trabalho docente, exigência de mais produtividade para conseguir financiamentos para pesquisas, falta de servidores técnico-administrativos, que exige do docente a assunção de funções e cargos administrativos, os entrevistados confirmaram o quanto a situação está grave. Dentre os participantes da pesquisa investigados, 86,6% ocupam algum cargo administrativo. O entrevistado I confirmou a situação ao dizer que “o professor não é só professor. Além de ensino, pesquisa e extensão, tem a parte administrativa. Nós tentamos não nos sobrecarregar, mas como o curso tem poucos professores ficamos sobrecarregados”. O entrevistado C relatou que “a coordenação me toma quase todo o tempo

porque chega e-mail de manhã, de tarde e de noite, para responder e-mail, preencher tabelas, além do período crítico de matrícula e oferta de disciplina. Em geral participo de reunião de segunda a quarta-feira”. Já o professor K foi mais contundente ao dizer da dificuldade de organizar uma rotina semanal devido às demandas administrativas:

Não tem jeito de organizar porque as reuniões que são marcadas no administrativo, sendo que uma reunião quando chega com muita antecedência, são cinco dias. Tem reunião que recebemos o e-mail hoje para ser realizada depois de amanhã. Como se organiza? [...] O administrativo nosso é um lixo por isso que ninguém quer assumir e fica sobrecarregando sempre as mesmas pessoas [...] uma coisa que mata aqui na UFG é marcar reunião. É uma atrás da outra para não resolver nada.

O entrevistado M falou que não consegue estudar ou resolver outras questões da coordenação “porque sempre tem alguém ligando e enviando e-mails pedindo coisas rápidas que você tem que parar e fazer”.

É importante ressaltar que apenas 13,4% dos entrevistados não estão em nenhum cargo ou função administrativa, mesmo assim, um é porque está afastado por motivo de doença e outro só fez isso porque se viu extremamente cansado e percebeu que estas tarefas estavam agravando sua saúde. Tanto que ele relatou que “larguei tudo e senti uma melhoria”.

Outro entrevistado que também diz ter dificuldade de organizar sua rotina revelou que

[...] só para o que tem horário definido é a aula. Porque vou ministrar aula na graduação e na pós-graduação é aquilo lá, pronto. E reuniões, que é administrativo, que tem que ir e pronto. Os outros eu ainda não consegui definir. Eu vou meio que por tarefa a cumprir (Entrevistado O).

Este mesmo professor afirmou que para dar conta de ter um semestre mais organizado acaba por preparar suas aulas antes do semestre começar, nas férias, isto é, realiza “um trabalho maior de preparação antes de começar as atividades porque sei que durante (o semestre) tem muita coisa”. O que o sujeito denominou na entrevista de proatividade²⁰ acaba por impedi-lo de ter o devido tempo de descanso em suas férias. Para facilitar no decorrer do semestre, se é que facilita, interfere no tempo que poderia ser destinado ao descanso, ao lazer ou à sua família. Essa situação revela que os professores não conseguem perceber que as

²⁰ De acordo com Kamia e Porto (2011, p. 457), o comportamento proativo é o “conjunto de comportamentos extrapapel em que o trabalhador busca espontaneamente mudanças em seu ambiente de trabalho, soluciona e antecipa-se aos problemas”.

estratégias que arrumam para realizar o trabalho podem causar outros problemas em nível pessoal e familiar.

Além de as atividades administrativas não somarem pontos ao currículo do docente e ele também nem sempre se sente preparado para cumprir tais tarefas, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.188) trazem que

[...] as tarefas administrativas pressupõem com frequência a renúncia ao enriquecimento do currículo, ao menos nos moldes hoje valorizados pelo modelo de avaliação chancelado pelas agências externas de regulação e controle, que é também parâmetro para a avaliação interna das Ifes. Assumir esses encargos, mesmo com remuneração, é correr risco de prejuízos na carreira.

Talvez seja por isso que os entrevistados deixaram claro que não gostam de participar de reuniões, por verem como um momento de desperdício de tempo e de extremo individualismo. Seria muito mais interessante estar realizando atividades que contribuiriam para sua pesquisa ou para seu trabalho como um todo. Ou seja, participar de reuniões, responder a e-mails com demandas administrativas, preocupar-se com matrículas, dentre outras coisas, é como se o professor-pesquisador estivesse abrindo mão de seu currículo, o que extremamente difícil na atualidade. Será que os espaços coletivos da REJ não têm sido bem aproveitados?

As reuniões acabam por dificultar bastante a possibilidade de manterem uma rotina semanal adequada, porém outros aspectos foram citados pelos participantes como negativos: falta de infraestrutura, excesso de atividades, falta de tempo, dentre outros. O entrevistado E afirmou que são inúmeras as tarefas a serem cumpridas e que “na universidade não dá para trabalhar. Quando tem internet não tem energia, quando tem energia tem aluno para ser atendido. Então, gasto de vinte a vinte e duas horas por semana fora da universidade (para colocar as atividades em dia)”. A precarização do trabalho está configurada na falta de infraestrutura nos espaços da universidade, de modo que o pesquisador precisa trabalhar em sua casa para ter garantia de internet, energia, bem como de outros recursos necessários.

O entrevistado I foi mais contundente ao dizer:

[...] não sei se poderia dividir em dentro ou fora da universidade porque nós temos na universidade problemas como: queda de energia, telefone que não funciona, internet que nem sempre está boa, então eu criei um ritmo de trabalho que, às vezes, eu vou para a universidade, mas às vezes, trabalho em casa porque tenho silêncio, concentração e minha internet é boa. [...] Não é fácil (organizar o tempo). Eu tenho como horários fixos somente disciplinas, grupos de estudos e reuniões marcadas previamente.

Percebe-se que o docente ouvido assumiu naturalmente que a utilização de seus bens privados pode e deve ser utilizada para a realização de seu trabalho como pesquisador.

A manifestação do participante M, no decorrer da entrevista, denuncia a precarização do trabalho docente, que se revela na falta de condições favoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho.

O mesmo docente demonstrou em sua postura corporal um cansaço e certo desânimo com o trabalho de docente, ao ponto de relatar que

[...] quando eu entrei no ensino superior público eu achava que a organização das disciplinas e a vida acadêmica, por conta da dedicação exclusiva, me daria mais possibilidade de estudo. Esse era meu sonho, mas isso não acontece de fato porque somos “engolidos” pelas demandas, pelas rotinas da universidade. Demandas de ensino e gestão.

A questão da infraestrutura ruim também foi abordada pelos entrevistados. O professor K reforçou que, em sua opinião, além das reuniões de última hora, este é o maior problema. Ele relatou que “dia que tem trator não tem tratorista. Dia que tem tratorista não tem óleo diesel para o trator. Dia que tem trator, tratorista e óleo diesel, está chovendo e não tem jeito de trabalhar. É um leão por dia”.

O entrevistado A reclamou da falta de um espaço que possibilite o compartilhamento de pesquisas entre os colegas, afinal não há ambiente que favoreça a troca de ideias e a possibilidade de parcerias. Inclusive ele relatou que fez uma entrevista com uma pessoa duas vezes por falta de combinação prévia que pudesse propiciar um trabalho em conjunto. Ou seja, outro pesquisador da REJ estava fazendo uma pesquisa que tem a ver com a dele e que poderiam estar realizando conjuntamente e sem a necessidade de intervir em um sujeito mais de uma vez.

Sabe-se que todo profissional desmotiva-se quando não consegue condições adequadas para realizar suas atividades e com o professor-pesquisador não é diferente. Foi possível perceber que muitos estão cansados por não terem boa infraestrutura e, principalmente, por perceberem que as relações entre os colegas estão desgastadas por motivos variados, seja por falta de ambiente propício, seja por diferentes opiniões e excesso de individualismo.

Sobre as relações interpessoais, alguns entrevistados disseram que se trata de uma das maiores dificuldades dentro da REJ. Para o professor G, “é o principal problema da universidade. As pessoas se vendem por cargos. Falam mal de um colega e depois saem de mão dada com ele. [...] Eu prefiro ter inimigos porque sei com quem estou lidando”.

O entrevistado K acredita que os docentes não têm maturidade para viver as relações e expôs que

[...] a REJ cresceu muito e quer se mostrar, mas não podemos usar o de positivo para dar número e não corrigir o que não está bom. Está implodindo o aspecto relacional das pessoas, principalmente para aqueles que não conseguem discernir o profissional do pessoal. Ninguém precisa concordar com tudo que o outro faz, mas precisa respeitar e não levar para fora dos muros da universidade.

Um aspecto importante de trazer é que o participante J, ao responder sobre se o trabalho pode adoecer o ser humano, afirmou que

[...] o trabalho não, as relações adoecem. Se você ama o que você faz, não. Eu adoro ser professor, gosto de fazer pesquisa, gosto do meu trabalho; eu não gosto mais de onde eu trabalho. [...] Eu tenho que trabalhar com pessoas (específicas) e isso me adocece.

4.3- O produtivismo e suas implicações

Como outros entrevistados trouxeram a questão do problema relacional como algo que interfere na realização de seu trabalho, por que não acreditar que relações ruins, individualismo e competitividade somados ao excesso de trabalho não adoecem o professor? Mas o que pode causar ou aumentar o individualismo e a competitividade entre os professores-pesquisadores? De acordo com os entrevistados um dos maiores causadores é o produtivismo.

Apesar de apenas 13,4% dos docentes entrevistados afirmarem que não se preocupam com o produtivismo exigido pelo sistema por acreditarem que se trata de uma consequência de seu trabalho como pesquisador (grupo 1), 33,4% acreditam que o produtivismo faz parte e que é necessário no processo (grupo 2), 46,6% demonstraram estar muito preocupados com ele e suas consequências (grupo 3) e 6,6% só se preocupa o suficiente para que obtenha as progressões em seu plano de carreira (grupo 4).

Os sujeitos do grupo 1, que não se preocupam com as exigências do produtivismo, relataram:

Eu, pessoalmente, não me preocupo porque quando terminei a pós-graduação e vim para cá eu estabeleci algo: que eu gosto de fazer pesquisa e vou fazer independente de estar dentro de um Programa de pós-graduação, mas não me preocupo com a questão da quantidade. Eu faço pesquisa de uma forma que me traz prazer, mas que me sobrecarrega de uma forma que não me desgasta emocionalmente falando como vejo que desgasta vários colegas que perdem noite de sono, que se estressa, que xinga aluno, que fica revoltado, que briga. Eu não sou assim. Eu gosto de fazer pesquisa e vejo que naturalmente as coisas vão acontecendo e o produto vai vindo, mas se você

me perguntar quantos artigos eu tenho publicado eu nem sei por que é um número que pessoalmente não me satisfaz. É só uma consequência (Entrevistado A).

Não sei se existe esse exagero de produtividade que todo mundo fala. Para manter o meu curso hoje cada um tem que ter um artigo por ano. É o que é estipulado como norma e isso é obrigação de todo professor-doutor. Como um doutor não consegue produzir um artigo por ano? (Entrevistado G).

Então, pode-se perceber que A não se vê atingido negativamente pela exigência de produtividade, porém vê que vários de seus pares reagem diferentemente, se desgastam e se estressam.

Contudo, quando foi perguntado a G se acreditava que o produtivismo gera estresse, respondeu que “gera muito. Por isso que muita gente fala que está doente”. Percebe-se aí uma contradição. Como algo é visto como tranquilo para uns e mesmo assim pode ser causador de adoecimento e competitividade?

Os entrevistados do grupo 2, que acreditam que não têm como fugir da situação atual, também trazem algumas contradições em suas respostas.

Eu sou um peixe na rede que está tentando sair. É cobrado algo que deveria ser dado algo de retorno. [...] Eu me preocupo muito com essa produtividade. É preocupante porque somos conduzidos a essa produtividade, mesmo que velada, mas daí não consegue recurso nenhum, não consegue entrar num Programa de pós-graduação, você vai para o limbo (Entrevistado H).

O participante F foi enfático ao dizer: “eu faço parte dela (produtividade) e estabeleço metas. E está ficando caro publicar e eu não estou aceitando isso, não acho justo”. Além disso, ele deixa claro que o produtivismo gera estresse, “mas independente de qualquer coisa é uma motivação para continuar trabalhando. O reconhecimento é mais importante”. Quando foi questionado de onde vem esse reconhecimento, ele respondeu que pode vir de uma premiação, de uma homenagem, e acredita que “o professor faz muito mais pelo reconhecimento do que pelo salário”. Não é difícil de acreditar nisso, afinal a remuneração do professor universitário está muito defasada e ele precisa buscar outros incentivos para suportar a pressão e continuar seu trabalho. Esse fato é reforçado na fala dos entrevistados I e K.

Quando entrei na UFG eu ganhava mais de dez salários mínimos como especialista, hoje tenho doutorado e não ganho dez salários mínimos. A defasagem é grande e isso é muito frustrante. Todos reclamam de estar apertado, não ter dinheiro. As coisas sobem e o salário está igual. Acho que ganho mal pelo tanto que eu trabalho, as horas extras, os finais de semana (Entrevistado I).

Eu não acho o nosso salário ruim, não considero um salário baixo, mas a defasagem salarial nossa desde que cheguei a Jataí para cá é assustadora. Nosso salário deve ter defasado tranquilamente uns 30% ou 35% perto do que era há oito anos. Isso tira o

poder de compra assustadoramente e isso adocece porque você não consegue fazer nada (Entrevistado K).

Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.150) “os reajustes salariais dos professores das Ifes raramente se têm dado em datas fixas, anualmente e por livre iniciativa do ‘empregador’, o governo federal” o que pode gerar um motivo para explicar o complemento salarial e a busca incessante por financiamentos para liquidarem dívidas pessoais.

O entrevistado I disse ainda que sua preocupação maior é que as produções estão ficando cada vez mais superficiais.

O nível das produções passou de bom para médio ou até baixo por causa da urgência e da necessidade de se publicar muito. Mas por outro lado, acho que isso é produtivo porque o ser humano age com pressão. Se não houvesse esse tipo de cobrança os professores não teriam tanta preocupação em publicar. Essa cobrança talvez pudesse ser um pouco mais amena, que esses números pudessem ser um pouco mais baixos e não tão altos como eles estão exigindo.

Observando a opinião do entrevistado, concordamos com Marx (1998, p. 578) quando diz que “ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar [...]”. O participante N acredita que o produtivismo gera estresse e competitividade, entretanto não sabe se considera algo bom ou ruim, pois “estamos num mundo em que os recursos financeiros precisam ter parâmetros, então alguém que se debruça mais a escrever mais, a fazer mais, é alguém que o dinheiro investido vai ter melhor retorno”. Embora ele acredite que o estresse é causado principalmente por causa da falta de condições da REJ com relação à Regional de Goiânia: “se todos tivessem a mesma condição de produção de pesquisa como a maior Regional que é Goiânia, seria mais fácil de comparar”. Ele continuou dizendo que “lá tem mais técnicos para ajudar na aula prática do que temos aqui. Então, o esforço do professor na aula e no desenvolvimento da pesquisa é maior”.

Esta é a mesma percepção do entrevistado M, pois acha que a universidade precisa produzir conhecimento e divulgá-los por meio de publicações, mas avalia que se tornou um problema a partir do momento em que houve mudança na política de pós-graduação no Brasil, que aconteceu em meados da década de 1990. A partir daí a Capes mudou o sistema de avaliação. Ele relatou que antes a pós-graduação priorizava a formação de docentes e, com essas mudanças, passou a formar pesquisadores.

O foco era formar docentes para atuar nas suas áreas no ensino superior e isso mudou a partir da década de 1990. A ênfase é para gerar conhecimento científico, mas não

com ênfase no ensino e na docência, e sim na produção. [...] A produção foi ganhando espaço e a política de avaliação da Capes começa a exigir um número de produção dos docentes vinculados ao Programa (Entrevistado M).

Essas exigências advindas das mudanças na política de pós-graduação preocupa o participante M porque gera concorrência e estresse nos professores-pesquisadores que “ficam com a corda no pescoço porque precisam publicar para que o Programa não caia a média”. Nessa nova metodologia de avaliação da Capes a produção é a garantia para que os Programas se mantenham credenciados, “independente da qualidade e isso é um grande problema da pós-graduação hoje e que é muito criticada”.

A produtividade é vista pelo entrevistado O (grupo 3) como um dos maiores problemas da pós-graduação, e a relaciona com outras questões dentro da universidade, como a competitividade e o adoecimento. Ele faz parte do terceiro grupo, que está preocupado com o produtivismo e suas consequências, e relatou que

[...] ela (Capes) não cobra, avalia. Avalia por produtividade, mas não obriga a fazer aquilo. Só que o Programa, os professores que querem um bom Programa vão entrar na competição. Quer um bom financiamento? Tem que ter um bom Programa. Daí tem que produzir muito, trabalhar demais e vai ficar doente por conta daquilo e a maioria fica mesmo. [...] Adoecem para que o Programa saia bem (Entrevistado O).

Diante da manifestação desse entrevistado, torna-se importante enfatizar a análise de Sader (2008, p. 15), segundo o qual a educação foi transformada em “instrumento dos estigmas da sociedade capitalista”, passando a “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão no sistema, mas também a gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Isso confirma que o produtivismo gera uma competitividade que não é saudável, que é percebida nas reuniões que acontecem na REJ, onde o participante O da pesquisa vê discórdia e “professores que claramente não gostam um do outro, dos colegas de trabalho”, tudo em função da competição por melhores projetos e pelo que possa deles decorrer.

O individualismo é também percebido nas reuniões. O entrevistado B verbalizou que “se vê muito professor estressado em reuniões, professor preocupado com uma coisa ou outra, discussões para defender seu lado. Pessoa que sempre busca para si, seu experimento, seu reagente”.

Essa competição por tudo acaba gerando uma pressão sobre os professores-pesquisadores, seus orientandos e a própria coordenação, por isso, Silva Júnior e Pinto e Silva

(2008, p.203) acreditam que a competição acaba por propiciar “uma verdadeira caça às bruxas internamente aos programas”.

Nesse rumo seguem Maciel e Previtali (2011, p. 100), ao observarem que

[...] no processo das reformas, o governo atribui um valor específico à educação pelo seu ressignificado de valores específicos do capitalismo para ajustamento da educação às demandas do mercado, diante de estratégias que buscam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos para manter as condições de acumulação capitalista.

O participante C (grupo 4) foi o único que disse se preocupar com a produtividade principalmente pela progressão na carreira e deixou isso claro quando relatou:

Preocupo mais por causa da progressão. As progressões horizontais não exigem produção científica, mas as verticais exigem. O que se faz administrativo ou extensão não tem peso algum. Quem publica bem é mais valorizado e isso é notório quando se observa a pontuação para progressão. O que eu tenho é suficiente para progredir. Se eu me preocupasse com produção eu teria que estar numa instituição maior.

Mesmo não se preocupando com o produtivismo, este entrevistado acredita que causa estresse porque “se baixa a pesquisa corre o risco de sair do Programa. Daí preocupa-se só com o número, sem qualidade nenhuma e coloca o aluno para fazer coisa de baixa qualidade”.

Uma das justificativas dadas pelos entrevistados para explicarem porque aderem a ao produtivismo é porque facilita conseguir financiamento de agências de fomento para realizar suas pesquisas. O mais contraditório nas respostas é que a maioria acha o processo injusto, burocrático, elitista, mas não consegue imaginar suas pesquisas serem feitas sem o recurso financeiro externo à universidade.

Eu aprendi desde que cheguei à universidade que só faz pesquisa quem tem muito interesse e esse interesse faz correr atrás de recurso porque a universidade não vai dar recurso para fazer pesquisa. [...] O que é repassado pela universidade para fazer pesquisa, quem não tem pós-graduação não faz pesquisa porque não é repassado nada. É uma enganação! A primeira tentativa é conseguir recurso com os órgãos de fomento (Entrevistado G).

A denúncia que o participante da pesquisa faz acima aponta para algo que se mostra assustador, ou seja, o docente pesquisador passando da condição de docente para outra, que seria igualado a uma espécie de provedor da instituição, para que ela tenha condições de seguir adiante. Essa perspectiva é defendida também por Guerra (2005, p. 8):

[...] antes, os profissionais deveriam recorrer aos almoxarifados das instituições para obter itens necessários ao seu trabalho, como papel para impressão de textos, canetas, material de limpeza ou itens mais específicos, como álcool, éter, reagentes e vidrarias. Atualmente, os professores devem elaborar projetos de pesquisa ou de extensão universitária para o aparelhamento institucional.

O entrevistado D comunga dessa mesma posição, pois conclui: “não vejo outra saída. Envolver pesquisa é isso aí”.

Dentre os que são contrários ao modo como acontecem esses financiamentos externos, alguns entrevistados deixaram explícitos seus descontentamentos.

Aqui em Goiás nós temos basicamente duas agências de fomento o CNPq e a Fapeg. O da Fapeg tem menos recursos, é um pouco mais democrático, mas tem menos recurso. Desde que terminei o doutorado não teve nenhum edital específico para minha área. Os do CNPq acho mais elitista e seletivo demais. Exige grupo de pesquisa, ser associado a um Programa de pós-graduação. Para projetos isolados é mais difícil. Grupo exige normalmente em universidades maiores (Entrevistado C).

Geralmente, eu demoro de duas semanas e meia a três para conseguir preencher (formulário para pedir financiamento). Fora o tempo gasto para escrever o projeto. O processo em si não é difícil, o problema em si é que precisaríamos de mais tempo; tinha que perder carga horária de ensino para pesquisa e extensão, que é uma coisa que não temos na REJ. Na maioria das universidades federais maiores isso é mais fácil, aqui nem tanto pela falta de professor. Então, não é difícil, mas exige um tempo que, muitas vezes, você tem que fabricar largando de fazer outras coisas. (Entrevistado E).

O financiamento de pesquisa, eu entendo que na maioria das universidades públicas, ou no mínimo nas federais, ele é perverso e desumano. A instituição, o governo não financia pesquisa. A instituição em si. A UFG não tem uma verba específica para pesquisa que o professor-pesquisador tem direito. Ele tem que pleitear e é uma concorrência por mérito entre aspas. O que é o mérito? É o currículo, o produtivismo. Você tem que ter um currículo grande, recente, tem que ter muitos contatos, tem que ter boas relações acadêmicas. (Entrevistado O).

Percebe-se o mesmo posicionamento do entrevistado E:

Não é fácil ganhar (financiamento) porque não depende só se seu projeto é bom ou ruim. Você compete com pesquisadores que, às vezes, têm mais recurso, mais estrutura, e depende da sua publicação, do seu currículo, então, sempre tem que estar com o currículo atualizado, cheio, sempre publicando, justamente para poder ganhar. [...] É um processo seletivo. É uma seleção natural de quem trabalha e quem não trabalha (Entrevistado E).

Esse docente assume a condição de sofedor e percebe a intensificação de seu trabalho, bem assim a necessidade de disputa entre seus colegas de profissão. Esse destaque é representado na fala de Bosi (2007, p.1516), ao dizer:

[...] nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios.

O entrevistado O conclui ainda que “tem que ter uma relação de redes. Tem que ter relação com professor de Uberlândia, de Mato Grosso, de Goiânia, uma articulação em redes. Só que isso só se consegue com sobrecarga de trabalho”. Importante ressaltar que a sobrecarga de trabalho implica em reduzir ainda mais o tempo com a família ou o dedicado ao lazer.

É uma possibilidade para viabilizar o desenvolvimento dos projetos, mas é muito difícil. É quase que loteria. Primeiro porque dá muito trabalho submeter um projeto a qualquer tipo de financiamento. Hoje tem da Capes, Fapeg, CNPq e temos que ter uma equipe para desenvolver o projeto. É muito trabalho, é muito tempo dispendido para isso e tempo é uma coisa que não temos. [...] Na verdade, um projeto desse porte para poder acontecer tem que ter um número mínimo de pessoas para que as tarefas sejam distribuídas, e eu não tenho esse perfil, eu sou meio individualista, então, nunca submeti a um desses editais (Entrevistado I).

O sentimento de frustração permeia as atividades de docentes ao notarmos o desabafo do entrevistado K, que tem financiamento de instituições privadas. A frustração mostra que o sentimento não se dá apenas porque o pesquisador não dispõe de instrumentação necessária, mas porque o próprio pesquisador seria incapaz, sendo a rejeição ao próprio pesquisador.

Como eu não tenho instrumentação (*sic*) não vou conseguir ter um número de artigos em revistas com Qualis adequado para eu aprovar alguma coisa CNPq ou Capes. Eu não vou ter como competir com os grupos que estão em universidades consolidadas e já usufruem desse recurso há muito tempo (Entrevistado K).

Pode-se perceber que muitas são as exigências para se concorrer aos editais, porém ficou claro que publicações e participar de grupos de pesquisa são condições fundamentais para este processo. Publicar, como já vimos anteriormente, é tranquilo para uns e causa sofrimento para outros, contudo, o fato de estarem em uma Regional no interior de Goiás dificulta que alguns façam parte destas redes porque precisariam viajar com certa frequência e a falta de ajuda financeira e o excesso de trabalho impedem que isso aconteça. Esse pensamento é corroborado por Chrispiano (2006, p. 29) ao afirmar que: “a quantidade exagerada de publicações para fins de pontuação vem promovendo um ambiente demasiadamente competitivo dentro da academia, nocivo às iniciativas criadoras dos estudantes e dos pesquisadores”.

Tem-se a impressão de que o professor-pesquisador entra num círculo vicioso no qual não tem muitas escolhas e existem contradições aparentemente imperceptíveis a esses profissionais. Sguissardi e Silva Júnior (2009) dizem que o bônus de melhorar o currículo acaba por sobrepor o ônus da pressão, afinal obterá “novos projetos financiados, bolsa de produtividade (com taxa de bancada), garantia de trabalho e melhores condições de produção, etc.” (p. 168).

Outro aspecto que impede que alguns professores-pesquisadores até mesmo tentem participar do processo é o fato de terem que prestar contas à agência financiadora e todo o montante estar vinculado ao Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) pessoal deles.

Quando você faz um edital de um órgão de fomento, se assume um compromisso e isso talvez seja o que mais pesa para nós. Todo dinheiro que vem, vem no nosso CPF, não é no da instituição e tem que prestar conta sem ter sido preparado para isso. Se comprar algo que não podia, quando prestar contas um analista vai analisar e dizer que não podia ter feito isso e tem que devolver o dinheiro. Isso pesa muito. [...] Mas não vejo outra saída. Envolver pesquisa é isso aí (Entrevistado D).

Que eu entendo que não é papel do professor. Se eu recebo o financiamento de um projeto, vamos supor lá de R\$200.000,00, esse dinheiro vai para uma conta no meu CPF, eu sou o responsável por administrar, fazer todo o gerenciamento, prestar contas, a instituição não faz isso. Se der algum problema é culpa é minha, no meu CPF. [...] Eu acho que não compensa. Na minha leitura, não compensa (Entrevistado O).

Importante é notar que o pesquisador, ao manifestar-se dessa forma, passou já por um período de análise da realidade, ao menos no que se refere aos editais. Conclui que o peso que precisa carregar é grande demais e que “não compensa”. Tal sentimento, no entanto, parece não ser comum, uma vez que boa parte dos entrevistados reconhece que é natural essa dificuldade, até mesmo quando precisa utilizar-se de materiais seus, na sua própria residência, para dar continuidade ao seu trabalho. Ora, há aí indicativos de stress laboral, que pode, por sua vez demonstrar o caminho perigoso que os pesquisadores estão seguindo, dominados pelo capital, nesses tempos de alienação do trabalho.

Por outro lado, alguns participantes da pesquisa disseram que não veem nada de tão errado no processo para pedido de financiamento, primeiro porque a forma de financiamento é via seleção e, segundo, porque “é justa”. A alienação a que foram submetidos é tal que a cegueira não lhes permite nem sequer perceber que em dado momento eles serão reprovados, desqualificados, por não terem seus projetos aprovados.

A forma que eles usam para fazer seleção eu acho justa, apesar de que para outras pessoas pareça frio às vezes, eu acho que é justa porque é o que nós temos de palpável para dizer se temos mérito ou não para ganhar dinheiro para fazer pesquisa. Se eu

divulgo o que eu fiz por meio de um artigo, então tenho mérito para ganhar mais e continuar contribuindo. A forma como acontece o processo é um meio que está bem condizente com aquilo que nós somos cobrados dentro do Programa em que estamos, que é a publicação (Entrevistado A).

Outros têm reclamações diferentes com relação às agências de fomento, como o professor J, que relata: “então, nós pegamos o Brasil num momento prejudicado. Estamos tentando fazer parceria em rede para ver se nossos projetos são aceitos. [...] Nós percebemos que projetos de igual semelhança são aceitos em outros estados, mas aqui não”. Ou ainda,

[...] eu e outro colega sempre temos tentado receber fomento para que possamos conseguir algum tipo de recurso, mas infelizmente os recursos para a nossa área são muito restritos porque é uma área básica. É mais interessante para uma agência de fomento investir na descoberta de um novo medicamento e não na criação de um laboratório. Nossos projetos recebem mérito, mas não financiamento (Entrevistado H).

O que é possível perceber é que para conseguir os financiamentos necessários há grande dispêndio de tempo e um acúmulo de atividades extras às já existentes, o que provavelmente afeta sua saúde, por ficar acordado por mais tempo e talvez não comer adequadamente, e a sua relação com a família porque acaba tendo que ficar mais tempo afastado para cumprir suas tarefas.

4.4- Adoecimento

Diferentes aspectos foram trazidos pelos entrevistados que deixam claro o quanto a saúde é atingida, de alguma maneira, sob estas condições de intensificação do trabalho docente. O entrevistado M disse que tem sentido “muito cansaço, estresse, falta de paciência com as pessoas. Engordei porque afeta o biológico. Não consigo dar atenção para as pessoas, principalmente os familiares. Fico tão em cima do trabalho que não percebo o outro”. O professor F relata seu quadro quando diz: “estou psiquicamente preocupado. O cérebro é uma ferramenta ordinária. Estou tendo sintomas que me fazem lembrar quando fiquei doente: sudorese, magreza, ínguas, hipoglicemia”. Outros relataram:

Eu tenho uma dificuldade para iniciar o sono e isso foi se agravando, eu tive episódios de insônia. [...] Meu cortisol subiu muito, então eu dei uma alterada dos hormônios. Procurei um endócrino. O cortisol já consegui abaixar e, atualmente, eu só estou com o açúcar muito alto (Entrevistado N).

Eu estouro para dentro e isso me levou a adoecer mentalmente. Eu procurei psiquiatra e psicólogo. O cardiologista falou que meu coração vai estourar. [...] Eu estou hipertenso e estou com sobrepeso. Nunca tive descontrole alimentar e comecei a perceber que estava comendo muito. Engordei 12 kg. Quando sinto ansiedade eu tento respirar fundo. Coloco a cabeça para fora do carro e vou respirando (Entrevistado J).

Os entrevistados declaram, então, que estão doentes, independente de relacionarem o adoecimento às situações vividas no trabalho ou à intensificação de suas atividades. A maioria já buscou ajuda, principalmente a advinda da medicina com seus remédios que agem rápido e escondem os sintomas.

Tenho hipertensão. E acho que tem a ver com essa condição de estresse, de ansiedade. O médico disse que era provavelmente devido ao meu ritmo de vida. Eu não sinto que meu trabalho me adoça fisicamente, mas ele me prejudica emocionalmente. É um trabalho estressante que mexe muito com a cabeça, mas eu tenho me sentido cansada e fiquei frustrada com as mudanças no governo no que diz respeito à aposentadoria. [...] Ansiedade, estresse, tudo eu acho difícil, quero brigar com todo mundo, desconto no sono, quero dormir todo o tempo e o sono me descansa. Se eu estou com um problema eu deito durmo e acordo bem. Mas é um sono doentio, não acaba nunca (Entrevistado I).

Eu tenho depressão, eu tenho sintomas e tomo medicamentos, mais para dormir melhor, descansar, relaxar. Fui ao neurologista há uns quatro anos. Eu me considero uma pessoa muito ansiosa (fica batendo os dedos da mão na mesa todo o tempo), às vezes como demais e fico balançando a perna (Entrevistado B).

Eu tenho ansiedade e faço controle medicamentoso e, de acordo com a minha psiquiatra, eu tenho crises paniformes (situações que geram pânico extremo). [...] Percebo que muitas das minhas angústias são geradas no ambiente de trabalho. Eu sou muito sensível com muita coisa. Faço tratamento de dois anos para cá. Eu sei que estou cansado e sobrecarregado, mas vejo como meu trabalho (Entrevistado H).

Dois disseram que já estiveram doentes e estão curados porque mudaram algumas questões de suas vidas, principalmente com relação ao trabalho.

Já tive problemas que acho que estavam relacionados ao trabalho. Dor de cabeça intensa e fui procurar para ver o que era há uns dois anos atrás, fiz exames e vi que era estresse. Tomei medicações para diminuir o nível de estresse. Foi um divisor de águas e tomei umas decisões. Larguei quase tudo e senti uma melhoria. (Entrevistado D).

O que eu conseguir fazer dentro da minha jornada de trabalho, eu quero fazer, com qualidade. Eu quero fazer pesquisa com qualidade, mas eu não quero ficar doente por conta disso aqui não. Se eu ficar doente eles vão me encostar, me aposentar, me demitir ou eu vou morrer e vai entrar outro no lugar. Simples assim. [...] Adoecei sem perceber. Foi uma condição momentânea também. Talvez eu tivesse uma condição familiar que propiciou, momento de transição [...] e no curso estava muito sobrecarregado, perspectiva da pós-graduação. Eu não tinha secretário e era o coordenador de curso na época (Entrevistado O).

Quando perguntado se estão com algum problema de saúde, se utilizam algum medicamento e se buscam ajuda quando percebem que não estão bem, é admissível apreender que a maioria está com algum problema de saúde (60%) como foi também relatado acima, porém apenas cerca de metade dos docentes fazem uso de medicamento ou buscam ajuda de algum tipo para melhorar seu quadro (53,4%).

Outra situação, é que alguns estão à procura de medicamentos que cessem rapidamente o que estão sentindo, em vez de buscar possibilidades de mudanças reais por meio de alterações em suas rotinas, hábitos de vida e de novas prioridades. Sabe-se que medicamentos apenas melhoram alguns sintomas físicos e mascaram os sintomas psicológicos. O que significa que muitos têm dificuldade ou falta de tempo para se observarem e buscarem alívio para suas agruras. Como relata o entrevistado N:

Adoecer causa constrangimento, como se você fosse fraco e a pessoa sente que precisa vencer um pouco disso [...] Aí não sei se eu sou mais suscetível e outras pessoas lidam melhor com isso. As pessoas veem o professor e o pesquisador como quem produz e não como alguém que está suscetível a isso. É caro conseguir um psicólogo para trabalhar numa instituição. Eu já vi professores fazerem o caminho contrário. Viu que estava adoecendo e foi se afastando e fazendo só o necessário. Às vezes tem professores que são preconceituosos com a terapia, acham que não vai ajudar.

A situação se torna mais grave quando se lê algo tão solitário e sofrido, afinal são inúmeras as cobranças e as tarefas a serem cumpridas, e ainda não se pode demonstrar cansaço/adoecimento por receio de ser julgado como um pesquisador que não consegue cumprir bem seu trabalho.

Quando foi indagado se o trabalho pode adoecer o ser humano, 93,4% responderam que sim, porém quando perguntados sobre se o seu trabalho pode adoecer você, 80% disseram que isso é possível, contudo não veem possibilidade de mudar alguns hábitos para que isso não aconteça. É relevante perguntar: por que 13,4% dos professores mudaram suas opiniões e acreditam que seu trabalho pode não causar adoecimento? Parece que eles não se veem passíveis de adoecer por acreditarem que o modo como têm realizado suas atividades é diferenciado e não terão o mesmo destino que os que adoeceram.

O entrevistado A disse que tem trabalhado muito, contudo acredita que seu trabalho não vai adoecê-lo porque a situação vai melhorar e conseguirá realizar mudanças em como efetiva suas atividades.

Silva Júnior e Pinto e Silva (2008, p. 215) relatam suas vivências e concluem de maneira clara e realista que

[...] dado o prazer que a produção do conhecimento nos proporciona, em geral não percebemos quando nossas atividades nos prejudicam, sempre avançamos e concluir a carreira prescrita e formal, tendo que concretamente adaptar-se à carreira efetiva, torna-se um desafio para os professores. Com baixos proventos e carreira mais longa, o professor leva a si mesmo à exaustão do seu ser em razão da exploração do seu trabalho imaterial, tornado produtivo por meio de mecanismos estatais mercantis possibilitados pela reforma do Estado.

Um dos recursos utilizados por alguns a fim de suavizar as exigências da intensificação do trabalho docente é o uso de bebida alcoólica, pois 73,4% disseram consumir aos finais de semana ou em festividades, porém alguns relataram que quando chegam muito estressados em casa precisam beber algo para relaxar como relata o entrevistado K: “(bebo) socialmente aos finais de semana, mas quando preciso relaxar, também bebo uma cervejinha durante a semana”. O uso do álcool pode ser uma fuga por não conseguir lidar com todas as exigências do sistema, a falta de uma boa infraestrutura e a ausência de condições para viver bem a vida familiar diante deste quadro.

Esse professor disse ainda que tem dificuldade em buscar ajuda:

[...] não busco ajuda e não acho correto. É uma questão de como eu fui criado, com conceitos errados. [...] Eu não sei o quanto eu ainda aguento. Eu raramente chego em casa antes das 18h. No sábado atendo orientados porque eles não têm aulas neste dia. Prefiro não (falar nada em casa). Repartir meu estresse com outro estresse não vai ajudar. Tem hora que é muito difícil. Estou aprendendo a aguentar tudo quieto, de passar mal mesmo, mas fico calado (Entrevistado K).

O relato deste professor-pesquisador revela um componente significativo: a disposição de ir às últimas consequências para verificar o limite para tamanha pressão, buscando possibilidades de fuga, como o uso do álcool ou de medicamentos para aliviar a tensão.

É possível perceber nos relatos a culpabilização que os professores sentem por não conseguirem dar conta de todas as atividades, de não terem condições de olhar e-mail e responder frequentemente, de não poderem aceitar todos os convites que lhes são feitos e que melhorariam seu Lattes. O próprio trabalhador tenta justificar a importância do trabalho e não o vê como problema e sim ele mesmo, sua incompetência por não abarcar todas as possibilidades.

Então, foi perguntado aos docentes quais estratégias utilizam para enfrentar situações estressantes geradas no ambiente de trabalho e que, provavelmente, são causadoras de alguns dos adoecimentos citados.

Quadro 4: Estratégias utilizadas para enfrentar as situações estressantes do trabalho

Entrevistado	Estratégias para enfrentar situações estressantes
A	Não passa por situações estressantes no trabalho.
B	Tenta se controlar e resolver tudo na REJ.
C	Tenta se desligar de algumas atividades e buscar fazer mais coisas sozinho.
D	Enfrenta, mas sem brigas.
E	Engole e continua o que estava fazendo.
F	Considera-se resiliente e sai fácil de situações estressantes.
G	Sai da universidade; viaja. Mas é raro.
H	Foca em si e não ficar remoendo.
I	Mantém a calma para não perder a razão e busca o diálogo. Precisa dormir. Busca aspecto legal.
J	Busca força na religião. Reza e afasta-se.
K	Afasta; não vai à universidade.
L	Sai do foco; sai da frente da pessoa. Não trabalha no final de semana.
M	Resolve um problema de cada vez; o que é mais imediato.
N	Busca ajuda.
O	Tira um momento da semana para não fazer nada que diga respeito ao trabalho.

Fonte: Entrevista

Ao analisar as respostas dadas, parece que as estratégias informadas não atingem o cerne do problema, pois afastar-se do ambiente que causa estresse/desgaste não significa que haverá melhora ao voltar, pelo contrário, ele apenas fugiu da situação por um determinado tempo, adiou o sofrimento e, é possível, que situações-problemas podem voltar a qualquer momento. Quem busca resolver a situação no momento em que acontece tem grandes chances de também tomar atitudes precipitadas, mesmo que diga que não seja por meio de briga, como os entrevistados D e I, ou por meio da resiliência como F.

Buscar ajuda talvez devesse ser considerada uma boa estratégia porque ao relatar a situação para alguém externo à situação, preferencialmente um profissional da área da psicologia, poderia ter mais condições de tomar atitudes mais acertadas sem adoecer e sem piorar as relações. Outro tipo de apoio poderia vir por meio de participação de um grupo de vivência ou de um sindicato fortalecido no qual adquiriria uma conscientização de classe e não se veria sozinho na jornada.

O professor A foi o único que disse não passar por nenhuma situação estressante no trabalho, porém relata em outras respostas a falta de espaço para conversar com colegas, que há professores-pesquisadores com “egos inflados” e que não tem boas condições de trabalho. Ele ainda relatou dificuldade em buscar ajuda:

Na verdade, (demora a responder) não, eu não busco ajuda. Sabe quando se é assim? Eu sou assim. Às vezes, vejo que isso atrapalha, porque dentro de casa, às vezes (diz que não sabe explicar). Eu lido muito bem com a carga de coisas que eu tenho para fazer, mas não gosto de ser cobrado (Entrevistado A).

Os docentes E e H são os que demonstraram exigir mais de si mesmos, afinal cobrar que “engula” ou “não remoa” são estratégias que, além de não surtirem efeito, provavelmente ainda exige que eles não reclamem, não briguem, não exponham suas percepções. Com isso, as chances de adoecerem são grandes, pois se sabe o quanto o ser humano somatiza²¹ situações mal resolvidas ou engolidas.

Segundo Freitas (2013, p.44), “as estratégias de defesa suprimem temporariamente o sofrimento patogênico, negando suas causas; ao mesmo tempo, põem obstáculos à ação do trabalhador para lutar contra os efeitos degradantes da organização do trabalho sobre a sua saúde”, como pudemos perceber nas respostas de nossos entrevistados.

Uma estratégia muito utilizada pelos professores-pesquisadores, porém não percebida, é a sublimação. Inclusive para Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.186)

[...] a sublimação, compensação ou prazer do trabalho, mesmo que intensificado e precário, é normalmente considerado um antídoto contra boa quantidade de doenças físicas ou mentais. Mas as reflexões em torno do prazer no trabalho conduziram a questões como as de que o prazer no trabalho vivia, como uma droga, e pode comprometer a saúde. Ainda que se tenha prazer no trabalho e isto diminua os riscos de doenças, como é do senso comum e também do bom senso, alguns professores se flagram exatamente ultrapassando a fronteira entre racional e o irracional.

Diante de tantos problemas e poucas possibilidades de solução, foram perguntadas quais as atividades que dão prazer no trabalho.

Gráfico 3: Atividades que dão prazer no trabalho de professor-pesquisador

Fonte: Entrevista

²¹ Segundo Lazzaro e Ávila (2004, p. 3) a somatização é caracterizada “pela presença de sintomas físicos que persistem por meses ou anos, que sugerem a presença de doenças clínicas ou cirúrgicas, mas que não são totalmente explicados por nenhuma das patologias orgânicas conhecidas, nem por outro transtorno mental e nem pelo efeito do uso de substâncias (álcool, drogas) [...] Os sintomas não são produzidos de forma intencional e devem ter uma intensidade suficiente para provocar uma perturbação clinicamente significativa ou deterioração no desempenho social, no trabalho e na convivência familiar”.

O gráfico deixa claro que as atividades realizadas são muito equilibradas no âmbito de trazer prazer, porém ministrar aula na graduação e na pós-graduação, realizar pesquisa e orientar alunos da pós-graduação são as atividades mais prazerosas, sendo que participar de reuniões não foi apontada por nenhum docente como algo bom, pelo contrário, todos disseram que não gostam de reuniões por não serem proveitosas e objetivas. Seriam as reuniões a personificação do trabalho alienado, uma vez que são vistas como desnecessárias, e não proporcionam relações saudáveis entre colegas, e se constituem em mais um espaço onde predomina o individualismo e o isolamento?

Outras atividades citadas como prazerosas e que não estavam contidas na entrevista, foram: ter contato com alunos no laboratório, fazer leituras científicas, apresentar trabalhos em eventos, realizar atividades administrativas, colaborar com projetos de colegas, preparar material para aula de laboratório e ir a campo.

4.5- Autonomia

Após tantas informações, talvez não seja exagerado supor que o professor-pesquisador da REJ esteja submetido a um sistema de trabalho desumano, pois trabalha numa instituição sem muita infraestrutura e realiza atividades, em algumas situações, para além de suas possibilidades. Por outro lado, seria desejável que este profissional estivesse em busca de mais autonomia para realizar seu trabalho de maneira mais humana, porém, não é o que encontramos. Quando foi perguntado se necessitam de mais autonomia em suas atividades acadêmicas: 66,7% disseram que não precisam de mais autonomia do que já têm; 26,7% afirmaram que precisam de muito mais; e apenas 6,6% responderam que necessitam pouca autonomia a mais.

Dentre os que querem muito mais autonomia, o professor H disse: “muito mais. Com relação a certas decisões principalmente de caráter administrativo. A burocracia é muito morosa”. Ou seja, a pouca autonomia a que ele se refere diz respeito especialmente às demandas relacionadas às questões administrativas, pois para realizar suas atividades docentes parece ser autônomo.

Alguns relataram não precisar de mais autonomia, como o entrevistado F que disse: “já tenho. Faço muito. O que me incomoda é não poder colocar tudo o que faço (no sistema da universidade)”, afirmando ainda que os professores são independentes “até demais”. O docente

L respondeu: “acho que não preciso a mais, basta trabalhar isto”. Já o entrevistado I foi mais claro quando disse:

[...] nós temos autonomia para fazer o que gostamos mais de fazer, embora seja cobrado ensino, pesquisa e extensão, mas temos autonomia para fazer o que gostamos mais. Por outro lado, tem coisas que não gostamos e somos obrigados a fazer. Acho que excesso de autonomia gera bagunça. Eu me sinto autônoma.

O Houaiss define autonomia como sendo o “direito de o indivíduo tomar decisões livremente; independência moral ou intelectual” e é bem provável que é sobre essa autonomia que os docentes entrevistados estejam falando, afinal os que disseram ter suficiente é porque consideram poder fazer o que mais gosta dentro da REJ e no momento que considera adequado, porém diante de tantas exigências e burocracia é possível ter tal liberdade? Poder escolher fazer o que mais gosta talvez até seja possível, mas será que eles têm a possibilidade (autonomia) de decidir o tempo que vai gastar para realizar tais atividades/pesquisas?

A autonomia que eles trazem é aquela que envolve micro decisões: escolher que disciplinas oferecer e que projetos desenvolver, porém, a autonomia macro, aquela que define o tempo necessário para desenvolver uma pesquisa, quais regras seguir para obter financiamento e a obrigatoriedade do produtivismo, os professores-pesquisadores já não têm a mínima condição para mudar e nem mesmo interferir.

Talvez a autonomia possa ser tratada neste momento por meio de uma contradição apontada por Sguissardi e Silva Júnior (2009) quando relatam que é impossível ter autonomia quando se precisa seguir regras impostas externamente e que envolvem principalmente prazo e publicação. O prazo influencia na avaliação e a publicação gera financiamento e reconhecimento. Ou seja, a autonomia do docente obedece

[...] a padrões externos, que não têm origem em decisões autônomas, mas em mandatos heterônomos de agências, entidades, órgãos públicos ou empresas privadas, demandantes de “serviços” e definidores, igualmente de ritmos e prazos. E os tempos do ensino, da aula, da orientação na graduação se encurtam, mingam (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 172).

O fato de o professor-pesquisador não ter real autonomia em seu trabalho e seguir regras impostas exteriormente o coloca numa situação de alienado, afinal Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 177) afirmam que

[...] não é o professor que define sua prática universitária, não é de sua autoria a definição de sua pauta de trabalho, o que necessariamente restringe sua já precária

autonomia. A condição de sujeito de seu trabalho desaparece e instala-se na prática universitária, de maneira mais enfática, a alienação.

Os mesmos autores ainda destacam que

[...] o conformismo ou a alienação parecem poder justificar-se pelo prazer do trabalho. O trabalho já não é mais trabalho, é pura paixão ou puro prazer, que liberariam de culpa toda a eventual transgressão das regras da convivência familiar e das relações de trabalho (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 185).

No livro *A ideologia alemã*, Marx e Engels falam sobre a “autonomia humana”, aquela que é resultado da construção da consciência quando o ser humano trabalha para atender suas necessidades e conseguir seus meios de subsistência. Contudo, sabe-se que no sistema capitalista, a consciência do trabalhador não pertence a si e nem à sociedade a qual pertence, pois sua consciência é estranha a ele e não está sob seu domínio.

Pode-se dizer que a autonomia que o docente diz possuir é o oposto do significado da expressão “autonomia humana” cunhada por Marx e Engels, afinal o professor-pesquisador não realiza suas atividades a seu tempo e da sua maneira. Ele obedece à autonomia imposta pelo sistema e pelo poder social, o que confirma a alienação sob a qual vive este trabalhador que não tem poder de decisão e é refém das regras do capitalismo.

Haveria alguma diferença entre o trabalho realizado pelo professor-pesquisador e o de um empreiteiro? Segundo Leher e Lopes (2008), não. Para eles

[...] a lógica do capital transforma o docente-pesquisador em empreiteiro quando este, ao adequar a sua criação intelectual a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e a epistemologia aos marcos do pensamento único (LEHER e LOPES, 2008, p. 92).

Ao ter que realizar atividades (produzir) num tempo que não é decidido por si mesmo, o trabalhador docente pode ter a sensação de estranheza para com o resultado final de seu trabalho.

No decorrer das entrevistas foi possível perceber nas falas e até mesmo nos silêncios o quanto alguns docentes estão sem saber como sair desta situação, com vontade de pedir ajuda, mas sem tempo ou com medo de serem rechaçados por não darem conta das atividades. Uma constatação possível é que mesmo sabendo que o excesso de trabalho pode adoecer, muitos pesquisadores têm dificuldade de sair deste círculo vicioso em nome da busca por reconhecimento ou retorno financeiro.

Gráfico 4: O que gosta de fazer em momentos de lazer/estresse

Fonte: Entrevista

Quando foi questionado o que gosta de fazer quando está cansado/estressado ou nos momentos de lazer, a maioria respondeu que é estar com familiares e/ou amigos, seguido por viajar e assistir à televisão, principalmente séries. Como a maioria disse não necessitar de mais autonomia, algumas perguntas se impõem: por que, diante de tanta autonomia, o professor-pesquisador não consegue organizar melhor seus horários e suas atividades? Por que não usa sua autonomia em prol de sua saúde? Por que ele não faz uso de sua autonomia para buscar mais momentos para descanso, lazer ou estar com sua família e seus amigos? A autonomia, na verdade, vem com qual objetivo na vida deste profissional? Será que ele usaria esta autonomia para sair da REJ? Provavelmente, porque a autonomia mencionada é irreal “uma vez que instituições e profissionais tendem a estar à mercê de influências externas de caráter mercadológico” (MARQUES, 2000, p. 231).

Já os outros prazeres citados, foram: sair com casais de amigos, fazer artesanato, cuidar das plantas e dos cachorros, ir para fazenda, pescar, andar de moto, tomar vinho, namorar e tocar piano.

Como já foi dito, a maioria dos entrevistados é oriunda de outras cidades e 46,6% já pensaram em sair da REJ em algum momento, entretanto apenas 13,3% mantêm a ideia de deixar a Regional por decepções vividas no ambiente de trabalho ou para buscar melhores condições para realizar pesquisa. Inclusive, 26,7% já quiseram mudar até mesmo de profissão e abandonar a docência. O professor M disse: “quis fazer Ciências Econômicas. Ir para a área da política econômica e deixar a docência. A docência não é fácil, é bastante desvalorizada”. E o entrevistado H reforçou que só não mudou de profissão porque não encontrou algo de que gostasse mais:

Se eu tivesse descoberto (outra profissão que gostasse) eu tinha mudado. Só faltou a vocação para outra coisa. Desde sempre era o que eu gostava. Eu sou muito consciente de que se eu for para outro lugar o enredo será mesmo. [...] Cheguei a me inscrever em outro concurso, mas pensei que seriam outros personagens com a mesma história. Todo mundo quer ser dono. O que tem de sala fechada, mas tem dono. Minha mesa, minha sala...

Outros pensaram em deixar a docência e ou trabalhar na área técnica de sua formação ou na parte administrativa de alguma empresa privada. Mesmo tendo pensado em sair da REJ em algum momento, 80% sentem-se muito realizados por serem docentes daqui.

Esse fato foi percebido nos sujeitos da pesquisa, pois podemos ver no quadro a seguir que os professores demonstram uma paixão e um prazer ao realizar seu trabalho a ponto de nem sempre perceber os prejuízos causados por ele.

Gráfico 5: Significado do trabalho na vida do professor-pesquisador

Fonte: Entrevista

O significado do trabalho mostrou algumas contradições, afinal muitos vêm como possibilidade de sustento e também gerador de prazer. A grande maioria relaciona o trabalho à realização pessoal e à dignidade humana, e alguns colocam o trabalho como “base de tudo”, “vida”, mas de uma maneira negativa, colocando-o em primeiro lugar e deixando de viver relações e momentos que também contribuem para o crescimento e amadurecimento. Nenhum

dos entrevistados percebe o trabalho de maneira ontológica porque o prazer pelo trabalho vem do status e do reconhecimento, e não como a essência da vida.

Na sociedade capitalista, cuja educação serve ao mercado, o trabalho permanece externo ao trabalhador e há uma sensação de não pertencimento, de negação. Então,

[...] o trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação (MARX, 2010, p.83).

Os donos dos meios de produção sabem que o conhecimento ampliado pode tornar o trabalhador alguém que não poderá ser facilmente controlado, tendo comprado sua força de trabalho, pois,

[...] a aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.4).

Mas será que os professores-pesquisadores têm a consciência citada acima? Ao realizar as atividades exigidas em seu trabalho (ou emprego?) sem questionar, ou pelo menos podendo expor suas agruras, ou, pior ainda, se conformando de que não há saída se não aceitar, mostra que não realizam o trabalho de forma humanizada, emancipada. Assim, fica mais fácil de os donos dos meios de produção controlarem os que vendem sua força de trabalho.

É notável que o tempo para a realização do trabalho intelectual ocorre de maneira oposta à lógica do capital, afinal o primeiro exige mais tempo de elaboração e excede o processo cobrado pelo segundo. Não se pode controlar o momento em que virão as melhores ideias ou intuições. Então,

[...] quando o capital se sobrepõe ao trabalho livre por meio de constrangimentos diretos e indiretos – o financiamento, o valor simbólico do que foi produzido, os suportes que farão os estudos circularem, a inclusão do professor no sistema de produtividade científica etc. – está evidente que a universidade está se afastando da função social que fez da universidade latino-americana uma instituição relevante para seus povos (LEHER e LOPES, 2008, p. 93).

Apenas o entrevistado B trouxe uma resposta coerente com a realidade vivida por quem vende sua força de trabalho na sociedade capitalista. Ao dizer que se trata de “uma troca: o trabalho em função do lazer” exemplifica o que Marx (1982) estudou sobre quais seriam as possibilidades de se determinar o valor do trabalho desempenhado pelo trabalhador e chegou à conclusão que só pode ser expresso o valor do trabalho especificamente pelo trabalho em si. Os economistas buscaram investigar os custos de produção do trabalhador, à época, operários, e concluíram que o salário é o preço da força de trabalho. Troca-se o tempo de trabalho por uma quantia de dinheiro que será trocada por meios de subsistência.

Segundo Duarte (2005, p. 37)

[...] a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo da mesma, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho.

Alguns entrevistados demonstraram a perda de sentido nas atividades que realiza, fazendo com que seu trabalho se torne externo e estranho a si, sem possibilidade de objetivação.

Quando são perguntados sobre perspectivas no trabalho, muitos relacionam o trabalho especificamente à realização de pesquisa, sendo possível perceber que o professor-pesquisador tem um foco maior nas atividades que permitem ou facilitem a realização de pesquisas. Dentre as outras perspectivas relatadas, algumas respostas são emblemáticas: “continuar na pós, intensificar produção, pegar mais orientandos de mestrado e continuar investindo na pesquisa” (Entrevistado I); “que eu consiga organizar um programa de estudo e debates. Meu problema é o estudo, ter tempo de saber o que está sendo publicado e debatido na área que eu estudo” (Entrevistado M); “diminuir a quantidade de orientandos que eu tenho na pós, quero um por ano, dependendo se foi aluno meu da graduação” (Entrevistado K).

A que eu mais almejo é estabelecer um ambiente de pesquisa mais bem estruturado para que eu possa criar aquele ambiente que eu falei que é importante para viver a pesquisa. Onde eu tenha a possibilidade de interagir mais com meus alunos, com meus colegas de trabalho e fazer pesquisa com o mínimo necessário. Para pelo menos começar. E o outro sonho que almejo é conseguir entrar numa fase mais amena desse empenho que tenho tido com a universidade. Não que eu queira ser como alguns colegas que eu vejo que é de vir, dar aula e ir embora para casa, ou para academia, mas fazer na medida certa e não sacrificar outros setores de minha vida (Entrevistado A).

Realizar pesquisa e contribuir para a formação do aluno são os motivos mais citados pelos docentes quando questionados por que se tornaram professores da pós-graduação, como é possível ver no quadro a seguir.

Gráfico 6: Motivações para ser docente de um Programa de pós-graduação

Fonte: Entrevista

A pesquisa ocupa o topo da pirâmide, ou seja, mesmo que para realizá-la seja necessário buscar financiamento, competir com colegas e se afastar da família, ainda é algo que é perseguido pelo professor-pesquisador.

Um aspecto observado é que mesmo os pesquisadores tendo motivos que justifiquem porque procuraram fazer parte de um Programa de pós-graduação, alguns relataram que já pensaram ou ainda pensam em abandoná-lo. O entrevistado F relatou que não pretende continuar a contribuir e não ter resultado, afinal concorre às bolsas produtividades e não consegue. Outro reforçou:

[...] eu ainda estou num processo de conhecimento. Eu tenho uma produção significativa para continuar, mas se for algo que continuar me desgastando como tem me desgastado eu vou pedir meu desligamento. Eu ainda não encontrei o custo benefício positivo para mim (Entrevistado H).

O entrevistado K respondeu: “eu já pensei em sair da pós-graduação duas vezes e é capaz disso acontecer. Eu não aguento mais. Eu vejo que mais da metade dos colegas não querem se envolver”. E o professor M disse:

É muito cômodo não estar na pós, mas se tem menos professores na pós significa dizer que tem menos vagas para as pessoas fazerem a sua pós-graduação. É um dilema! Eu já falei no Programa que o dia que eu não conseguir mais acompanhar essa dinâmica da pós eu vou sair, mas há uma preocupação com a formação continuada dos alunos. Para estar ali é exigida muita coisa de você, mas se você não está lá você está prejudicando a formação continuada das pessoas.

Portanto, percebe-se que por mais que fazer parte de um Programa de pós-graduação seja algo almejado, também causa sofrimento a ponto de não ser difícil cogitar o desligamento. Tanto que o entrevistado L relatou que não há ganhos a mais por ser professor de pós: “eu vou dizer pra você: é muito mais fácil o docente ficar só na graduação porque ganha só trabalho (na pós). Claro que cresce mais, mas quem não tem esse sonho, essa veia, não compensa, vai ser a pessoa mais feliz do mundo”.

4.6- Qualidade dos alunos x Trabalho docente

O gráfico e o quadro a seguir estão relacionados com a qualidade dos alunos da graduação e da pós-graduação e de como ela interfere no trabalho realizado pelos docentes.

Gráfico 7: Qualidade de formação dos alunos da graduação

Fonte: Entrevista

No que diz respeito aos alunos da graduação, alguns docentes atribuem a culpa ao sistema que seleciona os alunos, o SISU, considerando que muitos não têm o preparo que deveria ter sido adquirido na educação básica, como boa leitura e escrita. No primeiro capítulo deste trabalho foi possível perceber que a educação realmente nunca foi prioridade para nenhum governo brasileiro, ou seja, não houve o investimento pelo tempo necessário numa política que realmente tornasse a educação pública prioritária.

Outros entrevistados observam aspectos característicos dos jovens da atualidade, como a falta de interesse e de compromisso, dificultando o processo de ensino-aprendizagem, assim também como a imaturidade e falta de proatividade na relação professor-aluno.

Já os entrevistados F, J e N acreditam que independente das dificuldades apresentadas, é obrigação deles passar o conteúdo e motivar os alunos. Inclusive, o professor N acredita que o fato de ser doutor o capacita a ensinar para qualquer tipo de aluno, colocando a obrigação sobre seus ombros, o que passa a ser mais um motivo para possível adoecimento porque no processo pedagógico de ensino e aprendizagem um tem o papel principal de ensinar e o outro de aprender e se apenas uma parte se sente responsável, fica complicado e extremamente desgastante.

Quadro 5: Qualidade de formação dos alunos da pós-graduação

Entrevistado	A qualidade de formação dos alunos da pós-graduação interfere na realização do seu trabalho?
A	Acredita que os alunos dele têm boa qualidade, mas ouve reclamações dos colegas de que os alunos não sabem escrever. Muitos não têm autonomia. “Aqui o aluno entra achando que ganhou um professor particular, que é responsável por sentar e ensinar tudo. E orientar não é isso”.
B	Diz que muitos não têm tempo para estudar.
C	São mais homogêneos, afinal já entram mais selecionados pelas provas. Têm mais responsabilidades.
D	Acha que seu Programa é o que tem mais candidatos de fora de REJ e os professores têm mais dificuldades com esses.
E	“Nós não formamos aqui alunos de pós-graduação. Temos uma série de limitações para isso, sendo uma delas os professores. O quadro da REJ não é de pesquisadores, é um quadro de professores. [...] Temos alunos formados para a sociedade”.
F	Chegam mal preparados e acredita que é devido ao processo seletivo do Programa que faz parte. Acredita que estão dando títulos para quem não merece. Falta responsabilidade e compromisso.
G	São mais heterogêneos. Há alguns muito independentes, mas muitos já vêm da graduação com ele.
H	Há problemas parecidos, mas com comprometimento maior.
I	Pouca experiência na pós e considera prematura qualquer análise.
J	Tem dificuldade com orientando que tem preguiça de pensar.
K	Interfere muito mais em seu trabalho e critica a comissão de seleção de seu Programa. Muitos jubila ou desistem.
L	“Hoje nós estamos com analfabetos que só não sabem ler e escrever. Estamos com vários tipos de analfabetos”. Sem motivação para conhecimento.
M	Alunos com bagagem melhor, mas com dificuldade de leitura, de compreensão mais crítica e sem iniciativa. Imaturos.
N	Nunca teve problemas com alunos da pós.
O	Relata que a qualidade também caiu bastante. “Os alunos de pós-graduação hoje têm o nível dos alunos de graduação de dez anos atrás. [...] Eu tenho alunos na pós-graduação com dificuldades gravíssimas na língua portuguesa, de leitura e de redação”.

Fonte: Entrevista

Os alunos da pós-graduação, apesar de terem menos dificuldades em alguns aspectos, ainda são imaturos e têm dificuldades para cumprir as exigências feitas. Contudo, segundo o professor A, o pós-graduando da REJ tende a achar que o orientador é um professor particular que deve estar sempre à sua disposição do orientando. Os entrevistados F e K acreditam que o problema maior pode estar no processo seletivo dos Programas que fazem parte.

O entrevistado E traz uma questão pertinente quando relata que

[...] as pessoas aqui se acham muito importantes. Os professores em geral têm uma arrogância natural por ser professor da UFG e acho que não somos tão bons assim. É pouco céu para muita estrela. Ouvimos reclamações em outras universidades dos professores daqui. Principalmente os que estão aqui há mais tempo. Reclamam de tudo, sempre têm problemas. Reclamam demais e trabalham de menos.

Cabe registrar que no decorrer das entrevistas foi possível perceber que alguns professores se veem superiores a outros colegas, devido à titulação alcançada ou por fazerem parte de um Programa mais bem avaliado ou por publicar mais ou por conseguir financiamentos muito disputados com certa frequência, porém, independente das conquistas e das dificuldades vividas, nota-se que parte dos docentes está adoecida de alguma maneira, principalmente, os que não percebem as armadilhas que recaem sobre si mesmos. Também há aqueles que já adoeceram em algum momento e acreditam que não viverão mais tal situação, contudo percebe-se nas entrevistas que muitos não mudaram devidamente seus hábitos e, com isso, podem vir a adoecer novamente, talvez até de maneira mais grave.

Freitas (2013, p.42) traz que

[...] o sofrimento advém do esgotamento emocional, do desgaste e frustração e do estresse. O esgotamento emocional se origina da autoexigência em se fazer junto aos alunos e pelo atendimento individualizado. O desgaste e a frustração resultam da falta de autonomia no que diz respeito ao planejamento dos conteúdos e das atividades. O estresse é causado pelo intenso trabalho com o computador.

Fleury e Macêdo (2013, p.167) apresentam ainda sobre o sofrimento que ele

[...] refere-se a elementos variados presente no contexto da faculdade, sendo a avaliação para progressão na carreira, a diversidade de funções, a sobrecarga e a ausência de reconhecimento financeiro ponto que são repetidamente citados pelos participantes (de suas pesquisas).

O sofrimento não é visto como patológico, porém trata-se de um sinal de alerta para que não surjam doenças ocupacionais e que não pode ser camuflado por uso de estratégias de defesa.

De acordo com Facas, Araújo, Freitas e Mendes (2008, p. 95)

[...] a atividade de trabalho é um processo dialético: de um lado, o sujeito trabalhador, que dá sentido ao que faz; de outro, as situações de trabalho, as quais impactam sobre as percepções desse trabalhador em relação a todo o contexto de trabalho.

Ou seja, o professor-pesquisador tem vivências de prazer e/ou sofrimento em seu trabalho. O prazer advindo do bem que o trabalho traz para o corpo, a mente e nas relações; e o sofrimento criado pela falta de reconhecimento e pelo esgotamento emocional.

O professor-pesquisador esquece-se de olhar ao redor. Ele não percebe que não tem apenas o Programa do qual faz parte e que ele está inserido neste corpo maior, que é a REJ. Para este profissional o importante é ter condições para realizar suas pesquisas, ter seus reagentes ou os instrumentos necessários para suas atividades. Ele teria condições de cumprir o papel de ser genérico, que é o homem omnilateral, mas não o faz, pois, o individualismo, instigado pela intensificação do trabalho docente, não o permite ver os limites do outro e nem perceber que o problema atinge sua classe e não apenas a si mesmo. Se, como diz Marx (2010), o trabalho estranhado acaba por alienar o trabalhador dele mesmo, de sua função ativa e de sua atividade vital, reduzindo a vida genérica em um elemento da vida individual, cabe indagar: será que o professor-pesquisador que escreve, publica e trabalha sem ter condições de fazer uma leitura dialética da realidade, de sua atividade vital, não estaria também reproduzindo um tipo de trabalho alienado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância de se estudar o adoecimento do professor-pesquisador que tem inúmeras atribuições além da docência em si devido à intensificação e à precarização de seu trabalho, buscou-se nesta dissertação responder à seguinte pergunta: as atribuições dos professores-pesquisadores que atuam em curso de graduação e em Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ), intensificadas após as reformas ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, têm atingido sua saúde, a ponto de acarretar adoecimento?

Para responder à pergunta-problema pretendeu-se, por meio das entrevistas: compreender a percepção do docente de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* sobre o seu estado de saúde física e mental, diante das várias tarefas a ele atribuídas e, também, da qualidade de seus alunos; analisar se as condições de trabalho para o desenvolvimento de suas funções acarretam adoecimento dos docentes; investigar se existem estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com as dificuldades vividas na UFG/REJ; e ainda analisar em que medida a atividade docente desenvolve-se como trabalho alienado e se isso está relacionado com a sua condição de trabalho penoso e de sofrimento.

No que diz respeito à percepção do docente sobre sua saúde, foi possível identificar que o profissional, de alguma maneira, está adoecido. Afinal, mesmo os que não se veem nessas condições e aqueles que confessam que já estiveram, mas não estão mais, não percebem a situação crítica em que vivem, a ponto de alguns não entenderem que o fato de não terem condições de organizarem suas vidas e seus horários já é uma característica da falta de normalidade e do excesso de atividades que carregam. Além disso, ao relatarem as fragilidades de seus alunos, constatou-se um sentimento de desmotivação que resulta em uma autocobrança para tentar ajudá-los a superarem suas dificuldades.

A infraestrutura da UFG/REJ, ou melhor, a falta dela, também traz enorme descontentamento ao docente porque, para além de lidar com as cobranças do sistema e com o produtivismo, precisa buscar maneiras de realizar suas pesquisas e dar suas aulas sob condições difíceis, como: falta de internet, divisão de salas com outros professores, falta de laboratório e material, entre outras. Assim, é plausível apreender que a falta de uma boa infraestrutura pode causar estresse e desgaste físico e mental no professor-pesquisador, pois ele necessita de que as instalações físicas estejam funcionando da melhor maneira possível para realizar seu trabalho a contento e no tempo exigido.

No decorrer das entrevistas percebeu-se que diante de tantas dificuldades, sejam elas físicas, temporais ou relacionais, o trabalhador docente utiliza de estratégias que acredita ser suficientes para lidar com suas frustrações e seus dilemas, porém, ao narrar as estratégias que utiliza, observou-se que são frágeis e não proporcionam o resultado esperado. Ao relatar que fica um tempo sem voltar à universidade, ou que reza, ou que releva (o que provavelmente ainda causa sofrimento) nota-se que a situação-problema não foi resolvida; houve apenas fuga, ou seja, a situação poderá se repetir, desencadear novo sofrimento e possível adoecimento.

Como Marx traz em algumas de suas obras, é na vida material que se produz a vida mental, então, quando um docente diz que já esteve doente e que não ficará novamente, é algo difícil de prever, pois a universidade está cada vez mais precária e aquela situação momentânea que causou adoecimento pode voltar a acontecer ou, até mesmo, ocorrer uma situação ainda pior.

Também se observou que o trabalho do professor-pesquisador é realizado sob condições que acabam sendo sofridas e penosas, afinal a autonomia sobre quando e que tempo necessita para fazer sua pesquisa, é sempre limitada, pois não decide se é melhor publicar agora ou esperar o experimento terminar, não tem verba institucional e é obrigado a lutar por financiamentos que considera o processo desigual e doentio. Situações como essas permitem inferir que o trabalho realizado pelo professor-pesquisador não está livre das condições impostas pelo trabalho alienado, assim como qualquer outro trabalhador que desempenha suas funções na sociedade capitalista.

Com base nos autores estudados, sob o modo de produção social vigente é impossível ao trabalhador dispor de autonomia total sobre seu trabalho, uma vez que ele segue regras impostas por este sistema. Contudo, quando os entrevistados se veem autônomos simplesmente porque podem tomar pequenas decisões no seu local de atuação, eles acabam, por vezes, não percebendo que estão submetidos a uma engrenagem produtivista em que imperam as determinações da intensificação do trabalho docente. Com isso, acabam pagando com a própria saúde o preço do reconhecimento e do denominado “sucesso”.

Ao recordar Duarte (2005, p. 34), quando diz que “o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação”, própria do processo educativo, então, o trabalhador docente não está vivendo uma situação isolada da qual conseguirá resolver sozinho. Na verdade, ele traz consigo uma bagagem histórica que deveria ser discutida coletivamente com os seus pares para buscarem estratégias de enfrentamento à

avalanche de atividades e cobranças que recaem sobre si e que tornam o trabalho penoso, com possibilidade de adoecimento.

Em conformidade com a ideia acima, Oliveira (2005, p. 11-12) afirma que

[...] o sujeito humano é constituído por aquilo que é herdado fisicamente e pela experiência individual, mas sua vida, seu trabalho e seu comportamento também se baseiam claramente na experiência histórica e social, isto é, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros e nas conquistas acumuladas pelas gerações que o precederam.

Por mais que o trabalho seja realizado de maneira individual, ele existe em função do coletivo, e é assim também com o trabalho docente. Uma das consequências da intensificação das atividades do professor-pesquisador, é que ela leva à uma falsa sensação de que o adoecimento é individual, fazendo com que cada trabalhador se veja só e como o único que não consegue lidar com suas demandas.

O sentimento de culpa que se observou nos entrevistados pode por causar também sensação de incapacidade e de fracasso, pois acreditam que dependem exclusivamente deles para que o aluno aprenda, o projeto seja aceito, as reuniões sejam proveitosas, o financiamento conquistado. Mas não é assim. As decisões não são individuais e sim resultado do coletivo, inclusive sua dor.

O adoecimento pode se manifestar por meio da subjetividade do indivíduo, mas ele é consequência do contexto social, e, no caso do professor universitário, são as condições objetivas da intensificação de seu trabalho, a falta de infraestrutura adequada, como também a baixa qualidade dos estudantes que constituem a realidade concreta que revela condições para que ele adoença. Assim, se o adoecimento ocorre no corpo e na psique do trabalhador, é originado no contexto que ele vive socialmente, e esta condição determinante não foi reconhecida pelos entrevistados.

O docente tem suas expectativas (sonhos) que é o que lhe proporciona uma identidade, porém as determinações sociais do sistema em vigor no meio acadêmico, por vezes o impede de seguir com seus planos e acabam por exigir que faça novas escolhas que, à semelhança da sensação de falsa “autonomia”, também revelam uma liberdade limitada para os planos e atividades do professor-pesquisador.

Por fim, cabe ressaltar que no decorrer deste trabalho, buscou-se superar o limite da aparência da situação explicitada pelos entrevistados com o objetivo de identificar a realidade concreta vivenciada por eles. Para tanto, torna-se necessário dar continuidade ao estudo sobre o adoecimento do docente no exercício de suas funções para que se prossiga a

compreensão de questões como: quais as reais possibilidades do professor-pesquisador resistir à intensificação das atividades docentes que recaem sobre ele? Por meio de ações coletivas, da atuação forte e coerente da categoria, conseguir-se-á mudar as regras impostas? Ou ainda, se o docente submetido a condições de trabalho intensificadas não se vê doente e não percebe o abismo em que pode cair (ou está caindo), como revelaram os dados desta pesquisa, o que pode e precisa ser feito?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA FILHO, N. O Conceito de saúde mental. **Revista USP**, São Paulo, n. 43, p. 100-125, set./nov. 1999.

ALVES, G. Trabalho docente, trabalho doente, 2017. Filme disponível em www.projetocinettrabalho.org e www.youtube.com.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-48.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 10 mar. 2017.

ARAÚJO, T. M.; SENA, I. P.; VIANA, M. A.; ARAÚJO, A. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. In: **Revista Baiana de Saúde Pública**, vol. 29, n. 01, p. 06-21, jan./jun., 2005.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRAGA, R.; BIANCHI, A. Entre duas ameaças: a burocracia e a mercantilização da universidade. In: **Revista Margem Esquerda – ensaios marxistas**. ISSN 1678-7684, número 25, p.36-42, Boitempo Editorial, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso: 25 out. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes). Disponível em: <http://www.capes.gov.br>.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br.

_____. Plataforma Lattes. Disponível em: www.lattes.cnpq.br.

BRITO, V. L. A. Autonomia Universitária: Luta Histórica. In: DOURADO, L.F. E CATANI, A.M. (orgs.) **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, p. 545-564, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002. Acesso em: 03 abr. 2017.

BURAWOY, M. Ensino superior em crise: o contexto global. In: **Revista Margem Esquerda – ensaios marxistas**. ISSN 1678-7684, número 25, p. 43-51, Boitempo Editorial, 2015.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CARLEIAL, L. M. F. **Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff**. Scielo Brasil. On-line Version ISSN 1806-9592, vol.29, n. 85. São Paulo set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142015008500014>, 2015. Acesso: 24 out. 2016.

CARVALHO, D. C. Trabalho Docente na Pós-graduação: impasses que se colocam para os programas e o professor universitário no contexto atual das políticas de avaliação. In: MANCEBO, D., SILVA JÚNIOR, J.R. e OLIVEIRA, J.F. (orgs.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

CASSIOLATO, R. A. **Síndrome de *burnout* e identidade do professor universitário**. C273s. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Universidade de Sorocaba, vol. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHRISPIANO, J. Todo poder à avaliação. In: **Revista da ADUSP**, São Paulo, n. 36, p. 26-35, jan. 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (orgs.) **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999.

DUARTE, N. O significado e o sentido. In: **Coleção memória da pedagogia**: Liev Seminovich Vygotsky. São Paulo, n. 2, p. 30-37, 2005.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, F. Quota-parte do trabalho na hominização do macaco. In: MARX, K. e ENGELS. F. **Obras escolhidas em três tomos**. III Tomo. Lisboa: Avante, 1985.

_____. Introdução de Friedrich Engels ao texto Trabalho Assalariado e Capital. In: MARX, K.; ENGELS. F. **Obras escolhidas em três tomos**. I Tomo. Lisboa: Avante, 1982.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 33, n. 03, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf. Acesso em: 19 de jul. 2016.

FACAS, E. P.; ARAÚJO, L. K. R.; FREITAS, L. G.; MENDES, A. M. Trabalho e riscos de adoecimentos em professores de uma unidade federativa do Brasil. In: FREITAS, L. G. (org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras, Curitiba: Ed. Juruá, p. 93-106, 2013.

FLEURY, A. R. D.; MACÊDO, K. B. O sofrimento, as defesas e patologias de professores de uma IES pública. In: FREITAS, L. G. (org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras, Curitiba: Ed. Juruá, p. 149-169, 2013.

FREITAS, L. G. **Saúde e Processo de Adoecimento no Trabalho dos Professores em Ambiente Virtual**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

_____. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, L. G. (org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras, Curitiba: Ed. Juruá, p. 35-47, 2013.

FREITAS, R. A. de **O trabalho docente em Goiás**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: **A Experiência do trabalho e a educação básica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, 2005.

FRIGOTTO, G.; PEREIRA, J. C. L. **Trabalho e Educação: Que trabalho (de)forma o cidadão?** Práxis Educacional, vol. 1, n. 01. Vitória da Conquista, 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago., 2005.

GENTIL, D. L.; HERMANN, J. **A Política Fiscal do primeiro governo Dilma Rousseff: ortodoxia e retrocesso.** Disponível em: www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/textos_sem_peq/texto1711.pdf. Acesso: 24 out. 2016.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas/Capes. Disponível em: www.geocapes.capes.gov.br. Acesso: 12 abr. 2017.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. Vol. 13, n. 01, p. 133-148, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25743/27476>. Acesso em: 30 jun. 2016.

GUERRA, R.F. Impressões sobre a universidade insalubre. In: **Plural**, Florianópolis, vol. 11, n. 14, p. 4-13, 2005.

GUIMARÃES, A. M. (org.) **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.

JACQUES, M. G. C. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. In: **Psicologia & Sociedade**, ISSN 0102-7182, Belo Horizonte, vol. 15, n.1, p. 97-116, jan./jun. 2003.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KAMIA, M.; PORTO, J. B. Comportamento Proativo nas Organizações: o efeito dos valores pessoais. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 31, n. 3, p. 456-467, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica I.** São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZARO, C. D. S.; ÁVILA, L. A. Somatização na prática médica. In: **Revista Arquivo de Ciências da Saúde**, n. 11(2), p. 2-5, abr./jun., 2004.

LEHER, R. **Novo plano de governo visa consagrar prevalência do setor privado no financiamento da educação.** Disponível em: www.correiocidania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9254%3Amanchete2201, 2014. Acesso em: 16 out. 2016.

LEHER, R. Crise universitária, crise do capital. In: **Revista Margem Esquerda – ensaios marxistas**. ISSN 1678-7684, número 25, p.27-35, Boitempo Editorial, 2015.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. 1969. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.wordpress.com/2013/11/15/lukacs-g-varios-titulos/>. Acesso em: 28 de mar. 2017.

_____. **Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: L.E.C.H., 1972.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas** n. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., p. 01-18, 1978.

MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas. In: **Revista Labor**, vol. 6, p. 326-343, 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 2000.

MANCEBO, D. **Trabalho docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, p. 74-80. Disponível em: www.scielo.br/prc, 2007.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. Reformas e Políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J.F. (orgs.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

MARIZ, R. S.; NUNES, C. G. F. O contexto do trabalho dos professores(as) na educação superior: as mudanças no mundo do trabalho e o trabalho no mundo do trabalho. In: FREITAS, L. G. (org.) **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Pesquisas Brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013.

MARQUES, M. R. A. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, V. (org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, N. M. Ensaio sobre a “nova” travessia (ou: O programa de ajuste econômico do segundo governo Dilma: uma nova investida neoliberal?). Disponível em: <http://www.ie.ufrj/index-publicacoes/textos-para-discussao>, 2015. Acesso e: 24 out. 2016.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. Trabalho Assalariado e Capital. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três tomos.** I Tomo. Lisboa: Avante, 1982.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** MARX, K. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, A. M. Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais. In: MENDES, A. M. (org.) **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, métodos e pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. Doenças relacionadas ao trabalho. **Manual de procedimentos para os serviços de saúde.** Brasília: MS, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. In: **Educação e Sociedade**, ISSN 0101-7330, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007.

OLIVEIRA, F. de Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, L. A.; BALDAÇARA, L. R.; MAIA, M. Z. B. Afastamentos por transtornos mentais entre servidores públicos federais no Tocantins. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional.** São Paulo, vol. 40, n. 132, p.156-169, 2015.

OLIVEIRA, M. K. História, consciência e educação. In: **Coleção memória da pedagogia: Liev Semionovich Vygotsky.** São Paulo, n. 2, p. 6-13, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Relatório sobre a saúde no mundo. **Saúde mental: nova concepção, nova esperança.** Genève: World Health Organization, 2001.

PAULO NETTO, J. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Crise do capital e consequências societárias. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, ISSN: 1676-2584, Campinas, n. 65, p.58-72, out., 2015.

RAIMANN, E. G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora.** 259f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1981.

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTANA, M. A.; DRUCK, M. G. Terceirização e degradação do trabalho nas universidades brasileiras. In: **Revista Margem Esquerda – ensaios marxistas**. ISSN 1678-7684, número 25, p.52-57, Boitempo Editorial, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Póiesis Pedagógica**. vol. 8, n. 2, ago./dez., p.4-17, 2010.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Revista Brasileira de Educação**. vol. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02. Acesso em: 31 de mar. 2017.

SGUISSARDI, V. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, H. L. F. Trabalho docente, sindicalismo e crise do movimento sindical: elementos constitutivos de uma identidade política. In: MASCARENHAS, A. C. B.; ZANOLLA, S. R. S. (orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectivas marxista e frankfurtiana**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

SILVA, S. R. C. **Cicatrizes urbanas: marcas de socialização e formação na cidade em Jataí-GO**. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.

SILVA JÚNIOR, J. R.; PINTO e SILVA, E. Carreira Docente Diante da Atual Configuração da Pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. In: **Coleção memória da pedagogia: Liev Semionovich Vygotsky**. São Paulo, n. 2, p. 76-83, 2005.

SOUZA, T. M. C. **Docência universitária**: representações sociais das constituições subjetivas. c117f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2012.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 de mai. 2017.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de *burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. In: **Revista Psiquiátrica Clínica**, n. 34 (5), p. 223-233, 2007.

VIEIRA, E. P. **As condições do trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras**. V673r. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

Sites pesquisados para obtenção de dados dos Programas da REJ:

Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT): <https://www.jatai.ufg.br/p/3518-mestrado-profissional-de-matematica-profmat>.

Programa de Pós-Graduação em Agronomia (PPGA): <https://posagronomia.jatai.ufg.br>.

Programa de Pós-Graduação em Biociência Animal (PPGBA): <https://biocienciaanimal.jatai.ufg.br>.

Programa de Pós-Graduação de Ciências Aplicadas à Saúde (PPGCAS): <https://cienciasaplicasaude.jatai.ufg.br/>.

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): <https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br>.

Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEO): <https://posgeo.jatai.ufg.br>.

Universidade Federal de Goiás (UFG): www.ufg.br.

APÊNDICE A - MEMORIAL

O objetivo maior deste memorial é o de esclarecer minha trajetória acadêmica e profissional e, conseqüentemente, justificar a escolha pelo meu objeto de estudo: adoecimento docente.

Graduei-me em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (UCG-GO) no ano de 2000 e desde então atuei no serviço público, algo praticamente inédito numa época em que a psicologia era ainda vista como uma profissão elitizada e relacionada, principalmente, à área clínica.

Meu primeiro trabalho como psicóloga foi na Prefeitura Municipal de São Luís de Montes Belos-GO, onde tive a oportunidade de trabalhar em várias vertentes: clínica, social e até como perita para a área jurídica da cidade. Após quase três anos, fui trabalhar, como contrato especial, na Secretaria de Saúde da Prefeitura de Goiânia, na área organizacional e saúde do trabalhador, e me encontrei profissionalmente.

No ano de 2008 passei no concurso da Prefeitura de Goiânia que me manteve trabalhando na mesma área, o que foi muito gratificante. Só que neste mesmo ano meu marido foi aprovado como professor no curso de Educação Física na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ), tendo que se mudar para Jataí no início de 2009. Eu e nossa filha mais velha nos conservamos em Goiânia.

Durante todo este período participei de vários simpósios e congressos, tanto como ouvinte como palestrante. Sempre busquei me aperfeiçoar, aprender, porém sem fazer pós-graduação.

Em 2009 surgiu uma vaga na UFG/REJ para técnico-administrativo em educação na área de psicólogo e vi aí a oportunidade de ir para perto do meu marido com a garantia da estabilidade profissional. Após muito estudo fui aprovada, nomeada no final do mesmo ano e pedi exoneração da Prefeitura de Goiânia.

Desde que iniciei o trabalho na UFG/REJ, em julho de 2010, tive oportunidades de ver que o quadro de docentes da instituição é composto por muitos profissionais vindos de outras cidades do Brasil e, até mesmo, de outros países da América do Sul, como Peru e Bolívia. Vivenciei situações distintas que me fizeram perceber que o fato de virem para uma cidade do interior de Goiás, ficarem distantes de laços emocionais e parentais, e encontrarem uma instituição de ensino superior em crescimento e estruturação, de alguma maneira, poderia

atingir em maior ou menor grau o estado emocional do docente, acarretando algum tipo de adoecimento.

Sendo a psicologia uma ciência rica em possibilidades para conhecer e atuar com o ser humano, foi possível o contato com diferentes maneiras de atuação docente e em diferentes áreas do conhecimento do trabalho desenvolvido nesta Regional. Sendo assim, quando do início das atividades na UFG/REJ, mediante as atribuições descritas no edital do concurso para o cargo de Psicólogo, optei por operar em três vertentes principais: 1) atendimento clínico breve para servidores e alunos; 2) intervenções organizacionais nos vários setores da REJ; e 3) ações no campo da saúde do trabalhador. Essas frentes de atuação permitiram o contato com uma realidade que apresentava, cada vez mais, desafios para se compreender o que ocorre com o trabalho docente em que, em vez de trazer satisfação e realização pessoal, na maioria das vezes se revelava penoso e sofrível.

Soma-se a isso o fato de que o exercício das atribuições do profissional psicólogo acabou levando a experiências com outras ações e linhas de atuação bastante comuns à atuação docente, como a participação em projetos de extensão, a criação e implantação do Núcleo de Apoio PsicoPedagógico (NAPP), juntamente com a pedagoga da UFG/REJ, além de envolver com a discussão e me tornar membro do Núcleo de Pesquisa em Gestão e Atenção à Saúde do Trabalhador (NEGEAST), coordenado pelo professor Dr. Luiz Almeida da Silva. Essas experiências me possibilitaram conhecer, ainda que de modo introdutório, algumas realidades existentes na instituição, como por exemplo, a manifestação de docentes que comunicavam dificuldades em lidar com a nova realidade em que se encontravam e que diziam não compreender como alguns colegas conseguiam estruturar sua nova vida nessa cidade e/ou nessa instituição.

No âmbito das ações de extensão, uma possibilidade de entrar em contato com a temática foi através da participação em um projeto extensionista denominado “Grupo de encontro e reflexão: já tá aí? Já tá lá? – Não: já tô aqui”, coordenado pelo docente do curso de psicologia da UFG/REJ Dr. Tales Vilela Santeiro, e que tinha como objetivo facilitar uma eventual adaptação, no que diz respeito ao acolhimento e suporte aos docentes em estágio probatório e oriundos de outras cidades. Nos encontros semanais com participantes desse grupo, foi possível verificar que o fato de chegar a uma nova cidade e ficar longe dos seus familiares ou círculo de amigos constituídos, podia acarretar mudanças significativas que afetam a saúde mental e física de uma pessoa, desencadeando alguns tipos de transtornos que poderiam interferir em sua vida de diferentes maneiras.

A partir dessas experiências iniciais, observei que na universidade o docente assume várias tarefas que podem impedi-lo de perceber o quanto é difícil manter-se saudável em suas atividades produtoras, como apontam Freitas (2013) e Souza (2012). Afinal, ele precisa preparar as aulas que serão ministradas, desenvolver projetos de extensão e/ou de pesquisa, ocupar cargos administrativos (de gestão, de coordenação de curso ou de unidade), participar de comissões, ter tempo para atendimento aos discentes, publicar artigos em revistas especializadas, em geral para fins de enriquecimento de currículo e facilitar no processo de pedido de financiamento, participar de eventos (congressos, seminários, simpósios, etc.), dentre outras atribuições que, no limite, precisam ser desenvolvidas em conjunto com necessidades e obrigações próprias das relações inerentes à vida familiar e social. Além do fato de um grande número de docentes almejam se inserir em algum Programa de pós-graduação por saberem que é o local onde se é possível fazer pesquisas com melhores financiamentos e ter maior reconhecimento entre seus pares. Embora, para atingir este objetivo, seja necessário “alimentar” muito bem o currículo Lattes com publicações, projetos de pesquisa e outras produções acadêmicas.

Em resumo, a condição de psicóloga da instituição me possibilitou apreender algumas queixas comuns, como: 1- excesso de atividades; 2- desorganização mental e temporal; 3- sentimento de incapacidade; 4- adoecimento físico e mental; e 5- esgotamento, as quais se apresentavam como obstáculos ao docente no entendimento de possíveis soluções para situações enfrentadas tanto na vida profissional quanto pessoal. Foi diante do contato com esse quadro que surgiu em um primeiro momento, o interesse, e gradualmente a necessidade de investigar e compreender melhor se as atividades desenvolvidas pelos docentes da UFG/REJ podem influenciar negativamente sua saúde, principalmente os que estão atuando na graduação e na pós-graduação concomitantemente, e que ainda acumulam inúmeras funções além da docência, que constitui o objetivo central deste trabalho.

Devido ao fato de trabalhar numa instituição educacional de ensino superior surgiu a necessidade de estender os estudos por meio do mestrado, mas numa área que não fosse específica da Psicologia, e a Educação representa a área que permitiria um olhar mais abrangente da situação notada no decorrer de minha atuação. Como cursei duas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), uma no ano de 2014 e outra em 2015, fui percebendo que a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético trazia uma possibilidade de discutir o problema de uma maneira mais profunda e crítica, que era algo que eu almejava por também acreditar que o trabalho é a essência do ser humano. Além do fato de querer estudar o adoecimento humano de uma perspectiva dialética, buscando suas

causas, na sua totalidade, afinal, como diz Oliveira (2005, p. 13) “a psicologia não pode lidar apenas com o que é aparente, mas tem de penetrar em mecanismos mais complexos do humano”.

O que não significa que foi fácil, afinal me graduei numa universidade privada onde as poucas pesquisas realizadas eram de cunho positivista e muito voltadas para a lógica causa e consequência. Então, foi difícil envolver-me no mundo de leituras de cunho crítico, porém busquei compreender ao máximo alguns conceitos e algumas categorias elaboradas por Marx e Engels para tentar realizar uma pesquisa que atingisse a essência do problema levantado, que é compreender se o professor-pesquisador está adoecido e se esse adoecimento é resultado da intensificação e precarização de seu trabalho devido mudanças na educação superior, principalmente a partir da década de 1990.

No decorrer dos anos de 2016 e 2017 tive a oportunidade de participar de dois grupos de estudos com base teórica crítica norteadas pelo Materialismo Histórico e Dialético, sendo eles o Grupo de Estudos e Pesquisas, Formação de Professores e Práticas Educativas (NuFOPE), coordenado pelo professor Dr. Ari Raimann, e o Grupo sobre marxismo e formação humana, coordenado pelos professores Dr^a. Michele Sacardo Silva e Dr. Luís César de Souza, que ajudaram muito na compreensão das categorias marxistas e nos conceitos cruciais da teoria escolhida.

Durante a jornada do mestrado, pude amadurecer teórica e profissionalmente, afinal tive a possibilidade ímpar de ler autores que minha área profissional normalmente não incita e ter acesso a discussões com pessoas esclarecidas e que me abriram mais ainda os olhos para o coletivo, para as diferenças sociais e para o ser humano que compõe essa sociedade nada democrática e burguesa.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES-
PESQUISADORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL JATAÍ**

- 1- Sexo F () M ()
- 2- Idade Entre 25-30 () 31- 35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () Mais de 50 ()
- 3- Qual seu estado civil? Casado/a () Solteiro/a () Divorciado/a () Viúvo/a () Relação estável ()
- 4- Tem filhos? Não () Sim () Quantos? 1 () 2-4 () Mais de 4 ()
- 5- Você é de Jataí? Sim () Não () De onde você veio?
- 6- Qual o regime de trabalho? 40h () DE ()
- 7- Qual sua titulação? Doutor () Pós doutor ()
- 8- Você já foi professor universitário em outra instituição? Sim () Não ()
- 9- Quantos anos de serviço no ensino? 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 ()
Mais de 20 anos ()
- 10- Quanto tempo de serviço na REJ? 1-5 () 6-10 () 11-15 () Mais de 15 anos ()
- 11- Está vinculado a qual curso de graduação?
- 12- Você pode descrever seu percurso de formação profissional (graduação, mestrado e doutorado)? Recebeu algum auxílio para fazer mestrado e doutorado? E da família?
- 13- Você pode descrever seu percurso profissional (onde já trabalhou)?
- 14- De qual Programa de Pós *stricto sensu* você faz parte na REJ?
- 15- Há quanto tempo está no Programa de pós-graduação? Menos de 1 ano ()
Entre 1 ano e 3 anos () Mais de 3 anos ()
- 16- Quantas horas por semana fora da universidade são necessárias para dar conta das tarefas pedagógicas, como: cursos, preparações, correções...?
- 17- Levando em consideração todas as atividades envolvidas (ensino, pesquisa, extensão e administração) como organiza seu tempo semanalmente?
- 18- Por semestre, você normalmente trabalha com quantas turmas (graduação e pós-graduação)? 1 () 2 () 3 () Mais de 3 ()
- 19- Você está com algum projeto de pesquisa e/ou extensão neste momento?
Sim () Não ()
- 20- Se sim, você recebe algum financiamento? Sim () Não ()
- 21- Como funciona o processo de pedido de financiamento?
- 22- Você fala sobre suas atividades com seus colegas de trabalho? Com alguns ()
Nunca falo sobre minhas atividades com colegas () Sempre divido minhas ideias ()
- 23- A qualidade de formação dos alunos da graduação interfere na realização de seu trabalho?
- 24- A qualidade de formação dos alunos da pós-graduação interfere na realização de seu trabalho?
- 25- Nos últimos dois anos, você pode me descrever suas atividades (publicações de artigos em revistas científicas (só ou coletivamente), livros, coordenação de livros, relatórios produzidos de pesquisas, conferências em colóquios ou encontros científicos)?
- 26- Você se preocupa com a produtividade defendida pela universidade?
Sim () Não ()
- 27- Acredita que o produtivismo exigido gera estresse entre os docentes?
Sim () Não ()

- 28- Você se sente bem remunerado com o trabalho que realiza? Sim () Não ()
- 29- Você leva trabalho para casa? Não () Sim () Às vezes () Sempre ()
- 30- Consegue separar bem suas atividades de trabalho e as da vida pessoal?
Sim () Não ()
- 31- Fale mais sobre isso.
- 32- Escuta reclamações de familiares e/ou amigos de que está trabalhando muito?
Sim () Não () Às vezes () Sempre ()
- 33- Você está com algum problema de saúde atualmente? Sim () Não ()
- 34- Tem utilizado algum tipo de medicamento? Sim () Não ()
- 35- Você tem o hábito de se observar e perceber se algo não está bem consigo?
Sim () Não ()
- 36- Busca ajuda quando percebe que algo não está bem? Sim () Não ()
- 37- Acredita que o trabalho pode adoecer o ser humano? Sim () Não ()
Nunca pensei sobre o assunto ()
- 38- Acredita que seu trabalho pode adoecer você? Sim () Não ()
- 39- Entre as diferentes atividades que executa, quais as que lhe dá mais prazer?
Ministrar aula na graduação ()
Ministrar aula na pós-graduação ()
Projetos de pesquisa ()
Projetos de extensão ()
Escrever artigos/livros ()
Ministrar palestras ()
Planejar aulas ()
Participar de reuniões ()
Atender alunos ()
Orientar alunos da graduação ()
Orientar alunos da pós-graduação ()
Nada tem me dado muito prazer ()
Outros () Quais?
- 40- Qual o significado do trabalho na sua vida?
- 41- Já pensou em mudar de profissão? Sim () Não ()
- 42- Qual o grau de autonomia você gostaria de ter na sua profissão de docente?
Pouco a mais () Muito mais () Não preciso de mais autonomia ()
- 43- Como você avalia suas condições de trabalho, inclusive a infraestrutura?
Excelentes ()
Boas ()
Razoáveis ()
Péssimas ()
- 44- Sente-se realizado profissionalmente?
Sim, muito () Sim, pouco () Não ()
- 45- Quais são suas perspectivas com relação ao seu trabalho?
- 46- O que gosta de fazer quando está cansado/estressado ou nos momentos de lazer?
Ler ()
Viajar ()

- Estar com minha família/amigos ()
- Assistir TV/filmes ()
- Fazer alguma atividade física ()
- Não tenho tido momentos de lazer ()
- Outros () Quais?

47- Utiliza alguma estratégia para enfrentar as situações estressantes do trabalho?

Sim () Quais?

Não () Não passo por situações estressantes no trabalho ()

48- Se sim, acredita que tem dado certo?

Sim, sempre ()

Sim, às vezes ()

Não ()

49- Sente prazer em ser docente da UFG/REJ?

Sim, muito ()

Sim, um pouco ()

Não ()

50- Consome bebida alcoólica? Sim () Não ()

51- Já pensou em sair da REJ? Sim () Não ()

52- O que o(a) levou a ser docente de um Programa de pós-graduação?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Regional Jataí

Prezado(a) docente,

Venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar, como voluntário(a), da minha pesquisa de mestrado. Meu nome é Aurélia Magalhães de Oliveira Souza e essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/REJ. O estudo tem como objetivo investigar como está a saúde dos docentes que acumulam a docência na graduação e em programa de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ). Para isso, alguns aspectos da vida do docente serão investigados, como a docência em si, acúmulo de atividades, separação entre vida pessoal e vida profissional, a saúde do docente, dentre outros.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma, mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail aureliapsi@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do telefone: (64) 9 9973 6016. Ao persistirem as dúvidas sobre seus direitos como participante desta pesquisa, você poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que liberou o parecer de aprovação sob o número CAAE 64032117.2.0000.5083.

Para a obtenção dos dados será utilizada como instrumento a entrevista semiestruturada e individual. A entrevista será audiogravada, por meio de aparelho eletrônico e ocorrerá a transcrição na íntegra visando atingir os objetivos desse estudo. No desenvolvimento da entrevista podem ocorrer possível desconfortos emocionais como, constrangimento, angústia, irritação, insatisfação. Não há riscos psicossociais para a realização da pesquisa. Os benefícios que são esperados com este estudo são de ampliar a literatura acerca da saúde do docente universitário na atualidade brasileira, bem como as possibilidades de intervenções da Psicologia diante dessa questão. Ao participar, você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

Somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso aos conteúdos, não sendo compartilhados por e para terceiros, bem como não haverá identificação dos dados. As respostas fornecidas por você serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em hipótese alguma será revelada sua identidade no decorrer da pesquisa. Quando houver a necessidade de descrever qualquer situação, seu nome será substituído por um pseudônimo.

Como sua participação será em caráter voluntário, em qualquer momento você poderá recusar-se ou até mesmo desistir de participar, retirando seu consentimento sem prejuízo algum. Poderá também recusar-se a responder a qualquer pergunta contida no formulário que lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento. Os dados obtidos nas entrevistas serão

utilizados única e exclusivamente nesta pesquisa e os resultados favoráveis ou não serão publicados em forma de artigo científico em revista especializada da área de Educação, incluindo ainda a divulgação em eventos e/ou congressos e sites científicos, a fim de torná-los público. Você possui o direito garantido por lei de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros, decorrentes da sua participação na pesquisa).

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar deste estudo, solicito a validação com sua assinatura.

Aurélia Magalhães de Oliveira Souza, mestranda do PPGE/REJ.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, nº _____,
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa como sujeito. Declaro estar ciente do teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, tendo conhecimento sobre os procedimentos nela envolvidos, bem como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido(a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Jataí, _____ de _____ de 2017.

Participante

Aurélia Magalhães de Oliveira Souza (pesquisadora)
CPF: 837.711.311-20
Tel: (64) 9 9973 6016
E-mail: aureliapsi@hotmail.com

Ari Raimann (orientador responsável)
CPF: 206.797.690-72
Tel: (64) 9 8409 9602
E-mail: raimann04@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES-PESQUISADORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL JATAÍ.

Pesquisador: ARI RAIMANN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64032117.2.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás

Patrocinador Principal: FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE GOIAS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.970.926

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa Atribuições dos professores-pesquisadores na Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí: trabalho docente ou doente?, apresentado pela pesquisadora Aurélia Magalhães de Oliveira Souza, como proposição de sua pesquisa no PPGE/Jataí, apresenta a necessidade de se atentar para os processos de adoecimento nesta unidade específica da UFG, verificando como, a partir da precarização do trabalho docente ocorrida a partir dos anos 90, e por quais motivos se dá o processo de adoecimento docente. A pesquisadora propõe uma pesquisa empírica, qualitativa, com base no materialismo histórico-dialético, e, paralelamente a esta, uma pesquisa documental na própria instituição.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora propõe como objetivo geral "Investigar se as atividades desenvolvidas pelos docentes que atuam, ao mesmo tempo, na graduação e em programa de pós-graduação da UFG/REJ influenciam negativamente a saúde desses professores, buscando compreender esse processo." E como objetivos específicos, propõe "Compreender a percepção do docente de graduação e de pós sobre o seu estado de saúde física e mental, diante das tarefas a ele atribuídas; Analisar se as condições de trabalho destes docentes para o desenvolvimento de suas funções acarretam doença; Investigar se existem estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com as dificuldades vividas na UFG/REJ; Analisar em que medida o trabalho docente desenvolve-se como trabalho alienado e se isso está relacionado com a sua condição de trabalho penoso e de sofrimento".

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Continuação do Parecer: 1.970.926

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma em seu TCLE que no decorrer da pesquisa poderão ocorrer possíveis desconfortos emocionais tais como constrangimento, angústia, irritação e insatisfação, no entanto afirma que, apesar disso, "não há riscos psicossociais para a realização da pesquisa." Desse modo, segundo ela "não há riscos". Quanto aos benefícios "espera-se que esta pesquisa possa auxiliar na compreensão do fato de que a sobrecarga advinda da multiplicidade de atribuições pode levar ao adoecimento docente. Pelos resultados, pretende-se que docentes de vários níveis de ensino e de várias localidades brasileiras conheçam a situação vivida por uma universidade pública federal localizada no interior do Estado de Goiás como forma de compreender como o trabalho docente pode vir a trazer prejuízos para sua saúde por desempenharem múltiplas atribuições e, também, repensarem sua própria atuação. Dentro da REJ, espera-se que, com base nos resultados obtidos, se possa buscar mudanças necessárias que favoreçam a este profissional atuar sem o risco de adoecimento."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se apresenta como bastante pertinente para o momento atual e bem estruturada tanto do ponto de vista formal como conceitual, com metodologia apropriada, utilizando-se de um questionário, aplicado a um grupo de quinze professores que atuam na graduação e na pós-graduação de sete programas em Jataí. A análise dos resultados contará com o aporte de um referencial teórico bastante substancial na área pesquisada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os todos os termos devidamente elaborados e assinados.

Recomendações:

A única recomendação relativa a esse projeto é a de que a pesquisadora acrescente, no TCLE, o risco mínimo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De minha parte, meu parecer é o de aprovação do projeto, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2018.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

UF: GO

Município: GOIANIA

CEP: 74.001-970

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Continuação do Parecer: 1.970.926

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_847355.pdf	21/01/2017 10:55:50		Aceito
Outros	Entrevista_com_docentes.pdf	20/01/2017 16:57:58	ARI RAIMANN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_aurelia.pdf	20/01/2017 16:56:35	ARI RAIMANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_aurelia.pdf	20/01/2017 16:54:52	ARI RAIMANN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_aurelia_cep.pdf	20/01/2017 16:53:45	ARI RAIMANN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_aurelia.pdf	20/01/2017 16:51:53	ARI RAIMANN	Aceito
Cronograma	Cronograma_PB.pdf	20/01/2017 16:51:05	ARI RAIMANN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_aurelia.pdf	20/01/2017 16:50:38	ARI RAIMANN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 18 de março de 2017.

**Assinado por: João Batista de Souza
(Coordenador)**

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com