

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

MARIA BETHÂNIA PEREIRA DE OLIVEIRA

**TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES DO
UNIARAXÁ: CONTEÚDOS E RECONFIGURAÇÕES NO
CAPITALISMO GLOBAL**

Uberaba - MG
2017

MARIA BETHÂNIA PEREIRA DE OLIVEIRA

**TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES DO
UNIARAXÁ: CONTEÚDOS E RECONFIGURAÇÕES NO
CAPITALISMO GLOBAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba-Mestrado, como requisito final, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio.

Uberaba - MG
2017

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

O4t Oliveira, Maria Bethânia Pereira de.
Trabalho docente e subjetividade de professores do Uniaraxá:
conteúdos e reconfigurações no capitalismo global / Maria Bethânia
Pereira de Oliveira. – Uberaba, 2017.
92 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio.

1. Ensino superior. 2. Subjetividade. 3. Professores. I. Cecílio,
Sálua. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em
Educação. III. Título.

CDD 378

Maria Bethânia Pereira de Oliveira

**TRABALHO DOCENTE E SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES DO
UNIARAXÁ: CONTEÚDOS E RECONFIGURAÇÕES NO CAPITALISMO
GLOBAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 23/02/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.ª Dr.ª Fabiane Santana Previtali
UFU - Universidade Federal de
Uberlândia



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, singulares professores de minha vida.

Aos meus queridos irmãos, por todo apoio e incentivo.

À minha professora e orientadora, doutora Sálua, pelo compromisso, seriedade e confiança em todas as etapas dessa pesquisa. Especialmente agradeço pela seleção como sua orientanda. Meu carinho e reconhecimento!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba-Mestrado, pelo apoio nessa estrada do conhecimento e pela minha aprovação como aluna bolsista do programa (FAPEMIG), instituição de fomento que também agradeço.

Às professoras doutoras Vânia e Fabiane, pelas contribuições durante exame de qualificação.

Aos professores participantes dessa pesquisa, por compartilhar e confidenciar a sua subjetividade. Seus relatos foram imprescindíveis para a consecução deste trabalho.

Aos colegas e amigos que suavizaram com a amizade e doçura essa jornada. Em especial, agradeço ao colega Wendel Almeida, grande colega de trabalho e de mestrado.

Agradeço à Maria Eduarda pelas atitudes profissionais e humanas que me possibilitaram, sobremaneira, finalizar este trabalho, mesmo diante das demandas da Asserhtiva.

RESUMO

As instituições de ensino superior sempre tiveram uma função fundamental no desenvolvimento econômico da sociedade, tanto legitimando suas práticas capitalistas, quanto formando cidadãos-trabalhadores que assegurassem o bom funcionamento do sistema. Nessa direção, esta investigação vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem toma como objeto o trabalho docente, as condições que o constituem no ensino superior privado e suas inter-relações com subjetividade de professores. O problema de pesquisa é saber como se estabelecem as relações entre trabalho docente e subjetividade dos professores do Centro Universitário do Planalto de Araxá – Uniaraxá, diante da nova morfologia do trabalho, - em sua fase do capitalismo flexível e global, expressa na flexibilização da produção e reestruturação das ocupações. O objetivo geral é discutir as formas e condições do trabalho docente, correlacionando-as com reconfigurações da subjetividade de professores universitários. De modo específico, busca-se identificar a nova morfologia do trabalho docente no ensino superior; explicar sob quais efeitos o processo de mercantilização da educação se expressa no trabalho docente no ensino superior privado; e analisar as manifestações da reestruturação produtiva na subjetividade e no trabalho de professores do Uniaraxá. Com enfoque qualitativo e de natureza bibliográfica e empírica, a pesquisa tem como referenciais teóricos os estudos de Antunes (1995,2000, 2004, 2009) e Alves (2006, 2007, 2011), Mancebo (2007); Maués (2003,2010), Castells (2007) sobre o trabalho na sociedade capitalista, com base na perspectiva do materialismo histórico de Marx (1964, 1983,1984), a partir do qual se orientam as análises e demais considerações. Em consonância com objeto de estudo e concepções epistemológicas assumidas, a proposta metodológica fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003, 2005) e Minayo (2003, 2010). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo tratamento se deu com base na análise de conteúdo temática e a partir de categorização prévia do material, conforme o suporte teórico e técnico de Bardin (1979) e Franco (2012). Dentre os resultados, tem-se que o trabalho é essencial à constituição da subjetividade dos professores entrevistados e que trabalho docente no Uniaraxá não escapa a esse amplo processo de mudanças e ensejos advindos da reestruturação produtiva do capital. Espera-se que o tema subjetividade e trabalho docente continue sendo amplamente estudado, na busca de caminhos que tragam novas e possíveis contribuições.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Superior. Subjetividade.

ABSTRACT

Higher education institutions have always had a fundamental role in the economic development of society, both legitimizing their capitalist practices and forming citizen-workers who ensure the proper functioning of the system. In this direction, this research takes as object the teaching work, the conditions that constitute it in the private higher education and its interrelations with subjectivity of teachers. The research problem is to know how, before the new morphology of the work - in its phase of Flexible and global capitalism, expressed in the flexibilization of production and the restructuring of occupations - establishing the relationship between teacher work and subjectivity of the professors of the University Center of Planalto de Araxá - Uniaraxá. The general objective is to discuss the forms and conditions of teaching work, correlating With the reconfigurations of the subjectivity of university professors. Specifically, it seeks to identify the new morphology of teaching work in higher education; To explain under what effects the process of commercialization of education is expressed in teaching work in private higher education; And analyzing the manifestations of productive restructuring in subjectivity and in the work of Uniaraxá teachers. With a qualitative approach, and of a bibliographical and empirical nature, the research has as theoretical references the studies of Antunes (1995,2000, 2004, 2009) and Alves (2006, 2007, 2011), Mancebo (2007); Maués (2003,2010), Castells (2007) on labor in capitalist society, and based on the perspective of Marx's historical materialism (1964, 1983, 1984), from which analyzes and other considerations are oriented. In agreement with the object of study and assumed epistemological conceptions, the methodological proposal is based on the Qualitative Epistemology of González Rey (2003, 2005) and Minayo (2003, 2010). Semi-structured interviews were conducted, whose treatment was based on the analysis of Thematic content from previous categorization of the material, according to the theoretical and technical support of Bardin (1979) and Franco (2012). Among the results, it is necessary that work is essential to the constitution of the subjectivity of the interviewed teachers and that teaching work in Uniaraxá does not escape this broad process of changes and opportunities arising from the productive restructuring of capital. We hope that the subject subjectivity and teaching work will continue to be widely studied, in the search for ways that bring new and possible contributions.

Keywords: Teaching Work. Higher education. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Capa da edição alemã de 1934	20
Figura 02 - Instrumento de tortura Tripalium	21

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução das Estatísticas do Ensino Superior - Brasil 1962 – 1998.....	36
Gráfico 2 -	Evolução do número de alunos do Uniaraxá.....	49
Gráfico 3 -	Experiência Docente em Anos no Uniaraxá.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Metabolismo social do novo (e precário) mundo do trabalho. A nova precariedade salarial (década de 2000).....	28
Quadro 2 -	Titulação Docente Uniaraxá 2015	50
Quadro 3 -	Regime de Trabalho Uniaraxá 2015	50
Quadro 4 -	Roteiro de Entrevista	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	19
1.1 O trabalho na história, conceitos, sentidos e significados	19
1.2 Nova morfologia e metabolismos do trabalho docente.....	27
1.3 Restruturação produtiva e suas metamorfoses.....	30
1.4 Trabalho docente no ensino superior brasileiro	34
1.5 Subjetividade docente	41
2 APORTE METODOLÓGICO	44
2.1 Proposta metodológica	44
2.2 Pesquisa bibliográfica e Pesquisa Documental	46
2.3 Elaboração e realização das entrevistas semiestruturadas.....	47
2.4 Coleta de dados	48
2.5 Análise de conteúdo	53
3 SUBJETIVIDADE E TRABALHO DOCENTE NO UNIARAXÁ.....	56
3.1 Trabalho docente	58
3.2 Escolha profissional.....	61
3.3 Relações interpessoais	63
3.4 Sala de aula	68
3.5 Organização do trabalho	71
3.6 Saúde/Adoecimento	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	90
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO.	91

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho é múltiplo, diverso e complexo. A partir dele, os indivíduos se definem e se constituem. Devido ao seu caráter polissêmico e multidimensional, (o mundo do trabalho) os sujeitos que nele atuam, se fazem, se formam e podem ser examinados por ângulos e componentes distintos.

Desde os seus aspectos e conteúdos mais objetivos e materiais aos subjetivos e imateriais, quanto aos enfoques teórico-metodológicos que orientam suas análises, o trabalho pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas e dimensões; ora bastante díspares e claramente opostas entre si, ora complementares. De qualquer modo, as análises que se fazem sobre mundo do trabalho e o trabalho que nele ocorre se fundam em pressupostos e visões diversas sobre a concepção de mundo e de história, assumidas pelos seus autores.

Consideramos o trabalho como uma construção histórica, sociológica e tecnicamente dimensionada, seja como fenômeno material e cultural, seja como um constructo psicológico e subjetivo. Tomado na perspectiva marxista e marxiana, pode ser compreendido como uma capacidade de transformar a natureza para atender às necessidades humanas. Marx (1983, p. 153) o define como

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

A depender da finalidade a que se presta, dele se tem uma concepção. Para o trabalhador, produz valor de uso. Para os capitalistas, a valorização do trabalho ocorre a partir da existência da propriedade privada e obtenção de excedente por meio da mais valia. Entretanto, no pensamento marxista, o trabalho mercadoria (MARX, 1983), defendido pelos detentores do capital, não tem valor ou sentido para o trabalhador que se vê impedido de exercer sua liberdade e criatividade, realizando suas funções no trabalho com um sentimento de estranheza perante o todo, ou seja, alienado. Dessa forma, o sentido do trabalho, por sua atribuição psicológica e social, varia, na medida em que deriva do processo de atribuição de significados e se apresenta associado às condições históricas da sociedade. Sendo assim, o consideramos como um construto mutável e inacabado. Conforme define Codo (1997, p. 26), o trabalho pressupõe "[...] uma relação de dupla transformação entre o homem e a natureza, geradora de significado". Nessa direção, compreendemos, então, que o trabalho tanto pode construir como também transformar a subjetividade humana.

Em uma perspectiva ainda marxista autores como Antunes (1995, 2000); Harvey (2000) reforçam a importância da relação entre trabalho e sociedade. Antunes (2000) destaca a ligação entre sentidos e trabalho na atual realidade em uma perspectiva sociológica. Segundo o autor, para que exista uma vida cheia de sentido fora do trabalho, é necessária uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado, com satisfação, realização e pertença, que trazem sentido para a vida dos indivíduos. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. (ANTUNES, 2000).

Através de sua abordagem psicodinâmica, Dejours (1987) revela que o trabalho precisa fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade. Segundo o autor, o sentido do trabalho é formado por dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e o conteúdo significativo em relação ao objeto. Quanto ao conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito, o autor identifica as dificuldades práticas das tarefas, a significação da tarefa acabada em relação a uma profissão (noção que contém ao mesmo tempo a ideia de evolução pessoal e de aperfeiçoamento) e a posição social implicitamente ligada ao posto de trabalho determinado. O sentido do trabalho, desta forma, permite a construção da identidade pessoal e social do trabalhador. Por meio das tarefas que executa, pelo seu trabalho, o sujeito consegue se identificar com aquilo que realiza; passando o trabalho a ter sentido para ele. Quanto ao conteúdo significativo do trabalho em relação ao objeto, Dejours (1992, p. 40) destaca:

[...] Ao mesmo tempo em que a atividade de trabalho comporta uma significação narcísica, ela pode suportar investimentos simbólicos e materiais destinados a outro, isto é, ao objeto. A tarefa pode também veicular uma mensagem simbólica para alguém, ou contra alguém. A atividade do trabalho, pelos gestos que ela implica, pelos instrumentos que ela movimenta, pelo material tratado, pela atmosfera na qual ela opera, veicula certo número de símbolos. A natureza e o encadeamento destes símbolos dependem, ao mesmo tempo, da vida interior do sujeito, isto é, do que ele põe, do que ele introduz de sentido simbólico no que o rodeia e no que ele faz.

Admitindo tal pressuposto e aqui partindo dele, o sentido do trabalho poderá ser compreendido como um componente da realidade social construída e reproduzida, que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais e influencia as ações das pessoas e a da sociedade num dado momento histórico. Assim, a cada fase da história corresponde uma concepção de trabalho que a sustenta. Verificamos, por exemplo, que na modernidade, período consolidado pelo advento da Revolução Industrial e normalmente relacionado com o desenvolvimento do capitalismo, o modo de produção configura-se a partir do modelo

taylorista-fordista. Esse modelo, caracterizado por uma divisão do trabalho mais rígida entre trabalho intelectual e manual, em que as tarefas são definidas e se completam hierarquicamente, tendo em vista uma produção em série, traz, em si, consequências danosas ao trabalhador, dadas à ruptura entre pensamento e ação. Os objetivos e sentidos do trabalho são percebidos pelo trabalhador como algo dissociado de si mesmo. Ao invés de libertar o indivíduo, a transposição dessas mudanças para o cotidiano colocou-o em completa insegurança quanto ao próprio mundo.

Sennett (2004), em pesquisas realizadas sobre o trabalho flexível, encontrou como forma de alienação uma relativa indiferença por parte dos sujeitos em relação ao trabalho, uma falta de vínculo com as tarefas desenvolvidas e um compromisso parcial em relação aos resultados alcançados, como expressão de uma consciência sobre o contexto que não se formava de maneira completa. A consciência apresentava-se fragmentada e a compreensão simplificada, pois os pensamentos não se associavam a ponto de estabelecer um sentido pleno e analítico ao contexto do trabalho. Diferentes autores explicam as transformações estruturais da sociedade. Entretanto, mesmo com diferentes abordagens, os autores supracitados concordam que está em curso um processo de reestruturação das relações sociais dos indivíduos e, com elas, as reconfigurações do trabalho. Seja qual for o trabalho, uma vez que definido pelo modo de produção capitalista, por ele é estruturado e a partir dele requer ser analisado, dadas as relações dialéticas entre ele o sistema que, por ele se consolida, ao mesmo tempo em que o estrutura e o ajuda a se definir. Podemos então considerar que a

[...] educação não é alheia às transformações que se processam no modo de produção capitalista e tende a se ajustar às exigências demandadas por esta última, de modo que novos modelos educacionais e novas propostas pedagógicas são exigidos a acompanhar a evolução das inovações tecnológicas e de organização da produção na lógica da mercantilização do ensino. (PREVITALI, 2014, p. 761-769).

Ainda sobre as ligações entre educação e modo de produção, especificamente em relação ao trabalho docente no ensino superior, e admitidas às contribuições de Mancebo (2007, p.76), percebemos que

[...] as IES sempre tiveram uma função fundamental na consolidação do capitalismo, tanto legitimando suas práticas, fornecendo conhecimentos e tecnologias para a ampliação do capital e para uma exploração mais “científica” (grifos da autora) da força de trabalho, quanto formando cidadãos-trabalhadores e um corpo de intelectuais que assegurassem o bom funcionamento do sistema.

Assim, compreendemos que estas instituições foram convidadas também a se adaptarem às novas composições produtivas e trabalhistas e a ajustar suas finalidades e seu produto às

exigências mais recentes do capital. Nessa direção, Maués (2010b, p.152) complementa ao reconhecer que

[...] em face da “nova” configuração da Universidade, o trabalho dos profissionais que nela atuam, com destaque para os professores, vem sofrendo mudanças substanciais; a fim de se adequar a essa instituição heterônoma, cuja identidade foi “alterada”, mediante uma nova cultura acadêmica, que tem praticado um capitalismo acadêmico e se mercantilizando grandemente.

Também para Reis (2005), a categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, tais como: tarefas extraclases, reuniões, atividades adicionais e pressão do tempo. Esse contexto acaba sendo facilitado pela introdução das novas tecnologias, pois *e-mails* a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor, para além dos muros da universidade, nos momentos teoricamente destinados a descanso e lazer. Tal contexto gera efeitos problemáticos, pontua Mancebo (2007). Para ela, a imposição de tamanha demanda “intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo” (p.77). O segundo aspecto apontado pela autora é “a flexibilização de tarefas”, pois, com a informatização dos serviços, diminui a atribuição aos docentes de algumas tarefas, tais como: elaboração de listas, cálculo de qualificações, pesquisa bibliográfica presencial e elaboração de textos datilografados. Porém, novas atribuições surgem. Os professores passam a ser responsáveis não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, a exemplo de preenchimento de relatórios e formulários, emissão de pareceres, captação de recursos para viabilizar seu trabalho e, até, para o bom funcionamento da universidade. Como todos os demais trabalhadores, eles precisam gerir sua vida acadêmica e ter sob controle de resultados, de modo que garantam índices desejáveis de produtividade. Deles e dos trabalhadores de nível médio e superior, espera-se que sejam empresários de si mesmos. A eles, cabe a administração da sua vida pessoal e profissional, segundo uma racionalidade que se impõe cada vez mais a tudo e a todos (DARDOT; LAVAL, 2016).

No que se refere ao sofrimento subjetivo, nos reportamos ao conceito de “captura¹” da subjetividade de Alves (2011), que constitui uma das características mais marcantes do

¹ O autor sempre usa aspas e justifica que, “ao dizermos “captura” da subjetividade, colocamos “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático (e virtual) da operação de “captura”, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo poderia supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas”

modo de organização toyotista, o qual detalharemos mais adiante. A ideia dessa “captura”, refere-se a um “novo nexos psicofísico da produção capitalista capaz de moldar pensamento e ação de trabalhos em conformidade com a racionalização de produção” (p.112). Pelo exposto, podemos entender que os aspectos subjetivos do trabalho estão intrinsecamente associados aos (seus) aspectos objetivos de produção. Ou seja, a subjetividade não fica apartada às condições concretas do trabalho, pelo contrário. “O toyotismo procura “capturar” o pensamento do trabalhador, operário ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais nos objetivos de produção de mercadorias” (p.112). O trabalho então poderá ser compreendido como uma dimensão concreta, objetiva; entretanto, indissociável da dimensão social, psicológica e subjetiva do trabalhador. Tais dimensões conferem ao trabalho um caráter singular, que invariavelmente poderá ser percebido pelo trabalhador como uma vivência subjetiva positiva ou negativa, dependendo de seu grau de alienação.

Analisar o Trabalho Docente na Educação Superior “é um desafio importante, à medida que as reformas em curso têm alterado as finalidades da educação” (MAUÉS,2010b, p.142). Partindo do pressuposto de que a sociedade constrói e é construída a partir de transformações recorrentes; analisaremos nessa pesquisa, o surgimento de uma nova morfologia do trabalho – traduzidas em novas tendências no mundo do trabalho e novos modos de trabalhar a partir da década de 1980. Assim:

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2006, p. 37-38).

Inegavelmente, ao longo dos tempos, muitas mudanças se instauraram gradativamente em nossa sociedade, modificando as formas de relacionamento do homem com/no trabalho e consigo mesmo . Isso admitido e fixado o recorte temporal a partir de 1980, buscamos compreender como as transformações estruturais e conjunturais do capitalismo criaram também novas reconfigurações do trabalho docente do ensino superior privado.

Segundo Antunes (2004), o fator estrutural vem da lógica produtiva capitalista de produzir mais com menos trabalhadores, procurando “o maior índice possível de produtividade” (p.100). Para o autor, “não há nenhuma empresa capitalista, das grandes às menores, que não se pauta por essa lógica” (p.100). Já, o fator conjuntural se relaciona com as políticas econômicas e sociais, que no Brasil puderam ser observadas, a partir do projeto

governamental neoliberal (após a década de 1980). Dentre as características desse regime, destacamos maior flexibilização, desregulamentação e privatização, por meio do encolhimento das funções do Estado, abertura comercial e financeira, arrocho salarial, descaso com os servidores públicos, taxas de juros elevadas, dentre outras.

Estudos e levantamentos bibliográficos realizados permitiram perceber grande preocupação de pesquisadores acerca desta temática que incluem aspectos relativos à nova morfologia do trabalho, seus efeitos e contradições; até questões relacionadas aos prejuízos à saúde de trabalhadores que sugerem e o número crescente de transtornos mentais entre trabalhadores que vivenciaram processos de reestruturação produtiva nos seus locais de trabalho. Inclusive para Alves (2011, p.14), “o processo de captura da subjetividade tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual (que se manifesta por sintomas psicossomáticos)”.

Pesquisa divulgada pela Organização Internacional do Trabalho (2013) indica que mais de dois milhões de pessoas morrem por ano, no mundo, em consequência de doenças relacionadas ao trabalho. Segundo Brasil (2001), dados estatísticos demonstram que na população brasileira os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefícios previdenciários.

Podemos então supor que a ligação entre o trabalho e adoecimento vêm ganhando visibilidade crescente. Com base em tal pressuposto, pretendemos, ao longo dessa pesquisa, identificar as condições do trabalho docente e as suas manifestações na subjetividade de professores. Paralelamente, compreendemos que a Educação corrobora a manutenção do sistema capitalista, na medida em que é responsável por desenvolver e ofertar mão de obra ao mercado de trabalho e educar indivíduos para atuar competitivamente. Diante tal realidade, verificamos que reflexões e estudos acerca do trabalho e educação, apesar de não serem recentes, são constantes e sinalizam preocupações quanto aos modos de organização do trabalho docente. Identificamos empiricamente e nas literaturas especializadas como em Maués (2010b) que “a Educação Superior vem sofrendo uma série de mudanças em âmbito mundial, falando-se mesmo em reestruturação desse nível de ensino”(p.144). Conseqüentemente, o Trabalho Docente no Ensino Superior tem sido submetido às demandas insanas do capital e, concomitantemente, tem suscitado a busca de soluções que minimizem os efeitos nocivos dessa condição.

Análises indicam que no trabalho do professor universitário no Brasil há muitas dificuldades, tais como: baixa remuneração e reconhecimento profissional, falta de

autonomia, competitividade, estresse, intensificação, uma lógica do produtivismo que tem gerado muita sobrecarga de trabalho e concorrido para a individualização e isolamento entre os profissionais. Nessa direção, tomamos como objeto de estudo o trabalho docente, as condições que o constituem no ensino superior privado e suas inter-relações com a subjetividade de professores.

Assim, o nosso problema de pesquisa é saber como **diante da nova morfologia do trabalho na fase do capitalismo flexível e global - expressa na flexibilização da produção e reestruturação das ocupações como se estabelecem as relações entre trabalho docente e subjetividade dos professores do Centro Universitário do Planalto de Araxá – Uniaraxá.**

Destarte, o objetivo geral é discutir as formas e condições do trabalho docente correlacionando-as com reconfigurações da subjetividade de professores universitários. Tem como objetivos específicos debater a nova morfologia do trabalho docente; discutir sob quais efeitos o processo de mercantilização da educação se expressa no trabalho docente no ensino superior e analisar as manifestações da reestruturação produtiva e da subjetividade de professores no trabalho docente do Centro Universitário do Planalto de Araxá – Uniaraxá.

Em consonância com objeto de estudo e concepções epistemológicas de base dialética, a pesquisa, de caráter qualitativo, se apoia em Minayo (2010, p. 47), para ela, “a pesquisa social pode ser entendida como os vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. Ao tratarmos do problema da subjetividade docente, caminhamos por uma opção teórico-metodológica fundamentada na Epistemologia Qualitativa, tida por González Rey (2003, p. 240), como a que “se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo o momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual”, em que o momento individual está representado por um sujeito comprometido permanentemente “no processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos”.

Uma vez realizada a pesquisa e considerados os resultados obtidos, o relatório segue organizado em três capítulos: o capítulo 1 apresenta o quadro teórico desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica realizada. Nele, são discutidas as alterações na estrutura produtiva no contexto do capitalismo global e seus impactos nas relações de trabalho, especialmente no trabalho docente no ensino superior no Brasil. Evidenciamos os sucessivos processos de transformação no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva e progressiva substituição do paradigma fordista/taylorista em meio ao processo de produção de acumulação flexível. Apresentamos uma revisão de conceitos sobre o trabalho, incluindo

também entendimentos acerca de trabalho docente, reestruturação produtiva do capital, tecnologias, precarização, expansão do ensino superior brasileiro e concepções acerca da subjetividade. Nosso objetivo é identificar a nova morfologia do trabalho e explicar sob quais efeitos esse processo se expressa no trabalho docente do ensino superior. No capítulo 2, tratamos dos aportes metodológicos e procedimentos de pesquisa. São apresentados o tipo da pesquisa e os procedimentos nela desenvolvidos, além dos critérios para coleta de dados, os de inclusão e exclusão de participantes e tratamento dos dados com base na Análise de Conteúdo. Apontamos a proposta metodológica em suas fases, de modo que possamos com ela, analisar as manifestações da reestruturação produtiva na subjetividade de professores do ensino superior privado. No capítulo 3, focamos especialmente os resultados da pesquisa de campo. A partir do extrato dos dados coletados, é discutido o conjunto de experiências e relatos através das análises feitas pelo pesquisador, de modo a delinear conclusões resultantes desta pesquisa.

A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Nesse capítulo são discutidas as alterações na estrutura produtiva no contexto do capitalismo global e seus impactos nas relações de trabalho, especialmente no trabalho docente no ensino superior no Brasil. Evidenciamos os sucessivos processos de transformação no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva e progressiva substituição do paradigma fordismo/taylorismo em meio ao processo de produção de acumulação flexível. Apresentamos uma revisão de conceitos discutindo o trabalho, incluindo também entendimentos acerca de trabalho docente, reestruturação produtiva do capital, tecnologias, precarização e expansão do ensino superior brasileiro. Nosso objetivo é identificar a nova morfologia do trabalho e explicar sob quais modos esse processo se expressa na subjetividade do docente do ensino superior. Para facilitar a leitura e favorecer o alcance dos objetivos, os conteúdos seguem sistematizados, os conteúdos abordados foram sistematizados nas seguintes subseções: O Trabalho na história: conceitos, sentidos e significados; nova morfologia e metabolismos do trabalho docente; reestruturação produtiva e suas metamorfoses; trabalho docente no ensino superior brasileiro e subjetividade docente.

1.1 O Trabalho na história: conceitos, sentidos e significados

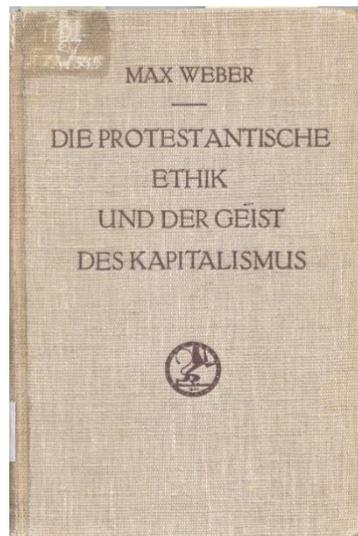
O trabalho é reconhecido como atividade produtiva, mental ou física, que transforma a natureza e o homem, produzindo bens materiais ou serviços, com objetivos diversos. Todavia, a discussão acerca do tema pode se tornar mais fértil se considerarmos que a construção da humanidade, desde os seus primórdios, edificou-se através da estreita relação entre vida humana, trabalho e sociedade. Esse debate torna-se também desafiador em virtude da expansão e complexidade de significados e sentidos do trabalho, que ora se apresentam complementares, ora contraditórios e ambivalentes.

Historicamente, são muitos os conceitos construídos e desconstruídos, as adjetivações múltiplas que parecem não dar conta da amplitude conceitual inerentes à palavra trabalho: trabalho assalariado, trabalho remunerado, trabalho voluntário, trabalho braçal, trabalho virtual, trabalho imaterial, trabalho manual, trabalho artesanal, trabalho fabril, trabalho docente, trabalho decente, dentre outros. Independente de quais sejam as especificações que definem o trabalho, o significado de sofrimento e de punição a ele associado perpassou pela história da civilização. Isso nos permite reconhecer a existência de uma relação causal entre

os aspectos etimológicos e históricos do trabalho que se ligam aos modos como é concebido e percebido ao longo do tempo.

No livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, obra escrita por Max Weber no ano de 1967, é apresentada uma ligação estreita entre ideias religiosas e práticas econômicas. A ascensão espetacular do trabalho como um valor, sem precedente na história da humanidade, é explicada por Weber a partir da Reforma Protestante.

Figura 1 — Capa da edição alemã de 1934



Fonte: Wikipédia, 2013

Na figura acima, apresentamos uma imagem ilustrativa, mas sua obra original foi traduzida do alemão para o inglês e esse texto foi base para a tradução brasileira no ano de 1967; e serviu como referência a essa pesquisa. O autor aborda especialmente a doutrina protestante e seus desdobramentos na criação de uma nova concepção de trabalho que favoreceu o capitalismo, uma vez que, na Alemanha, do começo do século XX, os capitalistas protestantes tinham sido mais bem-sucedidos em termos econômicos do que os católicos. Para Weber (1967, p. 123),

[...] a avaliação religiosa do infatigável, constante e sistemático labor vocacional [trabalho profissional], como o mais alto instrumento de ascese, e, ao mesmo tempo, como o mais seguro meio de preservação de redenção da fé e do homem, deve ter sido presumivelmente a mais poderosa alavanca da expressão dessa concepção de vida, que aqui apontamos como espírito do capitalismo.

Na análise weberiana, o mundo, outrora dominado pela religião católica, era também concebido a partir da doutrina por ela imposta. Assim, a vida dos sujeitos era regida pelo catolicismo que concebia a salvação das almas como algo conquistado através da confissão, das indulgências e da presença às missas. O católico enxergava o trabalho como um modo de sustentar-se e não era temerário aos modos de lazer nos quais empenhava seus ganhos monetários.

Com o advento do protestantismo, a cultura vigente foi se transformando e a salvação passou a ser para alguns, não mais passível de ser conquistada como na igreja católica, mas sim uma providência divina, onde o trabalho era meio crucial para glorificar-se. Para o protestante, não havia espaço para sociabilidade mundana, pois todo o prazer que se punha à parte da subserviência a Deus, fora considerado errado e abominável. Assim, restavam a quem acreditava nestas premissas, unicamente o temor e o trabalho que, também, geravam acumulação de ganhos.

A conduta de subserviência religiosa pressupunha inicialmente que somente pelo trabalho se alcançaria a redenção. Mesmo em condições precárias, o que por si só já se aproxima de castigo, trabalhar era sentido como algo dignificante e elevado. De qualquer forma, o trabalho assume, ao longo da sociedade religiosa, uma mudança de sentido até se tornar referência para uma vida virtuosa, como o sugere a Figura 2:

Figura 2 — Instrumento de tortura *Tripalium*



Fonte: Cadete, 2015

Outro aspecto relacionado à criação de um imaginário temerário, em relação ao trabalho, associa-se diretamente à origem da palavra. Pesquisadores sugerem que a etimologia, ou seja, a origem da palavra trabalho viria de *tripalium* (ou *trepalium*), que a princípio, era um instrumento utilizado na lavoura e ligado ao sentido de tortura e castigo. Assim,

[...] embora seja, às vezes, associada à trabaculum. Tripalum era um instrumento feito de três paus aguçados, com ponta de ferro, no qual os antigos agricultores batiam os cereais para processá-los. Associa-se a palavra trabalho ao verbo tripaliare, igualmente do latim vulgar, que significava "torturar sobre o trepalium", mencionado como uma armação de três troncos, ou seja, suplício que substituiu o da cruz, instrumento de tortura no mundo cristão. Por muito tempo, a palavra trabalho significou experiência dolorosa, padecimento, cativoiro, castigo. (BUENO, 1988, p.25).

De maneira geral, percebemos que o trabalho adquiriu diferentes sentidos ao longo da história, mas a etimologia da palavra trabalho sugere o sentido de penosidade que denota dor e sofrimento. Para que surgissem gradualmente as acepções modernas, positivas e relativamente indolores ligadas ao exercício de uma profissão, seria preciso esperar alguns séculos. Entretanto, para esta compreensão, existem numerosas obras e enfoques que tratam do assunto e aqui não temos como foco tal objetivo e nem espaço, para examiná-las de forma exaustiva e profícua; bastando apenas uma breve referência a elas.

Cabem aqui algumas considerações sobre aspectos inerentes ao conceito de trabalho, como por exemplo, o dicionário do século XIX e XX: 'Trésor de la Langue Française' ("Tesouro da Língua Francesa"), disponível em sua versão computadorizada, data de 1600, tem-se o primeiro registro de 'travail'(trabalhar) como "atividade profissional cotidiana necessária à subsistência" (DICIONÁRIO..., 1987, p. 1248). Outras acepções foram e são instituídas e em 1888, "o termo trabalho aparece definido como o organismo que congrega trabalhadores e operários" (DICIONÁRIO..., 1987, p. 1248). Embora apresente derivações e aplicações variadas, a partir das últimas décadas do fim do século XX, o trabalho é ainda, empregado como "lida penosa" conforme Netto et al. (1987, p. 1247).

Para Bueno (1988), trabalho é um termo masculino que, em sua forma substantiva, quer dizer: exercício, aplicação de energia física em algum serviço, numa profissão, ocupação, mister, ofício, labuta, esforço; esmero, cuidado, dedicação, feitura de uma obra; a própria obra já executada; livro, compêndio; escultura, pintura; aflição, sofrimento; parto.

A palavra tem, hoje, uma série de diferentes significados, de tal modo que o Dicionário do "Aurélio" lhe dedica vinte acepções básicas e diversas expressões idiomáticas.

Ainda quanto ao grande número de significados que lhe são atribuídos, em verbete sobre o trabalho, no Dicionário Trabalho, profissão e condição docente (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010), tem-se uma indicação de ligações claras com a realidade que o condiciona. Sobre a realidade e o conceito que a representa, Frigotto (2010) reconhece:

A forma humana de representar a realidade social dá-se mediante categorias e conceitos que se produzem socialmente. Quando as categorias e conceitos não expressam, no plano do pensamento e da comunicação, a materialidade da realidade que se busca compreender e, sobre a mesma, atuar, tornam-se representações abstratas e ideológicas e cumprem um papel de mascaramento da ordem social. Por isso é que não só o trabalho, mas outras categorias assumem historicamente sentidos polissêmicos.

De modo complementar, a partir da relação entre atividade produtiva e construção da identidade, considera-se que

[...] as facetas essenciais do processo de socialização da construção identitária, das formas de dominação e de resistência, enfim da dinâmica contraditória da economia de mercado, têm sua origem nas situações laborais e nas relações sociais estruturadas na atividade produtiva (CATTANI, 1996, p.39).

Como escapa aos propósitos deste texto inventariar e apresentar as abordagens realizadas pelos numerosos autores que se ocuparam do assunto, destacamos uma concepção do trabalho como princípio educativo, muito apreciado por autores brasileiros, especialmente na área educacional, nas décadas de 1980 e 90. Dentre os pesquisadores, evidenciamos Saviani, cujo entendimento congrega e sintetiza o entendimento desse tema:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14).

Na sociedade centrada no capital, o trabalho passa a ser o critério que define a significação social dos indivíduos. Dessa forma, o trabalho constitui eixo central da identidade psicológica e social do ser humano, além de possibilitar a expressão das habilidades psíquicas, afetivas e relacionais; refletindo assim, os modos de ser e de viver dos sujeitos. É em Marx que encontramos o sentido do trabalho que vai à raiz do modo como os seres humanos produzem a si mesmos:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural

como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149-150).

Assim, o trabalho é compreendido como eixo imprescindível de construção humana, porquanto, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma e constitui o ser. Partindo ainda do legado marxista, três razões definem o trabalho como atividade específica do ser humano:

Em primeiro lugar, porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; em segundo lugar, porque o trabalho não realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado; em terceiro lugar, porque o trabalho não atende um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas (NETTO; BRAZ, 2006, p. 30-31).

É no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos como trabalho. Este é algo específico, mutável e inerente ao homem. Nessa pesquisa, ficamos com a concepção do trabalho como um fenômeno cultural, historicamente mutável e constructo subjetivo, que permite e organiza o encontro do sujeito com si mesmo e com o outro.

Braverman (1974, p.12) aponta que “uma característica essencial do trabalho humano - que o distingue inclusive daquele executado por animais - é que, desde a Antiguidade e em todas as ocupações artesanais, sempre foi pensado e planejado por aqueles que o executavam”. A partir dos anos de 1980, constatamos que tal característica, não se pratica em muitos modos de trabalhar; inclusive, cabe aqui uma reflexão sobre o Trabalho Docente, objeto dessa pesquisa. Nem sempre a atividade é planejada ou criada pelo docente, muitas vezes o professor é meramente executor de tarefas que lhe são impostas. Para Antunes (2009, p.231-232), expoente marxiano, acrescenta que foi através do trabalho que “[...] indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se das formas de vida dos animais”, e uma vez que a “[...] vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social”. Percebemos que as formas de trabalhar têm viabilizado ao longo da história, uma contradição, uma desumanização pelo e/ou através do trabalho. Ou seja, ao mesmo tempo em que o homem se faz e se produz pelo trabalho, também por ele, o homem é alienado e, portanto, dominado.

Esta condição nos remete às várias formas de alienação propostas por Marx em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844). À luz dos postulados de Marx, a alienação refere-se a uma situação resultante dos fatores materiais dominantes da sociedade, caracterizada por ele sobre tudo no sistema capitalista, em que o trabalho humano se processa de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem a produziu, para se transformarem, indistintamente, em mercadorias. Versa, ainda, sobre um contexto onde a forma de relação com o trabalho era marcada pela ausência de contato e estranhamento por parte do trabalhador com aquilo que ele mesmo produzia. Assim, esse modo de produção apartava o sujeito da possibilidade de constituir-se humano e ter uma realização emancipatória pelo trabalho. Portanto, com Marx, concluímos que

[...] em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que não exista nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [...] Pertence a outro e é a perda de si mesmo. (MARX, 1964, p.162).

A falta de autonomia, expressa na mera reprodução de tarefas e no distanciamento entre o pensar e agir, caracterizava a condição do trabalhador da sociedade industrial. Os trabalhadores, em semelhança a uma peça de engrenagem, integravam a estrutura de uma unidade de produção sem ter nenhum poder de decisão sobre sua própria atividade nem direitos sobre o que produziam. Tal condição refletia uma oposição à consciência humana e sugeria uma forma hostil de dominação pelo capital. Assim, desde então contradição e ambivalência estabeleciam-se nos sentidos do trabalho. Ora permitindo ao trabalhador produzir-se a si mesmo, ora negando-lhe tal possibilidade e afastando-o do que o caracterizaria como humano, alienando-o.

Ao longo de toda a história, sucessivas e diversas transformações ocorreram. Entretanto, muitas características obsoletas se perpetuaram e permanecem, contribuindo para que condições atuais de trabalho se mantenham semelhantes às dos séculos passados. Admitida a configuração desse cenário, o trabalho docente, objeto de estudo dessa pesquisa, é

entendido como uma das novas formas de trabalho e não escapa a esse processo de mudanças. Sobre isso, nos reportamos a Oliveira (2010) que, em verbete do Dicionário Trabalho, profissão e condição docente define o Trabalho Docente como

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

Nesse contexto de múltiplas e aceleradas transformações de natureza econômica e tecnológica que atingem a sociedade e a educação, não há como ignorar os desafios ao trabalho de professores e aos modos como ele se delinea. Entretanto, verificamos que, com vistas ao alcance de produção máxima, o trabalho docente vem sendo duramente alterado ao longo dos anos. Gradativamente, surgiu um acúmulo de funções, muitas delas incompatíveis com formação inicial e anseios docentes, como acrescenta Oliveira et al. (2003, p. 23):

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. [...] Os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para por em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação.

Frente a esta realidade, o cerne dessa pesquisa é a relação entre educação, trabalho e subjetividade, em especial, as reconfigurações, a nova morfologia e as metamorfoses do trabalho processadas na subjetividade de professores em função do trabalho docente no ensino superior privado.

1.2 Nova morfologia e metabolismos do trabalho docente

Importante destacar que o termo morfologia é comumente associado aos estudos da linguística (morfe=forma, logia=estudo) que estuda as formas das palavras em diferentes usos e construções. Também empregado na biologia, onde refere-se ao estudo da forma e da aparência dos organismos (LAROCA, 1994). Tal qual ocorre com os processos celulares, o chamado metabolismo social, compreende a entrada de energia e de materiais dentro de um grupo ou de uma sociedade. Aqui, ambos os termos: morfologia e metabolismo são utilizados para designar a compreensão das novas formas, condições, formatos, processos, configurações e implicações do Trabalho Docente no Ensino Superior Privado, como também a lógica empregada nos meios e nos métodos de produção. À luz da literatura sociológica supracitada, reconhecemos que algumas concepções e conceitos sugerem que os novos modos de produção, sob o capitalismo global, são diretamente responsáveis pelos processos de intensificação e precarização do trabalho. Antunes (1995) aponta que apesar de sempre ter havido trabalho precário no capitalismo, a precariedade se “metamorfoseou”, pois passou a ter um lugar estratégico na lógica de dominação capitalista. Para Mezáros (2002), estamos diante de um ataque à classe dos trabalhadores em todo o mundo que se revela, de um lado, no desemprego crônico em todos os campos de atividade, disfarçados como práticas trabalhistas flexíveis (eufemismo para a política de precarização da força de trabalho) e para a máxima exploração administrável do trabalho em tempo parcial, e, de outro, numa redução significativa do padrão de vida até mesmo dos trabalhadores em ocupações de tempo integral.

Em relação ao cenário brasileiro, Alves (2007) declara que a experiência da precarização do trabalho é resultado da síndrome objetiva da insegurança de classe (insegurança de emprego, de representação, de contrato), que emerge como numa textura histórica específica - a temporalidade neoliberal. Verificamos que, na literatura, muito se revela sobre mudanças nos aspectos estruturais e objetivos das condições de trabalho; como, por exemplo, as desregulamentações das relações trabalhistas, como sintetizado no quadro 1 desenvolvido por Alves (2011), na sequência. O autor também ressalta, em obra anterior, a importância de atentar, especialmente, para as consequências dos aspectos estruturais manifestos na singularidade e subjetividade dos trabalhadores.

Quadro 1 - Metabolismo social do novo (e precário) mundo do trabalho. A nova precariedade salarial (década de 2000)

Complexo de máquinas informacionais	
A rede digital permeando trabalho, cotidiano e consumo (geração y)	
Novos métodos de gestão e organização do trabalho (espírito do toyotismo e “captura” da subjetividade da força de trabalho)	
Coletivos geracionais híbridos do trabalho reestruturado	
Planos de demissão voluntária e downsizing	
	Novas relações flexíveis de trabalho novas forma de contratação, remuneração salarial e jornada de trabalho

Fonte: Alves, 2011

Podemos então concluir que o novo metabolismo social reconfigura também aspectos latentes, sutis, velados pela subjetividade humana. Como assevera Alves (2006, p. 89):

O processo de precarização do trabalho que atinge o capitalismo global nos últimos trinta anos, a partir da crise estrutural do capital, atinge não apenas a objetividade da classe do trabalho, mas principalmente a subjetividade de classe. A série de autores da sociologia (e da economia) do trabalho que tratam da disseminação da precarização do trabalho tendem a desprezar tal aspecto significativo da ofensiva do capital. Em geral, salientam a deterioração dos estatutos salariais, mas não se aprofundam numa das dimensões perversas da precarização do trabalho que é a intensificação dos mecanismos sistêmicos voltados para a subsunção da subjetividade do trabalho à lógica do capital, sua captura complexa e contraditória pelos dispositivos organizacionais do capital.

Percebemos que sucumbida aos ditames sociais, tais como a lógica da competitividade e produtividade globalizada, a subjetividade é ameaçada, “capturada”, gerando ao trabalhador a perversa e constante sensação de estranhamento e medo. É importante destacar que alicerçados em Alves (2007), ao expressarmos “captura” da subjetividade, colocamos “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático (e virtual) da operação de “captura”, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo poderia supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas.

Conforme aponta Frigotto (2000, p. 32), “o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada”. Nessa direção, especificamente, o trabalho docente no ensino

superior privado, por fomentar a formação de profissionais que assegurem o funcionamento do mercado de trabalho, tem se tornado cada vez mais complexo, amplo, corrosivo e degradante, como entendem Mancebo, Maués e Chaves (2006, p.47) ao apontarem algumas de suas atuais características:

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

O agravo da situação também se deu pela pressão e velocidade de mudanças impostas pela reestruturação produtiva, que “capturaram” dos trabalhadores, ou seja, apoderaram especialmente dos professores, a possibilidade da ação livre, algo essencialmente importante para o processo de realização humana. Consideramos, que o processo de reorganização da sociedade capitalista a partir do modo de estruturação do processo produtivo reconfigura as características do trabalho docente, tanto em forma como em amplitude, penalizando progressivamente os professores. Dizemos em forma, pois as altas exigências e regulações remodelaram o cumprimento das atividades exigindo cada vez mais trabalho ao professor. Em amplitude, pois tais imposições ampliaram e se estenderam a contingentes cada vez mais amplos da categoria docente, impondo a eles uma diversificação de demandas que não mais cabem dentro da já exaustiva jornada de trabalho. Em linhas gerais, podemos dizer que há menos trabalhadores fazendo mais.

Em função da crise do capital, da nova forma de regulação e acumulação, examinaremos alguns pontos cruciais do desenvolvimento e mudanças no mundo do trabalho no contexto do capitalismo atual. Ora tratado pela literatura sociológica como capitalismo contemporâneo, ora como capitalismo flexível, sobremaneira nos interessa compreender, o também chamado capitalismo global e o impacto daí advindo na subjetividade de professores

em virtude da nova morfologia do trabalho, decorrente do processo de reestruturação produtiva e suas expressões no “metabolismo social” da docência no ensino superior.

Tomando-se como referência o trabalhador docente da educação superior no Brasil, vários aspectos devem ser levados em consideração para o entendimento do processo de precarização; dentre eles, o crescimento da força de trabalho docente, no setor privado, e de algumas faculdades públicas estaduais, onde as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias de início. Ou seja, interessa-nos conhecer não apenas as mudanças em seus aspectos objetivos, representadas em suas condições e expressões, mas também no modo como se articulam aos delineamentos da subjetividade de docentes em função do modo como neles elas são processadas e assimiladas.

1.3 Reestruturação Produtiva e suas metamorfoses

As transformações que ocorreram no capitalismo no século XX, principalmente no final dele, foram de uma profundidade e importância sentidas até os dias de hoje. A partir da crise capitalista de meados da década de 1970, a primeira recessão generalizada da economia mundial após 1945, o sistema mundial do capital acelerou seu processo de reestruturação orgânica.

Após a crise do petróleo de 1973, o cenário econômico mundial passa a sofrer incertezas. O governo tinha déficits públicos, balança comercial negativa, inflação e já não podia mais manter os pesados investimentos que havia realizado após a II Guerra Mundial. Depois de quase trinta anos de sucesso, conhecidos como os anos dourados, o modelo fordista e a fase Keynesiana entram em colapso. Junto a isso emerge o esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista e a crise do Estado de bem-estar social ou *Welfare State*. Neste contexto, o processo de reorganização do capital e seu domínio ideológico e político têm como resultado o advento do neoliberalismo, que começa a se difundir amplamente. É o novo capitalismo, global, flexível, onde se dissemina o espírito do toyotismo como nova ideologia orgânica da produção de mercadorias (ALVES, 2011).

Para a corrente neoliberal, os problemas da década de 1980 eram causados por esse modelo de desenvolvimento de forte interferência estatal na economia e, para combater os males atribuídos a esse sistema, despontava a diminuição da participação dos Estados e a liberdade dos agentes privados. Novas alternativas em prol do desenvolvimento econômico passam a determinar parte da competitividade, dado que permitem às empresas/organizações responder mais rapidamente e eficazmente às exigências do mercado. Dentre essas, citamos a

redução gradativa do poder do Estado, com a diminuição generalizada de tributos, a privatização das empresas estatais e redução do poder do Estado de fixar ou autorizar preços.

Desse novo modo de produção, emergem novas formas e processos de trabalho, oriundas da tecnologia, da automação, caracterizados pela flexibilização da produção, que substitui a chamada produção em série pela acumulação, denominada por Harvey (1994) de “acumulação flexível”. No entendimento deste autor, esse processo de acumulação flexível pode ser compreendido como uma

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

Ao contrário do modo de produção em massa, característica tipicamente fordista, a produção flexível é diretamente dirigida pela demanda, tal como sugere o ideário toyotista em que o determinante produtivo passa a ser o consumo planejado. Portanto, é o consumidor quem determina o que será produzido, e não o contrário, como ocorria na produção em série do fordismo. Desse modo, o capital se reorganiza para manter seu padrão de acumulação por meio da reestruturação produtiva, que se dará, sobretudo, com a flexibilização das relações de trabalho e com a automação.

A princípio, ocorreram mutações em apenas alguns aspectos do mundo do trabalho, mas logo se expandiram para muitos de seus traços essenciais. Conforme aponta Antunes (2000, p. 36):

Para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado.

Na perspectiva de Gomes (2012), a reestruturação produtiva do capital, constrói um novo cenário para as condições de trabalho, no qual se observa uma nova tendência de relações sociais. São eliminados empregos tradicionais de tempo integral, postos de trabalho são modificados, assim como as leis trabalhistas e as condições de emprego:

Nesse sentido, a desregulamentação das relações trabalhistas impulsiona o surgimento de trabalhadores subcontratados e informais; precarização do

trabalho com ampliação de jornadas, horários flexíveis, banco de horas e todo o glossário de expressões de destituição dos direitos trabalhistas. Além dos fatos apontados, o trabalho em domicílio é reinventado. Esta tendência alcança de forma diferenciada tanto as nações centrais do capitalismo, bem como aquelas subordinadas. (GOMES et al, 2011, p. 270).

Em 1989, Harvey, em seu livro "Condição Pós-Moderna", tinha destacado a "compressão espaço-temporal" que atinge o capitalismo em sua fase de acumulação flexível como sendo o responsável pelas intensas mudanças contingenciais no trabalho e no cotidiano social. É o novo regime de acumulação flexível, segundo ele, que explicaria as alterações aceleradas no modo de vida social e um esvaziamento de sentidos no que refere se ao trabalho, "um estranhamento" também apontado por Antunes (2000).

Além desse aspecto, podemos pontuar que na sociedade neoliberal, o individualismo e o utilitarismo estão presentes no modo de pensar, ser e agir, manifestados através das atitudes e impregnados nas instituições que compõem a sociedade. Outro aspecto a realçar é a expansão da lucratividade, a partir de novos conceitos administrativos fazendo uso de uma maior modernização e eficiência. Este processo seria caracterizado pela retração dos custos da produção e da força de trabalho e intensificado através da descentralização produtiva. Com novos modos de produção, mundialização do capital e incremento de novas tecnologias, especialmente na área de informática, o capitalismo reconfigura-se em escala global. Assim, o domínio da informação passou a ser um instrumento de poder e de aumento da produtividade, como reconhece Alves (2011, p.5):

O novo arcabouço tecnológico exige uma força de trabalho compatível com as exigências operacionais do novo maquinário. O discurso da competência implica novas capacidades operativas advindas das novas rotinas do trabalho flexível. Máquinas flexíveis exigem homens e mulheres flexíveis em suas capacidades de intervenção na produção.

À medida que o mundo do trabalho vai se reconfigurando, os sujeitos são exigidos pelo próprio sistema a se adequarem a nova velocidade produtiva. Velocidade essa, muitas vezes além da própria capacidade humana. Em seu livro *A Sociedade em Rede*, Castells (2007, p. 119) sugere que o novo paradigma que surgiu após a crise dos anos 1970 é, sobretudo, informacional. Isso significa dizer que, com base na tecnologia da informação se estabelece

[...] uma nova economia surgiu em escala global no último quartel do século XX. Chamo-a de informacional, global e em rede para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação. É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma

eficiente à informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É rede porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais. Essa nova economia surgiu no último quartel do século XX porque a revolução da tecnologia da informação forneceu a base material indispensável para sua criação.

Evoca-se ainda a análise de Castells sobre o surgimento do informacionalismo, lembrando as reformas operadas pelo capitalismo após o esgotamento do modelo keynesiano, iniciado nos anos 1970, que visavam

[...] aprofundar a lógica capitalista de busca de lucro nas relações capital/trabalho; aumentar a produtividade do trabalho e do capital; globalizar a produção, circulação e mercados [...]; e direcionar o apoio estatal para ganhos de produtividade e competitividade das economias nacionais em detrimento da proteção social e das normas de interesse público. A inovação tecnológica e a transformação organizacional com enfoque na flexibilidade e na adaptabilidade foram absolutamente cruciais para garantir a velocidade e a eficiência da reestruturação. [...] Portanto, o informacionalismo está ligado à expansão e ao rejuvenescimento do capitalismo, como o industrialismo estava ligado a sua constituição como modo de produção (CASTELLS, 2007, p. 55).

Dessa forma, atribui-se à reestruturação produtiva e à revolução tecnológica da informação, a introdução dessa nova ordem mundial dentro e fora do trabalho. Para Sennett (2004), devido aos aspectos de flexibilização, o caráter pessoal, ou seja, a formação moral humana é tomada pelas incertezas.

O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro [...]. Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros valorizem. Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojctadas? Estas as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível. (SENNETT, 2004, p.10-11).

Diante de tantas dúvidas que a conjuntura provoca, surge inevitavelmente uma diversidade de esforços e com eles, uma variedade de conflitos oriundos da necessidade de adaptação à nova realidade. Os conflitos, principalmente de ordem psicológica, ilustram as fragilidades das relações humanas, que na sociedade atual, tendem a ser menos frequentes e menos duradouras.

Notadamente, os novos modos de produção, reestruturaram-se e alteram paralelamente o cotidiano. De maneira geral, identificamos também uma precariedade nos contatos sociais, que assumem um caráter utilitarista, hedonista e que acabam por desrespeitar a singularidade alheia. Além disso, com a aceleração da competitividade, observa-se, por um lado, o enfraquecimento da solidariedade e conseqüentemente, distanciamento humano.

Essas metamorfoses socioeconômicas e culturais contribuíram para a identificação de um novo período de mudanças mundiais conhecido como capitalismo flexível e global. “O toyotismo perdeu as incrustações particularistas do “modelo japonês” e tornou-se, nos “trinta anos perversos”, a ideologia orgânica da produção universal de mercadorias, baseada no nexo essencial da “captura” da subjetividade”, estendendo-se para diversos pontos da economia de mercado. Para Alves (2011), esse período caracteriza-se também pela captura da subjetividade do trabalhador pelos valores capitalistas. Isso tende a dissolver as perspectivas classistas da prática operária e sindical, características estas que o autor nomeia como “novo e precário mundo do trabalho”. Tal período consagra-se pelos aspectos elementares supracitados e condições que abordaremos amiúde: a “captura” (ALVES, 2011), apropriação e controle da subjetividade.

1.4 Trabalho Docente no Ensino Superior Brasileiro

A vigente Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) é resultado de um longo embate educacional, entre duas propostas distintas, que durou cerca de oito anos (1988-1996). Havia de um lado, uma preocupação por parte da sociedade civil quanto aos mecanismos de controle social advindos do sistema de ensino. Por outro lado, uma proposta dos senadores que previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Basicamente, a divergência entre os grupos interessados baseava-se no papel do Estado na Educação.

A LDB de 1996 foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Apesar de considerados alguns aspectos apoiados pelo primeiro grupo, o texto aprovado, apoiou-se mais notadamente nas propostas expressas pelo segundo grupo. Trouxe diversas mudanças em relação às leis promulgadas anteriormente e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Brasil (1996), especificamente, os artigos 43 a 57 da LDB/96 tratam da educação superior, em sua estrutura e funcionamento. Conforme art.44 da LDB/96, a educação superior abrange os cursos sequenciais, os de graduação, os de Pós-Graduação e os cursos de extensão. O artigo 45 prevê que a educação superior poderá ser ministrada em

instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

O ensino superior é o nível da educação brasileira, oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Há três possíveis tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica e os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBA) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados). Em qualquer dessas formas, inegavelmente se estabelece uma relação entre professores (docentes) e estudantes (discentes), ambos com participação ativa com vistas à formação de novos profissionais.

Conforme aponta Libâneo (2007), a educação superior tem várias finalidades. Dentre elas, destacam-se: formação de profissionais, divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, desenvolvimento do pensamento reflexivo e espírito científico. Tais finalidades demonstram a importância do professor para a formação de novos profissionais, novos trabalhadores e para o desenvolvimento e transformação de indivíduos, da educação e do País.

Para Martins (2002), o ensino superior teve início no Brasil com a primeira escola fundada em 1808 com a presença da família real no país. Nessa ocasião, o ensino era voltado apenas para a elite, ficando excluídas as outras classes sociais.

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). (MARTINS, 2002, p.1).

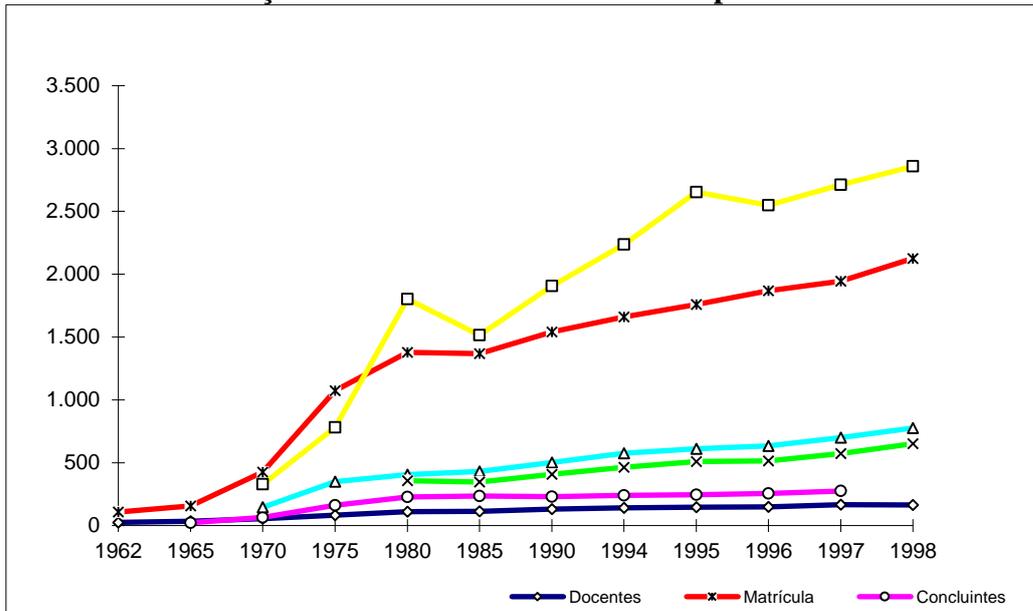
Ressaltamos que, mesmo diante da legalidade constituinte, a iniciativa em prol do surgimento das instituições privadas brasileiras, baseou-se em luta travada entre elite, lideranças laicas e católicas que buscavam incessantemente o controle da educação.

Adversamente ao exposto, muitas mudanças ocorreram ao longo dos anos, tanto com abertura de várias instituições públicas e privadas; o que viabilizou acesso de outras classes como a própria expansão do ensino superior. Uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite. (MARTINS, 2002).

Nesse sentido, a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), aprovada pelo Congresso Nacional, marcou decisivamente o processo de expansão e acessibilidade do ensino superior brasileiro. Através dela, surge a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que ingenuamente poderia ser percebido como um aspecto meramente positivo para a Educação. Entretanto, supomos que dessa regulamentação também surge uma aceleração no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, posteriormente chamado de produtivismo científico.

Como observamos, no gráfico 1 a seguir, cresce significativamente (na década de 1980), o número de vagas para o vestibular e massificação de alunos ingressantes no ensino superior. Supostamente, as demandas advindas desse crescimento sugerem impactos no cotidiano dos professores na medida em que o crescimento do número de estudantes não é proporcional ao de docentes, gerando maior intensidade no volume de trabalho.

Gráfico 1 — Evolução das Estatísticas do Ensino Superior - Brasil 1962 – 1998



Fonte: INEP/MEC, 2008

É importante destacar que a Reforma Universitária de 1968, teve como “finalidade oferecer respostas às demandas crescentes por ensino superior [...] e ao mesmo tempo formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico [...]” (VIEIRA, 2007, p.122). Mesmo defronte a expansão do ensino superior, e considerando nela a importância da educação e do professor; mesmo diante das mudanças históricas e ganhos no que se refere à acessibilidade; percebemos que o controle da educação pelo Estado ou Igreja, ainda permanece como uma das características marcantes da sociedade brasileira. Entretanto,

é inegável constatar que tal reforma, apesar de aspectos questionáveis, foi um marco importante para o crescimento e expansão do ensino superior, no Brasil.

Para Oliveira (2010), desde o início do Estado Moderno, a educação já é vista como uma maneira de manter a ordem social de uma nação, de promover a justiça social e possibilitar através da escola a capacitação para o trabalho. Outro aspecto que sustenta essa premissa do controle social pela Educação foi a criação de políticas educacionais implantadas ao longo da década de 1990, no Brasil e na maior parte dos outros países da América Latina, traduzidas em diferentes reformas em todos os níveis de ensino, que trouxeram a marca da regulação e do comando, numa perspectiva de ajuste às medidas econômicas impostas pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento, buscando contribuir para a consecução da reforma do Estado. Na perspectiva liberal, a criação dessas “regras”, caracteriza-se principalmente por políticas compensatórias que têm por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, a fim de garantir o acesso dos indivíduos aos bens e serviços compatíveis às suas necessidades, num contexto de manutenção e ampliação do modo de produção capitalista, como aponta Santos (2008, p. 1):

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delinea uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino.

Nesse processo, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às demandas do mercado por meio de estratégias que atendam os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Dados da UNESCO (1999) indicam que, no período de 1980-1995, experimentamos taxas de crescimento substanciais no número de estudantes no ensino superior em todo o mundo. A década de 1990, conforme Fidalgo (2010, p.38-39), é marcada por um “expressivo aumento das matrículas em cursos presenciais oferecidos por IES privadas”, como resultado das políticas de mercantilização da educação superior, promovidas pelo Banco Mundial

Especialmente no Brasil, “a reestruturação da educação superior está vinculada a um projeto privatista, cujo aprofundamento se inicia no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ” conforme pontua Maués (2010 p. 05). O conjunto de ações da política neoliberal do governo brasileiro contribuiu para o processo de expansão, porém desencadeou

profunda degradação do ensino superior. A educação passa a ser vista como setor de serviços não exclusivos do Estado e a nova lógica econômica mundial começa a impregnar os sistemas educacionais brasileiros.

O número de matrículas nos cursos de graduação no Brasil ampliou-se consideravelmente no último decênio, partindo de 4,2 milhões em 2004 e alcançando 7,8 milhões em 2014, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior. O acesso da população brasileira de 18 a 24 anos à graduação, também cresceu substantivamente no período, passando de 12,3% dessa população, em 2004, para 21,2%, em 2014, segundo os dados da Pnad/IBGE (pesquisa por amostragem probabilística de domicílios com periodicidade anual)

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011) a expansão do ensino superior pode ser atribuída ao crescimento econômico do Brasil, e ao somatório das políticas públicas com programas de incentivo ao acesso na educação superior. Dentre elas: “o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes”. (BRASIL, 2011, p.3).

A proximidade entre empresa e educação, somada ao interesse em diminuir as despesas com educação e, portanto, induzindo a um aligeiramento dos programas de ensino (MAUÉS, 2003), e a abertura do mercado educacional, fizeram cair o nível de exigência para docentes ingressantes no ensino superior privado. O ensino superior passa a ser, cada vez mais, uma oportunidade de emprego (mera atividade para sustentar se) e não uma carreira (algo desejado profissionalmente e construído), o que na prática, sugere um processo de depreciação, de declínio do trabalho docente e consequentemente prejuízos à qualidade do ensino:

Com essa refuncionalização da universidade, a própria instituição universitária corre grave risco, pois assume a função de organização voltada para fins particularistas e utilitaristas, subordinada aos dispositivos de poder do capital, não ciosa de sua autonomia e, cada vez mais frequentemente, a serviço da legitimação do que é ilegítimo, comprometendo a ética na produção do conhecimento. (LEHER, 2015, p.14).

Concebemos o trabalho como egeide central da análise da materialidade histórica dos sujeitos, porque é a forma mais objetiva de organização da vida em sociedade. Assim, a base das relações sociais são as formas organizativas do trabalho. Entretanto, o trabalho então regido pela ordem capitalista “não se satisfaz no labor, mas se degrada [...] e se desumaniza”

(ANTUNES, 2009, p. 232). Em decorrência disso, o trabalho docente no ensino superior, em sua condição material e imaterial, concebido como engrenagem propulsora de relações produtivas, passa a ser totalmente reconfigurado, flexibilizado e intensificado para fins de atendimento ao capital, como ratifica Maués (2010c, p.10):

A flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento, o adoecimento são expressões hoje que permeiam a vida do trabalhador docente. A reestruturação produtiva que se coloca mais fortemente a partir da crise dos 1970, impulsionada pela chamada revolução tecnológica, trouxe uma mudança estrutural na configuração do trabalho e nas relações que passaram a se estabelecer com o empregador. O setor da educação não ficou imune a esse processo caracterizado como o esgotamento do modelo taylorista-fordista-keynesiano.

O cenário sugere que as instituições privadas se configuram como um ator cada vez mais relevante na expansão do ensino superior. As IES privadas com fins mercantis são administradas como empresas, concentram-se na graduação e trabalham com um público-alvo que integra classes sociais menos favorecidas. Sua trajetória é marcada por fatos históricos de expansão e privatização a partir da década de 1990. Dessa forma, o professor do ensino superior privado tem sido submetido a um quadro nocivo e de profunda instabilidade na manutenção do trabalho docente: ao mesmo tempo em que deve assegurar baixos índices de evasão de alunos, é necessário assegurar aprendizagem mínima dos estudantes por meio da aprovação também nos sistemas avaliativos intra e/ou extra instituição e obviamente, no mercado de trabalho De acordo com Dal Rosso (2008, p.42) é a “condição pela qual se requer mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto), consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas”. O professor também é avaliado. Nesse sentido, deverá estar disponível e flexível para o atendimento administrativo, relatórios, aulas adicionais, participação em diversos eventos institucionais fora do seu horário de trabalho. Ou seja, segundo Dal Rosso (2008, p. 71), “o tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho”. Além disso, o que parece levar-se em conta prioritariamente é o grau de interação desse docente com os alunos da instituição privada. Portanto, ele precisa garantir ensino, pesquisa e aprovação nos sistemas avaliativos e ainda cativar os alunos no sentido que estabelecer um vínculo emocional, afetivo entre o cliente-aluno e o professor-instituição. Além de curiosas exigências, como a transformação da figura do docente em animador de auditório nas salas com número excessivo de alunos e tendo a obrigação de tornar o seu produto (ensino) atraente, o que significa ser de fácil apreensão e em sintonia com as exigências do mercado.

Outro aspecto a ressaltar refere-se à titulação do trabalhador docente da IES privada. No ato da contratação, exige-se o título. Ademais, ao longo do desenvolvimento da carreira do professor, sua respectiva certificação garante às instituições onde leciona a aprovação de seus respectivos cursos, credenciamentos e recredenciamentos junto ao órgão regulador - MEC. Por outro lado, muitos professores sujeitam-se à desvalorização da sua profissão, sob pena de serem despedidos por possuir a titulação além do necessário e não obter aula no semestre seguinte.

A flexibilização dos contratos de trabalho também protagoniza este precário cenário docente. Rowe, Bastos e Pinho (2011, p. 982) afirmam que “com o vínculo horista os docentes são levados a buscar conciliar o trabalho em duas ou mais instituições”. O que pode acarretar jornadas de trabalho mais extensas e intensificadas e conseqüentemente, exaustão emocional, distanciamento afetivo e baixa realização profissional por parte dos docentes. A maioria dos professores horistas trabalha somente no ensino e, muitas vezes, em mais de uma instituição, diminuindo, dessa forma, o trabalho colegiado e a participação nos projetos pedagógicos dos cursos.

Assim, a jornada de trabalho do docente do ensino superior privado torna-se marcada pela insegurança, flexibilização e intensificação dos contratos temporários; as represálias sofridas, como a redução de disciplinas para punir comportamentos não aderentes aos sistemas, o que implica em redução de salário; a submissão ao poder do cliente (no espaço acadêmico também se registra a máxima: o cliente tem sempre razão); a redução da autonomia na expressão de suas ideias. Tudo isso representa condições de trabalho perversas, com conseqüências diretas de diversas ordens, para os sujeitos envolvidos, como sugere Alves (2011, p. 12):

A acumulação flexível decorre da necessidade de o capital reconstituir sua base de produção, exploração da força de trabalho e acumulação de valor das condições de uma crise crônica de sobreacumulação. O regime de acumulação flexível tende a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na objetividade (e subjetividade) da classe dos trabalhadores [...].

Garcia (2009, p. 139) complementa, ao reconhecer que:

[...] alterações na organização do campo universitário diante do aumento da demanda e da consolidação da educação superior de massas; alterações na organização do ensino superior ante o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) com o desenvolvimento da educação a distância, em nível de graduação, extensão e pós-graduação; integração entre ensino e pesquisa; educação voltada para a eficiência, competitividade, “qualidade”, mudança no perfil do professor e do processo de formação;

ênfase na formação continuada; mudanças nas fontes de financiamento da educação superior; impacto da mundialização do capital na educação [...]

Embora a educação superior não produza diretamente mercadorias aproxima se, na verdade, de algumas de suas esferas de reprodução. Essa seria a concepção para compreender a questão do docente como o próprio produto do seu trabalho. Há outras esferas que se fazem necessárias para viabilizar a produção das mercadorias no contexto capitalista, ou seja: 1) a capacidade produtiva do trabalhador que tem como pré-requisito um conhecimento aqui identificado como sua formação ou qualificação, e 2) a circulação das mercadorias entendendo-se aqui como a movimentação somada ao consumo. Entendemos que são nesses dois aspectos que a educação circula e tenta relacionar se com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho, ou seja,

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (MARX, 1984, p. 105-106)

Dado o conjunto de argumentos arrolados, podemos metaforicamente destacar que a indústria ou a fábrica de ensinar (IES) necessita da produção de mercadorias e as máquinas (docentes) revelam-se fundamentais nesse processo. Dessa maneira, entendemos que, na educação superior, particularmente o professor da IES privada, torna-se engrenagem propulsora dotada de condições de operacionalização fundamentais para que possa produzir mercadorias e colocá-las à disposição do mercado consumidor. Nesse sentido, as condições de trabalho e propriamente o trabalho docente são reconfigurados para atender a engrenagem produtiva econômica.

1.5 Subjetividade Docente

Ao lançarmos um olhar sobre a dimensão subjetiva do trabalho docente, verificamos que a discussão teórico-conceitual da subjetividade é ampla e não se esgota em si mesma.

Requer uma sistematização de várias formas de pensamento, pois envolve sentimentos, percepções, pensamentos, opiniões, valores e emoções numa constante condição de alteridade. Gonzáles Rey (2005, p.14) a descreve:

A subjetividade não substitui os outros sistemas complexos do homem (bioquímico, fisiológico, ecológico, laboral, saúde, etc.) que também encontram, nas diferentes dimensões sociais, um espaço sensível para seu desenvolvimento, mas transforma-se em um novo nível na análise desses sistemas, os quais, por sua vez, se convertem em um novo sistema que historicamente tem sido ignorado em nome do subjetivismo, do mentalismo e do individualismo.

Entendemos que a subjetividade se faz pela construção histórica dos sujeitos, de suas relações consigo mesmo e com o outro; cuja manifestação pode ocorrer tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Esse outro, tanto poderá ser reconhecido como mundo real ou como mundo imaginário. O mundo real relaciona-se com aquilo que é concreto, objetivo, tal como a própria existência do ser em sociedade. Já o imaginário, relaciona-se com todo o aparato perceptivo desenvolvido pelos sujeitos através de seu desenvolvimento e relacionamento social. Assim, não há divisão do indivíduo e sociedade, ou seja, há uma relação de imbricação necessária entre o sujeito e o outro. E o outro também é a civilização, é a própria sociedade, é o contexto histórico em que o sujeito vive. Sobre esse aspecto, Faria (2013, p. 383) acrescenta:

A subjetividade refere-se à forma de construção da concepção ou percepção do real, que integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas do sujeito individual ou coletivo e que forma a base da tradução racional idealizada dos valores, interpretações, atitudes e ações. Nas organizações concretas, a subjetividade é uma essência controlada pela consciência do sujeito individual ou coletivo quanto à sua conduta no local de trabalho e na rede social a que se submete. Por consciência pode-se entender a compreensão da totalidade, a qual é antagonista ao processo de alienação.

Como posto, a subjetividade tanto se revela no ato manifesto, dito, posto; quanto nos conteúdos velados e sutis do comportamento e relações humanas, em constante estado de alteridade. Firmamos-nos também nos pressupostos de González Rey (2003) para delinear entendimentos possíveis acerca do tema subjetividade. Por esse ponto de vista, o sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e sentidos para si e para o outro. Como complementa Martins (2013, p.433),

(...) a subjetividade é constituída pela identidade e pela diversidade, podendo ser entendida como experiência de si e como resultante de processos que vão aquém e além dela, contemplando as dimensões humanas do universal, do

particular e do singular. Já o termo intersubjetividade diz respeito ao outro, à alteridade, ao “não eu” nos processos de constituição do Eu.

Entendemos assim que, discutir a subjetividade humana é algo fascinante, pois envolve sentimentos, percepções, pensamentos, opiniões, valores e emoções numa constante condição de alteridade. De acordo com Faria (2004), a ideologia capitalista tem por base o desenvolvimento de mecanismos de controle tanto do processo como das relações de trabalho. O controle de nível psicossocial, refere-se às relações entre os indivíduos, seja em instância individual ou grupal. Faria (2013, p. 381) ressalta que “[...] todas as organizações concretas possuem algum sistema de controle. A subjetividade do trabalhador, nesse sentido, é um dos alvos deste sistema desde as primeiras formas da atividade produtiva”.

Dessa forma, além de todas as implicações apontadas, o capitalismo em crise delinea mudanças radicais no âmbito educacional. A nova realidade, flexível, implica uma transformação estrutural de todos os elementos dessa nova sociedade, entre as quais a Educação Superior e os que nela atuam profissionalmente se inserem. As metamorfoses históricas, em nível produtivo e ideológico, constituem-se pano de fundo das reformas educacionais empreendidas em vários países, mais notadamente naqueles em desenvolvimento como o Brasil. Imerso nesta nova dinâmica, o trabalho docente se reconfigura, buscando atender às exigências emanadas do mercado. Tal como verificamos em Alves (2011, p.127) que reafirma “a lógica manipulatória do toyotismo sob o lastro das inovações sócio metabólicas atinge as dimensões do psiquismo humano” e propicia a “captura” da subjetividade. Sabemos que a atividade produtiva do professor é contextualizada no sistema educacional e caracteriza-se pela sua natureza coletivista, colegiada e também individualizada. Diante desse entendimento, as possibilidades e mecanismos de controle da subjetividade docente perpassam caminhos ampliados, que vão desde os aspectos singulares dos docentes como também de suas relações interpessoais para além do ambiente escolar.

2 APORTE METODOLÓGICO

Apontado o quadro teórico, considerado como pano de fundo para o trato do objeto; nesse capítulo, são apresentados o tipo da pesquisa e os procedimentos nela desenvolvidos. Além dos critérios de inclusão e exclusão de participantes, explicitaremos os procedimentos de coleta e tratamento dos dados, que se basearam na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979). Apontaremos a proposta metodológica em suas fases, de modo que possamos analisar mais adiante as manifestações da reestruturação produtiva na subjetividade e no trabalho de professores de uma IES privada do interior de Minas Gerais.

2.1 Proposta Metodológica

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

De acordo com Lima e Miotto (2007), podemos considerar a metodologia uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa. “O primeiro passo se caracteriza pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade”. (p. 39).

No entanto, embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis. De acordo com Minayo (2007, 44), “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação”. A autora ainda define metodologia de forma abrangente e concomitante,

[...] como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (p. 44).

Ao tratarmos do problema da subjetividade docente, caminhamos por uma opção teórico-metodológica que se fundamenta na Epistemologia Qualitativa, assumida por González Rey (2003, p. 240) como a que “se orienta para uma apresentação da subjetividade

que em todo o momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual”, em que o momento individual está representado por um sujeito comprometido permanentemente “no processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos”. O autor sugere ampliar a noção de subjetividade daquela reduzida ao espaço íntimo do sujeito, muitas vezes compreendida como exclusivamente intrapsíquico. Por esse ponto de vista, o sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e sentidos para si e para o outro. Dessa forma, nessa pesquisa compreende-se, com Saviani (2004. p.21 e 52), que subjetividade docente está referida :

[...] aos aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamento) do professor. A subjetividade docente, como a de qualquer outro profissional, constitui-se na relação com a objetividade. Por isso, não é somente individual, estritamente psicológica ou própria à personalidade. Para a perspectiva marxiana, aqui adotada, a subjetividade é compreendida como um problema da “subjetividade-intersubjetividade”, delimitada e produzida pela objetividade histórica, devendo-se estabelecer a crítica ao aspecto ideológico e idealista da crença em torno da existência de “individualidades autogeridas”, da autonomização do psíquico nas práticas sociais e políticas, onde se incluem as desenvolvidas na educação e na escola. ,

Ressaltamos ainda que, esse trabalho tem forte referência no estudo bibliográfico, que, em consonância com o objeto de estudo e concepções metodológicas, apoiou-se em Minayo (2010, p. 47), para quem “a pesquisa social pode ser entendida como os vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. Conforme descreve a autora, este tipo de método procura desvelar processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado. Como acrescentam Denzin e Lincoln:

Ao adotar uma abordagem qualitativa, o pesquisador coloca-se diante de várias verdades sobre a mesma experiência, num reconhecimento de que não há uma única verdade, ou seja, ao identificar como cada um se posiciona em relação ao fenômeno estudado, o pesquisador se permitirá uma visão mais próxima do conjunto, considerando a dimensão histórica e sociocultural da situação. O enfoque qualitativo pressupõe verificar como o problema de estudo se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. (2006, p. 34-38).

Dessa forma, mediante a uma abordagem qualitativa, o desenvolvimento dessa pesquisa compreendeu três fases: a primeira, considerada como fase exploratória, incluiu a definição do objeto focando inclusive a escolha dos participantes e teve forte apoio na

pesquisa bibliográfica; na segunda, deu-se o trabalho de campo, etapa dedicada à abordagem e à interação com os participantes para obtenção de informações desejadas; e a terceira etapa consistiu na organização e análise do material empírico em contínua articulação com a teoria.

Fundamentados em Gil (2009), Raupp e Beuren (2003); Luna (1999); Lima e Miotto (2007), Fachin (2006) e Minayo (2010), podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica tem sua importância centrada na construção de conceitos e contextualizações. Dessa forma, buscamos suporte teórico em materiais bibliográficos no intuito de fundamentar conceitos e compor contextos nos quais se inserem o objeto de estudo.

2.2 Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios impressos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Porém, existem estudos científicos fundamentados unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

Além da pesquisa bibliográfica, apoiada em produções científicas, tais como livros e artigos científicos; esta investigação comportou também a pesquisa em documentos institucionais disponibilizados pela IES.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto à pesquisa bibliográfica, foram analisados trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e os indexados no site da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, tomando como recorte temporal o período compreendido entre 2005 e 2015; inicialmente utilizando para a busca os termos descritores: precarização do trabalho docente, intensificação do trabalho docente, subjetividade docente e mal-estar docente. A estes, posteriormente, para ampliar a

fundamentação teórica, tendo em vista refinamentos conceituais, foram associados os seguintes termos: reestruturação produtiva, neoliberalismo, políticas públicas, subjetividade docente, dentre outros temas associados. Utilizamos amplamente Dicionário Trabalho, profissão e condição docente (OLIVEIRA, DUARTE, VIEIRA, 2010) como instrumento de apoio para interpretação e apropriação da terminologia técnica. Apropriamo-nos também das referências bibliográficas indicadas no percurso do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE-UNIUBE, em especial, da bibliografia proposta pela disciplina Trabalho docente no capitalismo contemporâneo.

Ressaltamos que a construção do quadro teórico se deu de maneira ativa e constante ao longo de todas as etapas de investigação. O estudo foi conduzido prioritariamente referenciado em Antunes (1995,2000, 2004, 2009) e Alves (2006, 2007, 2011), em especial, em suas análises acerca do neoliberalismo, implementadas a partir da crise do Welfare State. Valeu-nos também o aporte teórico de Frigotto (2000, 2010); Mancebo (2007) e Maués (2010a), que abordam as implicações das políticas públicas no trabalho docente no ensino superior brasileiro; os pressupostos de Castells (2007) sobre o cenário de mudanças globais. Destacamos que a orientação epistemológica se apoiou no materialismo histórico de Marx (1964 1983, 1984), clássico do pensamento sociológico, e na perspectiva de González Rey (2002, 2003; 2005) a partir do qual essa pesquisa é concebida.

No atinente ao tratamento do material empírico coletado a partir das entrevistas, decidimos pela análise de conteúdo, com o suporte teórico-metodológico de Bardin (1979) e em Franco (2012), que supôs a definição e uso de categorias previamente escolhidas e em consonância com os objetivos da pesquisa.

2.3 Elaboração e realização das entrevistas semiestruturadas

Segundo Manzini (2004), existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; semiestruturada a direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; não estruturada aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado.

Um dos modelos mais utilizados é o da entrevista semiestruturada, guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (FUJISAWA, 2000).

Após revisões bibliográficas e discussões durante atividades orientadas, concluímos que a técnica de entrevista semiestruturada seria a mais aderente ao atendimento dos objetivos e concepções epistemológicas empreendidas nessa pesquisa, dado que,

[...] para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados [...], por que esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 145-146).

Além dos cuidados éticos e embasamentos científicos, consideramos que a experiência do pesquisador com condução de entrevistas para avaliação psicológica, poderia de alguma forma, favorecer o alcance dos objetivos da pesquisa, resguardadas as proporções e diferenciações de ambas as técnicas. Partimos também dos pressupostos de que pela experiência de relatar e compartilhar experiências, os docentes poderiam retomar trajetórias em seus aspectos singulares, refletir sobre elas e entender suas relações com a conjuntura econômica e com a própria vida psíquica; tal como enfatiza Gil (2009, p. 110), "a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; [...] é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade".

Assim, construímos um roteiro de questões (APÊNDICE A) sobre o tema. A construção do roteiro se deu a partir da definição de objeto de pesquisa e leituras, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Na elaboração, levamos em consideração: a distribuição do tempo para cada área ou assunto; a formulação de perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas, para evitar respostas dicotômicas (sim/não). Foi fundamental a atenção para manter o controle dos objetivos a serem atingidos. Afinal, mais do que obter respostas, importou permitir e incentivar a comunicação entre entrevistados e pesquisadora. A intenção era de que falassem livremente sobre assuntos centrais e os que fossem surgindo como desdobramentos do tema principal.

2.4 Coleta de dados

Com vistas ao atendimento dos objetivos aventados e considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, esta pesquisa foi desenvolvida em conformidade com a resolução 466/12 homologada pelo Ministério da Saúde. Após submissão da mesma em: 28/03/2016 e

aprovação do protocolo, cujo parecer recebeu número 54570516.10000.5145, em 26/04/16 pelo Conselho de Ética da Universidade de Uberaba iniciamos a coleta de dados.

O lócus da pesquisa de campo foi o Centro Universitário do Planalto de Araxá-Uniaraxá, instituição de ensino superior localizada na cidade de Araxá/MG. A IES é oriunda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá, primeira unidade de Ensino Superior do município, com funcionamento concedido pelo decreto presidencial nº72.688, de 24/08/1973. Em 14/05/2002, por ato do Governador do Estado de Minas Gerais, através do Decreto nº 42.583 consolidou se como Centro Universitário e mantém-se em crescente expansão, como podemos observar no Gráfico 2;

Gráfico 2: Evolução do número de alunos do Uniaraxá



Fonte: Uniaraxá, 2016

Atualmente, o Centro Universitário é mantido pela Fundação Cultural de Araxá e oferece 18 cursos de graduação e/ou bacharelados, superiores de tecnologia e licenciaturas, em diferentes áreas do conhecimento. No período letivo em que a pesquisa de campo foi realizada (primeiro semestre de 2016), a referida IES contava com aproximadamente 3.000 alunos e 150 professores, entre especialistas, mestres e doutores, conforme demonstramos no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Titulação Docente Uniaraxá 2015

TÍTULO	TOTAL	%
DOUTOR	19	12,67
MESTRE	61	40,67
ESPECIALISTA	70	46,67
TOTAL	150	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

Outro aspecto importante que revela um pouco da cultura da IES, são seus mecanismos de regulamentação do regime de trabalho. Conforme podemos identificar no quadro 3: 78% do quadro docente enquadra-se em regimes de contrato parcial e/ou horista. Ou seja, apenas 21% do quadro de professores são contratados em regime de tempo integral, com carga horária correspondente a 40 horas semanais. Segundo o site da instituição “as amplas transformações ocorridas no final da década de 80 e o término dos embargos do governo federal à abertura de novos cursos superiores levaram a novas conquistas e investimentos”. Esses fatores despertaram nossa atenção para a escolha da mencionada instituição para realização dessa pesquisa.

Quadro 3 - Regime de Trabalho Uniaraxá 2015

REGIME DE TRABALHO	TOTAL	%
INTEGRAL	32	21,33
PARCIAL	55	36,67
HORISTA	63	42,00
TOTAL	150	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

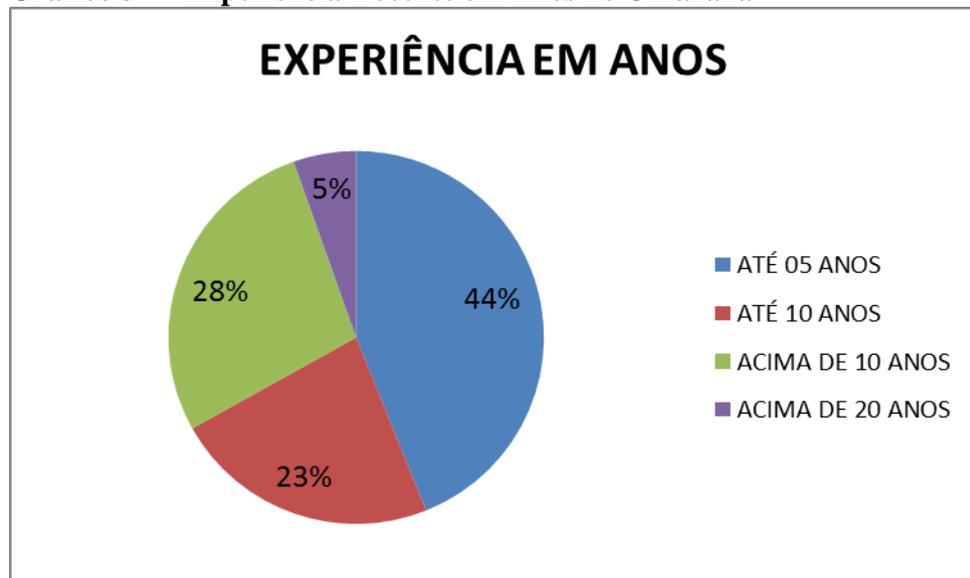
Além disso, a escolha desta instituição para a realização da pesquisa foi também motivada pela facilidade de coleta dos dados, devido à abertura concedida pela sua mantenedora, como pelo fato da pesquisadora em questão, fazer parte do quadro docente da IES e desejar conhecer sobre os meandros da subjetividade de seu ambiente de trabalho.

No que se refere aos critérios de inclusão e exclusão, ressaltamos que o número de participantes foi definido de forma intencional, ou seja, os participantes foram selecionados pelo pesquisador, considerando sua disponibilidade, interesse e experiência profissional, de tal modo que a participação deles pudesse trazer elementos ancorados em suas experiências objetivas e subjetivas. Entendemos que:

O conceito de amostra não é a única forma de definir um grupo dentro de uma pesquisa; a amostra é um conceito carregado das limitações epistemológicas do modelo quantitativo tradicional, o que não nega sua eficácia diante de determinados problemas de pesquisa, como, por exemplo, a pesquisa epidemiológica. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.109).

Mediante tal entendimento, conduzimos nossa investigação e definimos os seguintes critérios de participação: ser docente no **Centro Universitário do Planalto de Araxá** há mais de dez anos e que aceitasse participar da pesquisa mediante decisão individual e livre de qualquer coação. Os que não aceitaram ou não confirmaram suas respectivas disponibilidades, foram excluídos da pesquisa. O documento interno disponibilizado pela Coordenadoria de Graduação da IES viabilizou acesso não apenas aos indicadores apresentados no texto acima; mas a partir dele, desenvolvemos um levantamento (gráfico 3), considerando a experiência docente em anos. Estabelecidos os critérios, incluímos então, os participantes com experiência superior a dez anos, que totalizaram 48 professores. Desses, selecionamos intencionalmente 10 participantes, considerando aqueles com maior experiência em anos na IES.

Gráfico 3 — Experiência Docente em Anos no Uniaraxá



Fonte: Dados da pesquisa

Considerados tais aspectos, uma primeira entrevista individual foi realizada em 29/04/16 como pré-teste. Para Triviños (1987), Manzini (2004), Rea e Parker (2000), o pré-teste, ou estudo piloto, também permite verificar a estrutura e a clareza do roteiro, por meio de uma entrevista preliminar com pessoas que possuam características semelhantes a da população alvo. Outro aspecto importante é a indicação do uso de gravador na realização de entrevistas para que seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa (SCHRAIBER, 1995). Atentamos para a importância do domínio da tecnologia utilizada para gravação, como também para a

identificação e a escolha de locais livres de ruídos e de interrupções, cuidados considerados importantes e necessários para preservar a identidade dos participantes e a eles oferecer condições adequadas ao diálogo.

Como convém a toda a pesquisa de abordagem qualitativa, ajustes foram sendo definidos em relação aos procedimentos e, a partir dessa etapa, obtivemos uma estimativa do uso do tempo (em média 50 minutos), ajustamos a sequência das perguntas elencadas no roteiro e substituímos o gravador de áudio digital por um gravador de voz acoplado ao *smartphone*. Outro ponto que consideramos na etapa piloto foi o da transcrição da entrevista; ou seja, a transferência da gravação em áudio para a comunicação escrita. Na análise do material transcrito, as palavras e comportamentos não verbais, como risos, choros, diferenças na entonação da voz, gestos foram registrados, etc. na transcrição, houve edição do texto. Segundo o recomendado na literatura Lage (2001), as expressões e erros gramaticais foram eliminados, para que não houvesse constrangimento do entrevistado, caso necessário fosse apresentar-lhe o texto para apreciação.

Quanto ao tempo e conforme o estimado, para cinquenta minutos de entrevista gravada, destinamos, em média, duas horas para transcrição.

Transcorrida e finalizada a primeira etapa em que se deu o pré-teste, iniciamos a pesquisa de campo que transcorreu através de entrevistas individuais, a partir de um roteiro previamente definido (APÊNDICE A). Para iniciar a coleta, um convite eletrônico foi estruturado pelo pesquisador e encaminhado aos docentes selecionados. Seu conteúdo apresentava breve descrição do objeto, os propósitos da pesquisa e o tempo estimado para participação em entrevista; sempre condicionado à aceitação dos participantes expressa e confirmada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Posteriormente, ocorreram abordagens telefônicas e/ou presenciais para verificação de recebimento e aceite do convite. A partir do aceite, foram feitos os devidos agendamentos das entrevistas individuais. Entendemos que a familiaridade com o local poderia facilitar a ambientação, apesar dos eventuais desconfortos em rememorar fatos, vivências e trajetórias profissionais. Dessa forma, o local escolhido para condução das entrevistas individuais foi o próprio ambiente de trabalho, ou seja, no Uniaraxá, em salas reservadas, de modo a favorecer a discrição e o contato entre pesquisador e docentes.

Assim, as entrevistas transcorreram no período de 29/04/2016 até 14/06/2016. Em sua maioria, tiveram duração dentro do estimado e por isso foi possível respeitar o prazo previsto para execução da coleta de dados. Ressaltamos que, paralelamente às entrevistas, foram feitas

as transcrições das mesmas, seguindo recomendações metodológicas, tal como Triviños (1987, p. 148) preconiza:

[...] nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição. [...]. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. [...] Se a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegui o cientista. Às vezes também são necessários desenhos, planos etc., elaborados pelo informante e/ou pelo pesquisador.

Todas as entrevistas foram gravadas digitalmente, através de um aparelho celular com capacidade para tal e com o consentimento dos entrevistados.

2.5 Análise de conteúdo

Após a transcrição das informações dos entrevistados, iniciamos o tratamento do material, apoiando-nos na análise de conteúdo proposta por Bardin (1979). Também recorremos às considerações de Minayo (2010), para quem tal análise é a expressão mais usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Acrescenta que “historicamente, a Análise de Conteúdo clássica tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade” (p.304). Conceitualmente a Análise de Conteúdo é expressa como

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Sua operacionalização supõe a leitura detalhada de todo o material transcrito, a identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico (OLIVEIRA et al, 2003).

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. No entendimento de Franco (2012):

[..] um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados.(p.39).

Dentre as modalidades possíveis de Análise de Conteúdo, optamos pela Análise Temática, que comporta relações representadas através de uma palavra, de uma frase, de parágrafos ou textos; ou seja, “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105). Para Minayo (2010, p.136), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido, que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”.

De acordo com esses aportes metodológicos, organizamos as perguntas em torno de agrupamentos temáticos. Partimos de algumas categorias presumidas durante a criação do roteiro da entrevista semiestruturada, conforme apresentamos no quadro 5 a seguir:

Quadro 4 - Roteiro de entrevista

PERGUNTA	TEMA
1 Como se deu sua escolha profissional?	Escolha Profissional
2 O que o trabalho docente significa para você?	Trabalho docente
3 O que mais chama sua atenção no ambiente acadêmico? E sobre as relações interpessoais, o que tem a dizer?	Relações Interpessoais
4 Como era a sala de aula no passado e como é a sala de aula hoje?	Sala de Aula
5 Quais as exigências e tarefas mais desafiadoras no cumprimento das atribuições acadêmicas?	Organização do Trabalho
6 Como percebe seu trabalho? O que mais o atrai, o que mais o incomoda?	Subjetividade
7 Como se sente em relação ao seu trabalho? Ele favorece seu bem-estar ou compromete? Em que aspectos e condições?	Saúde e Adoecimento
8 Quais outras considerações sobre seu trabalho, tem a fazer?	Autoanálise

Fonte: Adaptação de Bardin (1979)

Verificamos que a seleção das perguntas e temas de investigação já estabelece uma pré-categorização, estruturando a pesquisa em torno de tópicos sobre os quais gostaríamos de coletar as impressões dos participantes. Dentre as etapas iniciais, realizamos o que Minayo (2010) nomeia como **Leitura Flutuante** (grifo nosso), que é um momento de contato intenso

entre pesquisador e material de campo, com o objetivo de identificação e confrontação das hipóteses iniciais.

Bardin (1979) atribui a denominação unidades de registro (palavras-chave ou frase), às categorias em torno das quais se reúne um grupo de elementos em razão de características comuns, enquanto as unidades de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro) seriam as comunicações mais extensas nas quais estão inseridas as unidades de registro. Em se tratando de entrevistas, podemos considerar as respostas completas como unidades de contexto, enquanto, as frases, parágrafos ou mesmo grupo de palavras que formam esse todo, seriam as unidades de registro. Ou seja, as unidades de registro estão contidas nas unidades de contexto. Nessa pesquisa, optamos, inicialmente pela análise das unidades de contexto (resposta completa). Posteriormente, caminhamos pelos agrupamentos de palavras, o que nos levou à localização e ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de registro.

Minayo (2010) nomeia como segunda etapa a Exploração do Material, que visa “alcançar o núcleo central do texto” e sugere ao investigador “encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala é organizado” (p.317). Ainda para autora, “a categorização - que consiste em um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas – é uma etapa delicada, não havendo segurança de que a escolha de categorias, a priori, leve a uma abordagem densa e rica”(p.317). Como etapa final, o método propõe, para tratamento dos dados, submetê-los a “operações estatísticas simples (porcentagem) ou complexas (análise fatorial) que permitem colocar em relevo as informações obtidas”. (p. 317).

Como trabalhamos com o enfoque qualitativo, as informações foram submetidas à análise e confronto com a literatura, acreditando ser possível estabelecer discussões mais elaboradas e fazer inferências, de modo a buscar e obter uma interpretação alicerçada no material empírico e na pesquisa bibliográfica. Acreditamos que a condução adequada, o respaldo teórico e a sistematização das informações que compõem o eixo metodológico, propiciaram o tratamento esperado e de certa forma favoreceram elaborar respostas às indagações e objetivos propostos, a serem indicados no 3º capítulo que tratará da discussão dos resultados.

3 SUBJETIVIDADE E TRABALHO DOCENTE NO UNIARAXÁ

Neste capítulo, dissertamos sobre as narrativas dos entrevistados e apresentamos um conjunto de discussões e análises relativas às relações entre subjetividade e trabalho docente no Uniaraxá, tendo como referência os conteúdos sugeridos pelas respostas dos entrevistados. As discussões partem da transcrição dos relatos orais, seguidas de análises de conteúdo orientadas por categorias e temas previamente definidos em função dos objetivos da pesquisa. As categorias “trabalho docente”, “escolha profissional”, “relações interpessoais”, “sala de aula”, “organização do trabalho” e “saúde permitiram organizar e discutir as informações obtidas em torno da subjetividade docente em suas ligações com o trabalho”. Dessa forma, foi possível chegarmos aos resultados distribuídos em categorias que favorecem a compreensão parte/todo e todo/partes, em uma relação dialética. Com o intuito de compreender como se constituem e se manifestam tais relações, procedemos à análise das respostas a cada questão, de modo a identificar semelhanças e diferenças entre os participantes, e até mesmo singularidades que sugerem contextos e registros a compreender e discutir.

Como o local escolhido para realização das entrevistas foi o próprio ambiente de trabalho, ou seja, o Uniaraxá supomos que poderíamos lidar com imprevistos concretos tais como interrupções, ou mesmo imprevistos subjetivos por parte dos entrevistados. Afinal,

(...) quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, nesse caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis da realidade estudada. (GONZÁLEZ REY, 2005.p.5).

A análise de conteúdo prevê que o todo e suas partes sejam compreendidos em suas relações. Assim, todo o conteúdo das entrevistas foi submetido à identificação das unidades de contexto, ou seja, comunicações mais extensas (em itálico) e as que a elas se articulam, sob a forma de registros que expressam aspectos mais pontuais e/ou específicos. São as partes que servem à compreensão do contexto e vice-versa: é o contexto que ajuda a entender a parte ou as partes. Nas unidades de contexto estão inseridas as unidades de registro (em negrito).

Em termos procedimentais, fizemos as inferências interpretativas, destacando as generalidades e particularidades das análises, inserindo as falas, articulando-as às referências teóricas e ainda às nossas próprias percepções, procurando dar conta do nosso objeto de estudo.

Dessa forma, consideramos que a subjetividade tem em um de seus componentes a singularidade a ser preservada e, por isso, procuramos enfatizar a confiança, o sigilo, o

anonimato e a confidencialidade dos participantes. Conduzimos as entrevistas, pautados na ética, na cautela e no cuidado com cada pessoa que estava diante de nós. Mantivemo-nos cientes ao fato de que recordar lembranças (por parte dos entrevistados), pelo elenco de perguntas a eles dirigidas, poderia ser uma variável delicada de administrar no momento da entrevista, devido ao risco de algum desconforto emocional, constrangimento e incomodo qualquer em voltar a algo que não se deseja ou não se está preparado para compartilhar. Entretanto, mesmo diante dessas variáveis e toda carga emocional que as entrevistas nitidamente desencadearam, consideramos que tudo transcorreu o mais próximo do tido como normal e natural em relações entre pessoas, dentro das expectativas do pesquisador e possivelmente dos entrevistados. Apenas uma das entrevistas realizadas teve duração muito acima do estimado, prolongando-se por aproximadamente 04 horas de duração.

Começamos do mais manifesto e objetivo ao menos materialmente expresso, em função de dados objetivos e de indiscutível significação. É o caso do perfil dos participantes constituído por faixa etária, formação e condições de inserção no mercado de trabalho, considerada jornada de trabalho. De certo modo tais aspectos sinalizam quem são os professores pesquisados.

Cabe aclarar quanto ao perfil dos entrevistados: contamos com a participação de 10 docentes entre homens e mulheres, mestres e doutores, que lecionam em cursos variados e com vínculos empregatícios na modalidade horista e tempo contínuo. Tais professores foram intencionalmente convidados seguindo os critérios de inclusão/exclusão informados no capítulo 2 que apresenta os aportes metodológicos dessa pesquisa. Dentre os selecionados, apenas dois docentes (apesar de demonstrarem interesse inicial em participar), não conseguiram articular suas respectivas disponibilidades para participação nas entrevistas. Ambos foram substituídos de acordo com os critérios pré-estabelecidos. No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, eles são aqui indicados, de maneira numérica, como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10; garantindo o sigilo e a confidencialidade dos participantes e de seus dados, e evitando assim exposições desnecessárias dos mesmos ou de parte deles, conforme o previsto em resoluções que tratam dos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos.

3.1 Trabalho Docente

Em coerência com o pressuposto da importância do trabalho na constituição da subjetividade, a primeira pergunta que direcionamos durante as entrevistas foi: o que o trabalho docente significa para você? Assim, intitulamos a categoria “**Trabalho Docente**” como eixo inicial de nossas discussões e relatos. Partindo desse questionamento e da divisão do texto das respostas em unidades de análise, buscamos identificar sentidos e significados do trabalho docente para os entrevistados, de modo a realçar como os aspectos históricos e sociais se mesclavam à história pessoal de cada professor e também ao coletivo docente.

Considerada a leitura flutuante do conjunto de comunicações e a análise cuidadosa do material, conseguimos identificar e selecionar as seguintes unidades de contexto (em itálico) e suas respectivas unidades de registro sobre trabalho (em negrito) docente e seu lugar na vida da maioria dos professores entrevistados.

*Olha, esse trabalho é minha **vida**.* (E1).

*Ele sempre foi, acho que agora que eu tenho mais clareza disso, ele tem uma função mítica, ele tem uma função de **vida** pra [sic] mim.* (E2).

*Eu cresci muito, eu me tornei quem eu sou aqui dentro. É minha **identidade*** (E5).

Mediante as narrativas, podemos inferir que a própria existência dos sujeitos está imbricada com o trabalho docente que tido pelos entrevistados, como eixo central da condição humana. O trabalho forma o sujeito, ao mesmo tempo em que por ele é estruturado e elaborado. Dependendo da extensão e intensidade do trabalho na vida, muito do que cada pessoa é tem a ver com o trabalho.

Identificamos também que, os significados do trabalho docente rompem com a ideia de que a subjetividade é um fenômeno meramente individual. O trabalho é muito mais do que uma ocupação ou uma tarefa executada pelo homem; é atividade humana vital, que garante o desenvolvimento e a existência da vida individual e da sociedade (MARX; ENGELS, 2007). Nessa direção, a compreensão do processo de configuração da subjetividade requer se considerar o par dialético “subjetividade individual” e “subjetividade social”, assim como a complexa relação entre o social e pessoal. Não sendo possível pois dissociar a construção da singularidade humana da sua relação com o meio. Afinal:

A subjetividade é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem (...) [estando] constituída tanto no sujeito individual, como nos espaços sociais em que este vive, sendo ambos

constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É nesse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social. A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentidos que configuram sua organização subjetiva. Cada uma das formas de expressão da subjetividade social expressa a síntese, em nível simbólico e de sentido subjetivo, do conjunto de aspectos objetivos, macro e micro, que se articulam no funcionamento social. Esses são os mesmos elementos que se articulam na formação da subjetividade individual, com a diferença que os processos de sentido nesse nível estão constituídos, de maneira diferenciada, pelos aspectos singulares da história das pessoas concretas. (GONZÁLEZ REY, 2005, 22-24).

Dessa forma, os sentidos subjetivos presentes nessas falas, apesar de carregados por aspectos individuais, são procedentes das vivências construídas na relação de cada sujeito com o social, onde conforme González Rey (2005, p. 22) “a subjetividade legitima-se por ser uma produção de sentidos subjetivos que transcende toda a influência linear e direta de outros sistemas da realidade, quaisquer que estes sejam”. Ainda sobre a categoria, outros aspectos podem ser destacados, e carregam em si, sentidos e significados formados e fixados pela cultura e produzidos por uma percepção mais idealista sobre o significado do Trabalho Docente, conforme relatos dos entrevistados E1, E2 e E7. Por meio deles, podem se refletir nucleações, representações sociais e valores outros, de muita importância para configurar o que se é, o que se faz e como se faz.

[Trabalho] significa uma extensão dos meus anseios de solidariedade, de caridade para com o próximo. São os meus valores morais, meus valores religiosos que interferem na forma de ser professor, na forma de tratar o meu aluno, isso são coisas que eu prezo muito. Eu procuro ser sempre apolítico e laico nas minhas aulas, não demonstro esse tipo de ideologia né, mas eu tenho isso como uma meta de vida, eu tenho isso como uma forma de caminhar. (E1).

*Eu acho que significa muito, porque no trabalho docente você tem condição de pelo menos fazer a sua parte para tentar **mudar a sociedade** eu acho que isso é o mais importante na educação. (E2).*

*Ele tem significações diferentes desde quando eu comecei. No início ele significou muito desafio, porque eu não sentia que tinha as habilidades necessárias para dar aula.(...) Então o significado do trabalho docente, eu acho que no início foi mais foi como uma autoafirmação “será que eu sei a ponto de estar transmitindo”.(...) Ele tem um significado de acreditar ainda que educação possa **mudar alguma coisa**, que o aluno entra de um jeito e de alguma forma o que a gente trabalho naquela sala de aula vai **fazer***

*diferença na vida dele. Eu já tive situações que me provaram isso. Que a passagem do aluno pela faculdade mudou a vida pessoal e também profissional. Então, o trabalho docente tem hoje um sentido de muito mais leveza, de gratificação, de acreditar nesse **contexto da mudança**, diferentemente do início. (E7).*

A relevância social e quase missionária do trabalho docente no ensino superior é sentido e expresso com muita clareza nas narrativas de alguns, conforme as apresentadas acima. Elas sinalizam serem dinâmicas enquanto incorporam transformações sociais, pessoais e as mudanças pessoais e sociais, em muito definidas pelas relações com os discentes. Estas interferem, sobremaneira, como componentes que fornecem reconhecimento para o trabalho do professor. Seria como se o docente reconhecesse no outro (discente ou sociedade) o resultado de seu trabalho. Como entende Chanlat (2007), o indivíduo vê seu desejo e sua existência reconhecidos pelas relações que mantém com o outro no jogo das identificações. O que reafirma e consolida ser a construção subjetiva uma relação binária, com elementos que se imbricam (individualidade e coletividade), continuamente.

Porém, ter o trabalho docente como profissão é bastante exigente. As falas dos entrevistados revelam, ainda, que ser professor é uma atividade desafiadora e os ideais a ela atribuídos, pelos entrevistados, demonstram a natureza transformadora da profissão docente. Ser professor é mais do que uma função técnica definitiva legitimada por um título ou certificado. Ela expõe seus representantes a desafios constantes e exige deles respostas atualizadas e em coerência com as demandas do contexto real que expressa as incrustações capitalistas. Nesse sentido, o sistema social se revela no trabalho docente no ensino superior privado, ao mesmo tempo em que este reafirma aquele, como é possível admitir a partir dos registros que se seguem e refletem consciência dos desafios funcionais e sociais que atravessam a atuação de professores.

*(...)ser esse mentor né, essa pessoa que orienta, essa pessoa que abre os caminhos, essa pessoa que mostra né: olha, pesquisa esse tema, aprofunda mais nisso, vai por esse caminho né, o **mercado** está assim vocês precisam saber disso, essa e essa **habilidade** e **competência** são necessárias a serem desenvolvidas e para você desenvolver isso, você precisa disso né? (E9)*

Lembramos que selecionamos participantes com experiência acima de dez anos de docência no ensino superior. Desses, consideramos aqueles com maior experiência em anos na IES pesquisada. Dessa forma, além de respeitar os propósitos desse estudo, pressupúnhamos que, por isso mesmo, os professores se sentiriam mais à vontade na condição de entrevistados. Entretanto, além das falas destacadas nas unidades de registro grifadas, observamos relativa insegurança expressa no uso recorrente do advérbio “né”, como se

estivesse buscando reforço ao que falava, conforme indicado no relato da participante E9, indicado acima.

Não desconsideramos o fato que possa ser meramente um vício de linguagem do entrevistado. Todavia, essa sutil tensão pode relacionar-se com os dilemas vigentes do trabalho docente, que condicionaram os professores a uma variada assunção de papéis em decorrência de uma condição profissional em que de acordo com Maués (2010, p.157) “a produção de conhecimento se voltou para atender às exigências do mercado”, ao mesmo tempo em que a ela se mesclam diversidades e generalizações de significados. Nessa perspectiva, identificamos que os significados do trabalho docente foram elencados de forma múltipla, generalista (“mentor, pessoa que abre caminhos, pessoa que mostra”), como se a diversificação tivesse que dar conta de cumprir as expectativas capitalistas que reduzem o conhecimento ao mero desenvolvimento de habilidades e competências.

Tal quadro pode traduzir maior ou menor dificuldade para o profissional, conforme se configuram suas trajetórias profissionais e até que ponto refletem ou as escolhas dos professores. Daí a importância de compreendermos se e como a escolha profissional acontece e afeta os participantes da pesquisa, conforme podemos ver na subseção que se segue.

3.2 Escolha Profissional

A partir da testagem (pré-teste) que inicialmente desenvolvemos, percebemos ligeiro desconforto por parte dos entrevistados, ao tratar a categoria “**Escolha Profissional**”. Tal unidade de sentido constava na abordagem inicial da entrevista, por considerarmos que, como todo indivíduo, cada professor tem seus conhecimentos, alegrias, tristezas, inseguranças, frustrações, escolhas; portanto, tem sua história e sua subjetividade. Dessa forma, foi necessária uma sutil adequação na ordenação do roteiro, permitindo assim o surgimento de novas zonas de sentidos na condução e encadeamento de ideias, tanto para entrevistados, quanto para o entrevistador.

Na abordagem de Zabalza (2004, p. 145), “o exercício da docência requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática a ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. Dentre essas variáveis, destacamos alguns aspectos subjetivos que permeiam e/ou circundam o trabalho docente que nem sempre é consequência de escolhas e formação a elas correlatas.

As falas dos professores sobre as motivações de sua escolha pela profissão docente permitem perceber que tal escolha relaciona-se basicamente a dois eixos agrupados nos relatos abaixo. O primeiro apresenta falas de docentes que direcionaram intencionalmente sua carreira para o campo acadêmico, conforme relatam os entrevistados E1 e E3:

*Eu comecei a ministrar aulas **como professor de cursinho preparatório** para vestibular. Eu terminei a graduação em 1998 e já fiz pós-graduação em lato sensu em 1999. Estávamos vivendo naquela época o período **de expansão do ensino superior privado, governo Fernando Henrique**, foi fundamental nessa expansão do ensino superior, né? E havia uma grande quantidade de universidades particulares com uma carência de professores, conclui minha pós-graduação lato sensu e consegui dar aula aqui no UNIARAXÁ. (E1).*

*Então eu acho que é **cultural**, as histórias que você vai escutando, então desde pequena eu dava aula para a boneca, para os irmãos, para o gato, cachorro, entendeu?! Eu acho que é um pouco **cultural e até ancestral**. Acho que por aí...(E3).*

No primeiro eixo, parece haver uma relação natural entre formação e escolha; formação e carreira docente. Por outro lado, nem todos relatam tal experiência. O segundo eixo apresenta falas em que os professores apontam situações casuais para sua atuação no ensino superior privado. Para a maioria deles, não foi natural a inserção na profissão, como decorrência de escolha. Dependeu de condições e circunstâncias casuais como representado nos depoimentos dos professores E2,E8,E5,E7 e E9:

*Eu acho que eu tive **sorte**, porque eu acredito que foi um misto de **vocação e necessidade**. No começo da faculdade a minha família não tinha muitas condições, então para ajudar a me manter na faculdade eu comecei a dar aula em cursinhos, eu tinha 17 anos quando comecei a dar aulas. Desde então eu dou aulas. (E4, 2016,entrevista).*

*“Foi por **acaso**, porque na realidade eu fiz um concurso, trabalhava dentro de uma escola, eu tinha terminado o ensino médio e eu tinha que fazer uma escolha”. Pela dificuldade de sair para outra cidade, eu fui procurar aqui e o único que me agradou foi a licenciatura, porque já que eu estava dentro de uma escola então aconteceu por acaso. **Nunca me imaginei dando aula para começo de conversa.** (E2).*

*Escolha? **Por acaso**. Eu trabalhava há muitos anos numa empresa de mineração. **Por acaso**, eu comecei a prestar serviços de informática. Aqui na fundação.Aí encontrei o professor João Rios ai conversando, ele me falou “Por que você não dá aula? Você tem tanto conhecimento né, muito tempo de experiência de trabalho. ” E eu falei -Olha, é **uma ideia**. (E8).*

*E eu **não tinha pretensão de ser professora não**, queria estudar para ajudar minhas filhas. Aí eu vim aqui na faculdade na época, pensei em até fazer.. Tinha matemática, história e pedagogia. Aí eu pensei qual que eu vou fazer?*

*Pensei em fazer pedagogia, justamente por causa das meninas e vim. Quando eu estava no segundo ano uma professora adoeceu e entrou de licença; eles então ligaram aqui pedindo para indicar alguém e eles me indicaram e eu fui **no susto**. Comecei a trabalhar lá. Continuei a estudar. Formei e aí eu fui pegando aquele interesse pela...**Aí eu comecei e fui gostando.** (E5).*

*“Quando eu me formei surgiu” uma **oportunidade** de eu dar aulas no magistério de uma escola estadual e aí eu vi que aquilo era legal, era uma chance de eu estar em contato, também, como eu tinha minha clínica também de **conhecer pessoas e ficar mais conhecida**. Depois quando eu me mudei para Araxá, também surgiu no mesmo ano em que me mudei, de entrar na faculdade que um professor tinha sido demitido. (E7).*

*Então eu **não fiz o curso para dar aula**, eu não sou pedagoga, eu não sou da área de educação, eu **fiz o curso para trabalhar**, eu fiz o curso por curiosidade. **Dar aula pra [sic] mim é uma consequência, porque eu gosto de aprender** e para você dar aula você tem que estudar, você tem que aprender. (E9).*

Percebemos, assim, dois fatores que orientaram a escolha profissional de nossos entrevistados. O primeiro deles é regido pela intencionalidade, pelo desejo consciente de se tornar professor. Já o outro, é regido pela casualidade, onde as contingências sugerem um direcionamento para o trabalho docente. Desses dois eixos, o acaso, foi a predominante no discurso dos professores participantes, que demonstraram perceber sua escolha como resultado de determinações socioeconômicas e culturais.

Outro fator que orienta desejos e aspirações dos participantes da pesquisa é a relação entre o processo de aprender e de ensinar. Verificamos que apesar da docência não ter sido considerada como a escolha profissional inicial, tais aspectos, estão visivelmente entrelaçados em suas respectivas trajetórias. Desta forma, ponderamos que o trabalho docente se desenvolve tanto na trajetória pessoal quanto na profissional dos entrevistados, por meio de um processo complexo e subjetivo (individual e social) em um determinado contexto.

3.3 Relações Interpessoais

A docência no ensino superior implica o envolvimento subjetivo do indivíduo e as relações acadêmicas produzem relações interpessoais ao mesmo tempo em que por elas são também atingidas. Ao investigarmos a categoria intitulada “**relações interpessoais**”, buscamos compreender os relacionamentos que envolvem o trabalho docente no cotidiano da IES, e as implicações desses na subjetividade dos entrevistados. Dessa forma, não há como compreender o sujeito individual, sem considerar os espaços sociais e vice-versa,

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.25).

A partir desses entendimentos e pelas narrativas entendemos que, o “espaço social” macro é o Uniaraxá, onde o “trânsito” das relações interpessoais materializa-se a partir da possibilidade de vínculos interpessoais diversificados. Em linhas gerais, essa diversificação foi apresentada pelos entrevistados através de uma divisão sistemática de interações sociais, como indicado abaixo:

*Eu posso separar essa minha” observação em duas partes, tem o ambiente acadêmico que lida com o aluno, o **discente** e tem o nosso ambiente acadêmico que ele lida com os nossos **pares**, nossos **colegas**, o pessoal das áreas administrativa da instituição, do **corpo diretivo**. Quero dizer que então são dois ambientes vamos dizer assim integrados, mas que a gente pode fazer uma observação separada. (E8).*

Os relatos revelam que essas variadas possibilidades de convivência humana trazem, em si, controversas idiosincrasias ao ambiente acadêmico, geradoras de ambivalências emocionais que sinalizam muitas especificidades do contexto tido como um microcosmo, e lidar com ele requer habilidades, conforme registros dos pesquisados que declaram:

*[...] por que aqui é um microcosmo né? **Um microcosmo, então dá de tudo!** A gente tem **toda condição socioeconômica, condição de gênero, de orientação sexual, de etnia, de princípios filosóficos, de religiões**. Então temos **condições socioculturais das mais diversas possíveis** e isso traz pra [sic] mim um movimento de **amor e ódio**, porque tem horas que eu amo ver aquela **diversidade**, aquela maravilha, tem horas que eu odeio. (E3).*

*Então eu acho que envolve a **vaidade**; envolve você saber lidar com essas questões de energia com os alunos. Agora, eu acho muito bacana estar **convivendo com gente**. Eu aprendi a **lidar com as diferenças**, a entender como é que você toca em determinado aluno e numa faculdade igual a nossa **a gente vê de tudo**. (E7).*

Pelos resultados, prevaleceu entre os entrevistados a percepção que advêm da relação docente/discente, invariavelmente, as maiores adversidades no que tange às relações interpessoais. Sugerem ainda que a visão mercantilista da educação se reflete diretamente no comportamento dos alunos da instituição. Isso é mais fácil de ser percebido em instituição de pequeno porte que favorece contatos mais diretos.

É comum o estudante perceber-se como cliente, como consumidor e isso tem trazido implicações negativas nos relacionamentos acadêmicos, especialmente na relação com professor/aluno. Reitera-se que, pelas leituras realizadas, tal fenômeno foi socialmente

construído ao longo de todo processo histórico da expansão privatista das universidades no Brasil. E pela análise dos dados empíricos, tal condição se encontra institucionalmente naturalizada no Uniaraxá embora esteja sujeita a mudanças. Como indica González Rey (2005, p. 26),

[...] as pessoas compartilham, no interior do espaço social instituído, uma série de códigos explícitos e implícitos em suas diversas práticas sociais, as quais se convertem em “realidades” socialmente aceitas que só serão transformadas pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos concretos que vivem nessa realidade.

Ainda sobre a relação docente/discente, outro aspecto aventado refere-se à aprendizagem. Os estudantes adentram o Uniaraxá com condições de aprendizagem questionáveis, cabendo ao professor criar novas ferramentas e mobilizar esforços para sanar lacunas primárias,[...]”condição pela qual se requer mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto), apesar de mantidas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas”. (DAL ROSSO, 2008, p. 42). Isso significa engajar a subjetividade docente em uma condição indesejada de empenhos intelectuais e emocionais, que trazem prejuízos motivacionais para professores e, conseqüentemente, para as relações interpessoais a que coadunam. Como reconhece González Rey (2003), a motivação assume papel importante na configuração subjetiva. Sua expressão resulta da implicação afetiva em determinada atividade que o sujeito está realizando. Os relatos de E2 e E8 pontuam essa realidade, aliada ao sentimento de precarização do trabalho docente no ensino superior privado:

*A gente vê que o trabalho do professor é **muito difícil**, porque o aluno, vem para a escola muito mais com intuito de **comprar um diploma** de que propriamente aprender, de crescer, de fazer uma boa formação; então você tem que trabalhar isso. Por que quando a gente olha no Brasil principalmente na questão das **escolas particulares** o povo brasileiro está muito preocupado em **vender diplomas**, o outro lado está muito preocupado em comprar o diploma e a gente não está produzindo uma sociedade bem informada, então isso também as vezes me incomoda. (E2).*

*No caso do ambiente discente, dos alunos né, eu sempre procuro ter um ambiente muito bom, muito agradável apesar dos problemas claro que a gente lida. E tem um aspecto também interessante, em geral as **instituições privadas**, eu acho que carecem mais nesse aspecto: no despreparo dos alunos. Os alunos vêm para a universidade bem despreparados. E sempre é um **desafio** muito grande pra gente como professor tentar moldar esse ambiente, que infelizmente nós temos sentido que, com o tempo, isso tenha até **piorado**. (E8).*

Para Aquino (1996, p. 70) “uma vez que se busca estabelecer uma relação mais dialógica com o professor, o aluno elege como atributos ideais a proximidade e a disponibilidade docentes”. Dessa forma, a grande maioria dos estudantes busca maior proximidade com o professor que, por sua vez, procura utilizar-se do diálogo para tal intento.

Entretanto, como observamos, o trabalho docente envolve, ainda, limites contraditórios em sua prática relacional, principalmente no início da carreira docente. A delicadeza dessa relação é expressa por ambas as partes - professores e estudantes – que demonstram dificuldades subjetivas e conseqüentemente, sentimentos ambivalentes. A proximidade e o distanciamento são aspectos melindrosos e delimitam a natureza dos vínculos e afetos nesse relacionamento, como apontam E4 e E7:

*Os alunos também têm essa **relação de afeto** aqui só que apesar da necessidade deles, vejo que nós temos aqui um **aluno um pouco complicado**, ele precisa de afeto, ele quer atenção só que ele não percebe que a melhor forma de ter a atenção que ele merece, ele conseguirá através do estudo. Então ao invés de procurar com dúvidas, eles procuram com **problemas pessoais!** Confunde-se, portanto, os espaços, em razão disso eu acredito até que eu me afastei muito dos alunos não só porque os alunos daqui acabam confundindo as situações, mas para manter uma coisa até **maquiavélica**. Por isso hoje eu sou um professor mais distante, tento manter certa distância e profissionalismo para poder cobra-los e permitir que eles me cobrassem. (E4).*

Eu já passei por fases diferentes, por exemplo, inicialmente eu acreditava que essas relações pessoais com os alunos elas tinha que ser também muito próximas. Então eu já levei aluno para dormir na minha casa, para assistir aula no sábado, no outro dia. E eu pensando nos alunos que vinham de fora levava coisas para os alunos comer. Depois eu fui aprendendo a me distanciar, então se eles me convidavam para uma festa e eu estava esgotada, eu tinha que ir para eles não achar ruim. Hoje eu já aprendi a me distanciar, eu já aprendi separar um pouco este contexto que a gente não tem que acudir tudo. (E7).

Outro aspecto que identificamos nessa categoria refere-se às demandas administrativas exigidas ao professor do ensino superior privado. A pesquisadora Mancebo (2011, p. 84) faz considerações sobre o impacto disso e alerta:

[...] também o trabalho docente no ensino superior será intensificado em função da reestruturação capitalista. Novas demandas são impostas e assumidas por tais sujeitos que, com o auxílio da internet e outras tecnologias, assumem atividades (como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o lançamento de frequência e conceitos on-line) não computadas em seu regime e carga horária de trabalho. Dessa forma, ampliam-se as funções do professor e, por exemplo, atividades antes executadas por trabalhadores técnico-administrativos passam a ser suas.

A aversão ao trabalho burocrático da docência transpareceu nos relatos e um dos entrevistados afirmou que esta condição altera os propósitos da Educação. As narrativas dos entrevistados E2 e E5 ilustram e nos apresentam uma conjuntura onde a adequação às exigências mercadológicas, especialmente nas IES particulares, submete o docente a um novo modelo de ensino superior:

*Eu acho que são as **funções burocráticas**- a mais difícil, essa é a mais horrorosa de cumprir. Ela avolumou e muito. Eu acho que o sistema educacional brasileiro tinha que ser mudado, ele não deveria ser um sistema burocrático ele deveria ser um sistema por produtividade. E a gente vê que a vida do professor é muito mais para **preencher coisas** do que para desenvolver o que realmente precisa que é proporcionar momentos para o aluno aprender. Bom, o que mais me incomoda é a burocracia dentro da escola isso me incomoda muito. É porque eu sou uma pessoa mais prática, então quando eu me envolvo com a burocracia eu me sinto incomodado e a gente vê que o aluno também. Então você percebe que tem coisa que precisam ser mudadas, mas a **burocracia não deixa mudar** entendeu? Eu me sinto bem dentro da sala de aula, principalmente com o meu aluno não tenho problema por mais que as disciplinas que eu trabalho são difíceis, mas eu nunca tive assim problema com o aluno com relação ao que eu faço, dos resultados que vem, então quer dizer eu acho isso supertranquilo. Essa questão da burocracia da educação em si que parece que impregnou no geral é que me incomoda um pouco. Eu gosto desse contato com o aluno né, de conversar, de tentar mudar a mentalidade do aluno, de fazer entender que ele é quem tem que formar, ele é que vai ser o beneficiado com isso então isso me atrai sabe? O que mais me incomoda é a parte burocrática e o viés que a própria educação em si toma. (E2).*

*Tem algumas coisas que me incomodam, por exemplo: burocracia, eu acho que não só aqui a burocracia, a gente vê com os demais colegas por ai. A **burocracia atrapalha muito** a educação, toma muito tempo da gente, as coisas mudam muito e às vezes o que é mais importante que é o ensino, eu acho que ele sempre fica no final; isso me **angustia**. (E5).*

Por fim, constatamos que, as relações interpessoais do trabalho docente no Uniaraxá também podem viabilizar crescimento pela intensa pluralidade e virtuosas possibilidades de trocas humanas existentes no ambiente de trabalho, especialmente nas interações entre pares, vivências sentidas pelos entrevistados E1, E4, E5 e E7 como positivas e prazerosas:

*O ambiente acadêmico me encanta pela **produção de pensamento**, por sair do lugar comum das conversas cotidianas é muito gostoso estar num local de trabalho em que eu possa me relacionar com professores. Eu tenho um prazer muito grande de me relacionar com outros **colegas de outras áreas**, de **conhecer novos horizontes**. (E1).*

*Aqui eu vejo um **coleguismo muito grande**, pelo o que eu conheço é atípico, em outros lugares eu vejo muita competição, eu vejo um ambiente até se não frio até hostil em alguns casos, principalmente as vezes eu falo pela PUC,*

*pela FADISP por outras instituições, mas aqui eu acho que é muito tranquilo tanto que eu fui para Uberlândia e quis continuar aqui, porque eu me sinto muito a vontade aqui. Agora o **corpo técnico também, eles são muito bons**, são muito dedicados sempre **auxiliam a gente** e têm uma **relação muito próxima** que eu acho que é típica de instituição do interior uma relação baseada em **afeto**. (E4).*

*As minhas **grandes amigas** eu tenho ali, elas viram a minha filha nascer. São vinte anos de UNIARAXÁ, então são vinte anos que eu acompanhei a vida de outras pessoas e eles também **acompanharam a minha vida!** (E7).*

*Aqui no UNIARAXÁ, assim (...) eu tenho **orgulho de trabalhar aqui**, mais assim todo trabalho tem as pedrinhas no caminho, mas a gente **vai superando**. (E5).*

3.4 Sala de Aula

Na categoria intitulada “**sala de aula**”, discutimos as percepções, críticas, lembranças, panoramas comparativos e demais aspectos da construção histórica vivenciada pelos entrevistados, ao longo do exercício docente. Como sugere González Rey (2002, p. 213) em sua concepção de subjetividade,

[...] uma das características singulares do homem é poder colocar-se fora do presente e projetar-se no futuro, ou então no passado. [...]Essa aptidão em olhar para frente e para trás faz parte da capacidade humana para ter consciência de si mesmo e relaciona-se com sua capacidade de atribuir significados às experiências que vive.

A partir dessa categoria, reiteramos a intencionalidade de incluirmos entrevistados, com experiência superior a dez anos de docência, especialmente aqueles com maior experiência em anos na IES. Inicialmente, supúnhamos que o tempo, isto é, a bagagem profissional desses participantes, poderia elucidar e enriquecer nossas análises acerca da nova morfologia do trabalho docente, tal como pondera um dos entrevistados (...) *justamente; eu já estou aqui tem vinte anos né, então dá pra [sic] fazer um histórico bem interessante* (E8). Esse pressuposto, aliado às demais categorias de investigação, demonstrou aspectos muito convergentes com a fundamentação teórica aqui discutida.

Reconhecemos que evolução tecnológica se ramificou amplamente pela sociedade, alterando a forma de pensar, de aprender, refletindo novos hábitos e principalmente novos comportamentos. Tal conjuntura se materializa na sala de aula e imprime demandas objetivas e/ou subjetivas ao trabalho docente no Uniaraxá.

Verificamos que os aspectos apontados pelos entrevistados são muito similares e perpassam, em sua maioria, por caminhos controversos. As transformações vigentes advindas da tecnologia são percebidas como negativas e uma saudosa nostalgia está presente nas falas,

segundo Rossi (2007, p.85), como a confirmar que “o impulso de preservar o passado é parte do impulso de preservar o eu”. São muitos os entrevistados que explicitam essas relações entre presente e passado; e demonstram uma visão crítica sobre as mesmas, como indicam as falas de E2, E4, E5, E7, E8 e E9,

*Bom se você olhar o espaço físico, é o mesmo, mas se você for olhar o ambiente; **mudou muito** da época que eu estudei ou da época que eu comecei a trabalhar não é que o nível das pessoas fosse outro, mas a mentalidade, a formação, **os recursos eram outros** então o espaço era diferente. Agora **hoje tem muito recurso**, o brasileiro em si não soube domar a **tecnologia**, ele está sendo domado pela tecnologia, a gente tem que conviver com isso tá certo? (E2).*

*Eu acho que era mais **respeitoso no passado**, os alunos tinham uma **relação mais respeitosa com o professor**. Hoje tem alguns alunos que partem para uma relação de bastante confronto, como se tivessem trazendo para a sala de aula a versão da autoridade que é típica da juventude. Eu também acredito que antes havia uma ideia, (pelo menos foi a que o meu pai me passou) que se você quer ser alguma coisa na vida você tem que estudar. A capacidade de eles sentar e ler um texto sem parar é muito pequena, talvez a questão da **internet [...]**, dos novos hábitos de **leitura por hipertexto** tenha alguma coisa a ver com isso; mas a concentração deles é muito pequena, os hábitos de leitura deles também são terríveis. Eu acredito que eles **estão se responsabilizando menos pelo próprio futuro** talvez também num reflexo da geração canguru, porque eles sabem que podem ficar mais tempo em casa. E eu acredito que eles são meio que **desconectados da atualidade**. (E4).*

*A sala de aula mudou nesse sentido, os alunos estão **mais desatentos**, ele está mais agitado, a **tecnologia** que se a gente não souber levar vai nos atrapalhar; a nossa aula hoje teve que mudar, porque o aluno hoje é completamente diferente, então eu vejo que são outros desafios. **Me cansa muito mais**, porque a gente vai ficando mais intolerante também com essas coisas, muito mais intolerantes com esses **fatores externos** que incomodam a sala de aula. (E7).*

*Então eu vejo na sala de aula o que mais marca assim **a mudança é interferência negativa da tecnologia**. E o que é interferência negativa? É o aluno achar que ele está na sala de aula e que ele não pode ficar longe do **Whatsapp** dele. Mas o que acontece na sala de aula eu vejo assim né, eu tenho um concorrente né: o **celular**, é a extensão do corpo deles, né? Qualquer, a tecnologia em si né, com o **smartphone** dele, um **tablet**, o que ele tiver é extensão, então ele está ali comigo, mas ele na verdade ele não está; está na **tecnologia**. (E9).*

*Hoje é, parece que é meio **contraditório** né, a gente nunca teve tanta **facilidade no acesso de informação** é uma coisa que até assusta com a facilidade. Quem diria que a gente hoje iria pegar num **celular** e você vê tudo e **comunica com o mundo**. Mas ao mesmo tempo isso não se traduziu em qualidade, isso me preocupa. Inclusive a gente assusta até com a **falta de conhecimento de coisas da atualidade** está acontecendo esse mundo de coisas no mundo e as vezes ele não está nem sabendo o que é que está acontecendo. Então eu acho isso **meio assustador**, né? (E5).*

*Bom, a mudança maior que eu senti, por exemplo, numa turma da década de – eu comecei aqui em 1997 – final da década de 90; foi mudança de comportamento mesmo dos alunos né, no aspecto do aluno né, depois nós vamos falar do aspecto docente. O aluno justamente, devido à **evolução tecnológica** né, da vida em geral. O comportamento dos alunos é claro mudou bastante né, principalmente, os problemas. Eu não tive muito problema no aspecto de evolução tecnológica, porque eu sou da área de TI né?! Então para mim foi bem interessante, sempre trabalhei com o pessoal de sistema de informação então nesse aspecto eu não tive muito problema. Agora o meu problema maior foi justamente nessa **mudança do perfil do aluno atual**, porque como nós falamos **vem piorando**. (E8).*

Notamos uma culpabilidade projetada exclusivamente na tecnologia, aqui colocada como vilã e paralelamente, total isenção do papel docente no decorrer dessas mudanças. As falas sugerem ainda, inúmeros antagonismos. O primeiro deles refere-se à centralidade discente na representação subjetiva de sala de aula, ou seja, os alunos são a própria sala de aula. Apesar disso, percebemos certa ambivalência, pois os relatos desvelam o desconforto dos sujeitos da pesquisa que sentem o trabalho docente ameaçado tanto pela tecnologia, quanto pela conduta atual dos alunos. Nessa direção, a tecnologia é colocada como responsável pela mudança de comportamento dos discentes, dilema recorrente durante as entrevistas.

Para Sennett (2004), o novo capitalismo afeta o caráter pessoal dos indivíduos, principalmente porque não oferece condições para construção de uma narrativa linear de vida, sustentada na experiência. Segundo as narrativas, os comportamentos mais comuns dos alunos incluem: desrespeito com o professor, desatenção, agitação, desinteresse, descompromisso, apatia social e irresponsabilidade com o próprio futuro.

A tecnologia também é percebida pelos professores como um recurso muito acessível, porém, mal utilizado pelos estudantes, *“hoje em dia os alunos fraudam mais os trabalhos, as provas e o acesso à tecnologia fez com que eles tivessem um pequeno declínio moral”*. (E1, entrevista, 2016). Evidenciamos assim, a ideia que a “corrosão do caráter” está entrelaçada á sedução dos avanços tecnológicos: (...) *então eu acho que o aluno anterior, de alguns anos atrás (...) ele não era submetido à tanta sedução, porque eu acho que a tecnologia seduz, eu o sentia mais comprometido. Isso aí é uma coisa que me angustia*. (E5).

Finalmente, destacamos que os entrelaces entre tecnologia e sala de aula desencadeiam dissabores aos participantes da pesquisa, tais como, cansaço, angústias, medos e principalmente incertezas quanto o trabalho docente.

3.5 Organização do Trabalho

A categoria que nomeamos por “**organização do trabalho**” reflete dimensões significativas do trabalho docente, pois “os modos de organização do trabalho docente requerem condições laborais e institucionais específicas (tempos, espaços, recursos, ferramentas) e costumam coexistir em disputas ocultas, entre os professores e ao interior deles”. (IMEN, 2010). Dessa forma, ao dirigirmos as perguntas aos entrevistados, obtivemos um elenco variado de elementos que se relacionam com a subjetividade docente e sua realidade simbólica.

Basso (1998, p. 4) afirma que no caso dos professores, o significado do trabalho é formado pela finalidade de “[...] [a] ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor [...]”. De certa forma, tal condição é apresentada nos relatos, pois os entrevistados E1,E3,E4,E5 e E10, consideraram que a possibilidade de continuar estudando, aprendendo e/ou crescendo, além do desenvolvimento e interesse do aluno, são os fatores mais atrativos da profissão.

O que mais me atrai realmente é essa questão de me manter intelectualmente ativo. (E1).

*(...) a coisa mais atrativa nele é que eu posso **continuar estudando**. Eu posso **exercitar a minha curiosidade**. (E4).*

*(...) então, agora o mais gostoso é a sala de aula mesmo, a gente chega lá mesmo com tudo programado sempre acontece uma coisa nova, um comentário novo, **a gente aprende muito com os alunos** eu acho isso muito interessante”. Até as raivas que a gente passa, né?! Servem pra [sic] gente repensar algumas questões que às vezes não estão boas, ou às vezes precisam ser melhoradas. (E5).*

*(...) é a gente **estudar**, é a gente **aprender** né, por que o educador eu acho que o educador não pode ter uma cabeça fechada; o educador tem que ter a consciência que né, “**Eu sei que nada sei**”. Que a gente está aí constantemente em **processo de aprendizagem**. Então eu acho que isso é uma coisa fantástica dentro da educação **que a gente estuda**, estuda e quando mais a gente estuda percebe que você não sabe nada, que você ainda tem muita coisa para você aprender né. E como a **gente aprende dentro de sala de aula**, como a **gente aprende realmente com os alunos, colegas** e então eu acho que essas são umas das coisas mais fascinantes que tem da educação. (E10).*

*(...) então o que eu não gosto é isso, mas eu amo estar com alunos que me desafiam, que me fazem perguntas difíceis, que me provocam sabe, que **querem aprender** e que às vezes me deixam assim de calça curta como diz o outro né, me deixam aí eu falo - gente como que eu não pensei nisso! Então isso aí me atrai muito né, de sentir que uma pessoa dessas que eu julgava bem despreparada deu um salto por mínimo que seja sabe? Que não se tornou um grande profissional, mas quem sabe tenha se tornado uma pessoa mais apta a enfrentar os desafios do mundo até a se valorizar, se perceber*

como gente melhor. Sei lá é isso que eu acho que corresponde a aquela missão que eu acho ainda que eu tenho. (E3).

Outro aspecto que está imerso nas falas, remete-nos ao contraditório modo como se organiza o trabalho docente. Ao mesmo tempo em que se apresenta atraente em suas condições, o trabalho é também considerado incômodo, em virtude da sobrecarga que invade o espaço privado dos professores. Tal sentimento de ambivalência em relação ao trabalho é colocado pela maioria dos entrevistados e como reconhecem E2 e E10, o indivíduo não pode viver sem o trabalho uma vez que este dá sentido à vida, e outra relação a que, o trabalho impede de viver, não tendo tempo suficiente para viver:

*A gente **leva serviço para casa**, eu acho isso também um pouco desgastante, você não chega em casa e fala assim – nossa, eu me esqueci o meu trabalho está lá e eu estou em casa. Não! A gente chega em casa e fala: – Nossa eu tenho tanta coisa pra fazer, **provar para corrigir, prova para elaborar, plano de aula para fazer...** (E10).*

*Eu falo que essa profissão de ser professor o problema é que **você sai da escola não termina o seu serviço aqui você leva tudo para casa**, mesmo que você não tenha tarefa você leva os problemas tudo para casa e isso é uma coisa que às vezes incomoda entendeu?! **Incomoda fisicamente, incomoda mentalmente e isso às vezes as vira um peso**, porque quando você faz alguma coisa por amor você quer ver resultado e que muitas das vezes você esbarra naquela burocracia que a gente já falou e isso às vezes entristece a gente e pelo menos pra mim não sei se porque o meu **cérebro é muito acelerado eu levo isso tudo para casa**, entendeu? (E2).*

Na perspectiva de Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), a precarização do trabalho significa um processo multidimensional que altera a vida dentro e fora do trabalho, que engloba um conjunto de ações de dominação, como a “insegurança, incerteza, sujeição, competição, proliferação da desconfiança e do individualismo, sequestro do tempo e da subjetividade”. Ainda pelos relatos supracitados, identificamos que os professores reconhecem alguns elementos que sugerem alterações na subjetividade, sendo expoentes os aspectos comportamentais dos alunos (anteriormente discutidos), seguido pela maciça burocratização das funções docentes como relatado abaixo. Tomamos, aqui, a ideia de que a voluptuosa burocracia, representa um dos mecanismos de controle social que tanto modela a organização do trabalho quanto reconfigura e “captura” a subjetividade docente, como relatam E3,E4,E5,E7,E2 e E10:

*A **burocracia ocupa tanto espaço, tanto tempo da gente que ai que não sobra** – eu falo isso para você e falei no dia da apresentação do planejamento estratégico –nós os professores publicamos pouco, porque as **obrigações não deixam**. Apesar da tecnologia que facilitou os **diários**, nossa e quando era a mão aqueles diários, o passado está muito recente disso ai.,*

porque na verdade existia uma demanda que era o diário e tal, ele continua sendo uma realidade e antes era manual agora ele continua sendo manual só que no computador, né? Então assim o conceito, ele ainda está instaurado, ele está impregnado ainda no **controle**, de **fiscalização**, de **punição**, entendeu? Ainda são esses mecanismos que nos aprisionam, ainda é uma gestão burocrática. **Quantificada e não qualificada**. E até que ponto, o quanto o meu aluno rendeu né? Você tem que **transformar aquilo em número**. Eu já prefiro no computador, porque antes, eu Nossa Senhora eu borrava, errava, tinha arrancar tudo e pregar tirinha agora pelo menos você deleta, né? E faz outro diário. Hoje mesmo eu estou com **listas** aqui um ponto que eles ganharam, porque eles participaram da Jornada da Educação entendeu? Então eu tenho que **lançar aquilo tudo!** O que me incomoda né, são os **aspectos burocráticos**, são salas de aulas cheias de **alunos alguns desinteressados ou despreparados**, por que ele é desinteressado, porque ele é despreparado então aquilo que você trata às vezes ele não consegue perceber a importância disso ou predisposição até do desafio da aprendizagem. Alguns têm o desafio de estar no ensino superior, mas **não se envolve com o ensino superior!** (E3).

A maior dificuldade é eu falo para os meus alunos – qual foi a última vez que você se sentiu feliz por descobrir alguma coisa?- você pega assim as vezes eu estou conversando com o meu filho e está com uma dúvida aí eu explico pra ele e ele entende e sai contando para todo mundo – “Oh você sabia que o céu é azul? Meu pai me contou que é por causa disso”. Ele fica tão satisfeito de aprender alguma coisa e ele fica orgulhoso dele mesmo por aprender alguma coisa. E eu falo assim, eu ainda tenho isso – Nossa! Entendi, entendi, que legal! Dá vontade de sair por aí dizendo – Oba! Oba! **E eu não vejo a alegria de aprender em nossos alunos, na maior parte dos alunos, eu vejo um aluno que perdeu a felicidade de estudar, que não têm a alegria da descoberta, não tem curiosidade**. É difícil, eu acho que o maior desafio é você continuar apaixonado em uma sala de **desapaixonados** isso é **a parte amarga**, eu acho. (E4).

Em primeiro lugar é gente, né, toda área que mexe com gente, eu acho que você acorda de manhã e não sabe, a gente vem tudo pode acontecer. Mexer com gente é muito difícil, né?! Agora o eu acho mais chato é são **as coisas burocráticas** mesmo é pensar assim que você tem que cumprir um monte de **exigências de plano**, de **preenchimento de relatório**, de **diário**... Isso, eu acho que a gente gasta muito tempo né? **Tem que fazer**, não tem como é óbvio, mas eu acho que é aquela coisa chata **não permite a gente criar, não permite a gente a inventar**. Então eu acho assim, **o chato na educação é a burocracia**, estuda constantemente não me incomoda, ler, pesquisar eu acho isso aí desafiador, mas **a burocracia é o que cansa**. Aquela **rotina do repetitivo é o que cansa a gente**. (E5).

Eu acho que incomoda a gente é a **falta de postura de alunos** mesmo, eu acho que isso é uma das coisas que mais tem me incomodado né. Às vezes a gente chega toda entusiasmada com uma aula bem preparada aí chega ali **os alunos não querem ler, eles não querem participar, ele não querem fazer** então isso como que a gente consegue né, eu acho que isso é um grande desafio que a gente tem é uma angústia e é uma coisa que eu tem me angustiado bastante que fica me incomodando né. O que eu posso fazer realmente para atrair esse aluno, para atrair a atenção né, para fazer com que esse aluno aprenda né? Além disso, **burocracia do sistema**; assinar **lista**

*quando entrega **prova**, assinar outra lista quando você recolhe a prova, assinar lista quando você conversa sobre a prova. Então essas burocracias que eu não sei se são necessárias, que eu chamo de desnecessárias. Mas o mais desafiador hoje é fazer essa conexão com o aluno, porque ele tem uma subjetividade muito própria, como são muitos, não dá mais pra [sic] você ter essa noção de conhecer as aspirações deles! (E7).*

*“A gente **leva serviço para casa**, eu acho isso também um pouco desgastante, você não chega em casa e fala assim – nossa, eu me esqueci o meu trabalho está lá e eu estou em casa. Não! A gente chega em casa e fala: – Nossa eu tenho tanta coisa pra fazer, **provar para corrigir, prova para elaborar, plano de aula para fazer...**” (E10).*

*Eu falo que essa profissão de ser professor o problema é que **você sai da escola não termina o seu serviço aqui você leva tudo para casa**, mesmo que você não tenha tarefa você leva os problemas tudo para casa e isso é uma coisa que às vezes incomoda entendeu?! **Incomoda fisicamente, incomoda mentalmente e isso às vezes as vira um peso**, porque quando você faz alguma coisa por amor você quer ver resultado e que muitas das vezes você esbarra naquela burocracia que a gente já falou e isso às vezes entristece a gente e pelo menos pra mim não sei se porque o meu **cérebro é muito acelerado eu levo isso tudo para casa**, entendeu? (E2).*

Pode-se considerar que o trabalho docente na instituição privada foi reestruturado de tal modo, que se espera muito dos professores, tanto na participação, quanto no compromisso e saúde psicossocial. Em virtude disso e tomando por base os relatos, as queixas também estão relacionadas à intensificação do trabalho frente à expansão do ensino superior privado. As evidências indicam atuação dos entrevistados em várias frentes além do ensino, que exigem envolvimento nas tarefas administrativas e burocráticas. É imposta ao docente a participação em comissões, reuniões para que a IES possa atender exigências avaliativas do MEC. Nessa perspectiva, os docentes percebem o quanto o limiar entre vida pessoal e profissional é tênue e sentem-se limitados em suas interações sociais, sendo inegável a existência de tensões para atendimento desses objetivos.

3.6 Saúde/Adoecimento

A categoria “**saúde/adoecimento**” demonstra como são percebidas pelos entrevistados, suas respectivas condições de bem-estar no trabalho. Ou seja, aqui pretendemos compreender como eles percebem a relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho. Dada à sua centralidade na vida, reconhecemos que o trabalho pode influenciar a saúde e bem-estar dos indivíduos, tanto positivamente quanto negativamente. Pode-se dizer, conforme Martinez e Paraguay (2003, p. 72), que a [...] “satisfação global no trabalho é um dos principais componentes da satisfação geral com a vida, ou de uma avaliação de bem-estar subjetivo”.

As vivências de prazer/satisfação, mencionadas pelos participantes, são caracterizadas pelos desafios de estar continuamente em evolução, sentimentos de liberdade, autonomia e principalmente pela gratificação de realizar algo em prol de um bem social. Contrariamente, segundo Mendes e Marrone (2010, p.31-32), “a vivência de sofrimento no trabalho é caracterizada pela presença de sentimentos como: medo, insatisfação, insegurança, estranhamento, desorientação, impotência, alienação, vulnerabilidade, frustração, inquietação, angústia, depressão, tristeza, agressividade, desgaste, desestímulo, desânimo, desgaste físico e/ou emocional, desvalorização, culpa, tensão e raiva”.

Detectamos em nossas análises que o trabalho na IES tem sido vivenciado de forma penosa em muitos aspectos, gerando formas singulares de enfrentamento aos desalentos do cotidiano. Especialmente, destacamos através de E7, E1 e E3 que a intensificação laboral se apresenta de forma recorrente nos relatos, demonstrando uma naturalização da sobreposição do trabalho no tempo livre dos entrevistados:

Hoje eu já consigo descansar nos finais de semana, consigo separar não exagerar. Mas quando eu tinha uma preocupação muito grande ainda, com a qualidade, não que eu não tenha hoje, mas eu era muito excessiva então eu trabalhava final de semana, eu trabalhava domingo, eu ficava até duas horas da manhã. Eu me lembro que já adoeci em função disso, por exemplo, quando eu estava no mestrado, eu não me lembro o ano, mas assim que eu entreguei uma cópia da dissertação para reitora da época, naquela noite eu tive uma crise, eu não me lembro, era meio pânico e aí eu comecei meio que um processo depressivo e isso durou mais ou menos uns oito meses e eu me lembro que nem faltar, eu faltei. Teve um dia que eu entrei pra sala de aula pensando assim: eu não sei se eu dou conta de terminar essa aula e nenhum aluno percebeu. (E7).

Eu me sinto feliz por realizar o meu trabalho, eu acho que felicidade é o primeiro sentimento. Frustração às vezes, com relação a não conseguir alcançar objetivos. E às vezes esse trabalho esgota um pouco, porque o momento que você realiza ele, os horários que você tem para ministrar as aulas, tem para fazer a sua atividade ele acaba sendo muito exagerado no meu ponto de vista assim. Porque eu brinco que professor é o único profissional que trabalha todos os três períodos e não ganha por isso, por que ou eu estou ministrando aula, ou estou corrigindo provas e trabalhos, ou eu estou preparando aulas, ou eu estou produzindo conhecimentos escrevendo artigos então assim eu fico o dia inteiro ocupado eu não tenho como outros trabalhadores um período de folga né?! Porque a maioria dos outros trabalhadores trabalham dois períodos e descansam um, infelizmente professor não é assim. E eu acho que isso é uma insatisfação que talvez eu tenha no meu trabalho seria isso. Principalmente na rede particular né?! Porque a rede particular te exige muito mais que na rede pública. Na rede pública professor tem uma tranquilidade maior digamos assim, para preparação de aulas, trabalhos, tudo ele pode eventualmente aproveitar um período livre, nós não temos muito isso. Já passei por estafa

né, já tive alguns pequenos problemas de saúde sim, em virtude do trabalho, mas nada muito grave. (E1).

*Então isso tudo vai permeando, vai atravessando a minha vida e ao mesmo tempo eu **me sinto cansada**, por exemplo, eu já cansei de pedir para não me por dando aula até 22h40min que **eu chego em casa é 23h00min/23h10min** sabe? Eu quero dar aula até as 21h00min, eu estou cansada, eu não quero uma **coisa massificadora** – aí você tem que dar uma jornada de aulas – eu gostaria de ter tempo para ler mais, estudar mais, **não precisar ficar pela madrugada a fora igual eu fico, entendeu?** Eu queria ter, não... sentar no chão e pegar o livro e ler, porque eu quero sabe? Então ainda **há essa correria, esses aspectos burocráticos que tomam tanto tempo isso eu sinto que me oprime. (E3).***

Como percebemos, a atuação profissional é baseada em um ritmo frenético, que já desencadeou e/ou desencadeia prejuízos à saúde e bem-estar dos entrevistados, especialmente no campo subjetivo das emoções. Em relação aos papéis que são desempenhados pelos docentes, notamos que há uma exigência tanto na carga de trabalho, quanto nas inúmeras e variadas competências e habilidades atribuídas e dele esperadas, tal como apresenta Gil (2008), que relaciona 27 papéis dos professores universitários:

Administrador, especialista, aprendiz, membro de equipe, participante, ditada, educador, diagnosticador de necessidades, conferencista, modelo profissional, modelo de professor, facilitador da aprendizagem, assessor do estudante, mentor, avaliador, assessor de currículo, preparador de material, elaborador de guias de estudo, líder, agente de socialização, instrutor, animador de grupos, pesquisador, pessoa, planejador de disciplina, coach, conselheiro. (p.22-25)

A resultante multifuncionalidade submete professores a uma excessiva jornada de afazeres e comportamentos, que tornam a centralidade do trabalho, a tônica da vida. A evidente sobrecarga é geradora de sentimentos de exaustão, que muitos alegam sofrer ou já ter sofrido, em algum momento de suas vidas produtivas. Além dos aspectos vinculados ao sofrimento, o adoecimento no ambiente de trabalho também surge nas narrativas de E10, E5 e E4.

*Eu sou até uma pessoa bastante forte, sabe? **Eu já tive alguns problemas, algumas doenças tipo uma labirintite** esse tipo de coisa eu já tive né, por influência realmente do problema da educação né, do trabalho. E ultimamente eu estava **bastante desgastada** né, porque eu não trabalho só na faculdade. Então eu estava realmente às vezes com **problemas de memória, com insônia, com enxaqueca** né, então eu realmente eu senti sabe quando você olha assim, você olha e está com aquele **desânimo de vir trabalhar**. Eu tive que fazer um tratamento, fazer um tratamento homeopático né, para você revitalizar as energias, porque realmente eu senti que se eu não desse essa parada **eu iria pirar**, eu estava realmente num ponto que eu **não estava dando conta mais. (E10).***

*Eu gosto, eu me sinto feliz com o que eu faço. Agora assim, é engraçado que a gente **vai se sentindo mais cansada**, né? Isso aí eu não vou mentir não. Por exemplo, hoje a gente está num **ritmo que faz tudo**, mas assim o pique da gente diminuiu, né, isso aí é visível que é a questão da idade, a questão assim muitas vezes **a gente fica até meio desalentado** com algumas coisas que a gente vai vivendo, **mas o meu compromisso com o aluno não diminuiu** isso aí ele é [...] eu falei que o dia que eu perceber que esse compromisso com o aluno está decaindo, que eu já não estou dando tanta atenção pra ele é hora de parar. (E5).*

*É um sentimento assim um pouco contraditório. Às vezes **me recinto do trabalho administrativo, porque é um trabalho repetitivo, um trabalho maçante** e eu falo: eu podia estar estudando para ser o professor que os meus alunos acham que eu sou e eu estou aqui fazendo, **trabalhando a burocracia**. Então essa é uma parte que eu não gosto, toda vez que me oferecem alguma coisa eu falo: não, eu não quero o trabalho burocrático. Eu quero ficar é em sala de aula. Então isso é uma coisa que eu tento evitar é a parte mais chata, pelo menos os diários ficaram eletrônicos que era uma parte que me aborrecia muito. E também eu não gosto de malandragem, alunos tentando me passar a perna isso é uma **coisa que me irrita muito**. Mas é quase como jogar futebol no sábado, você sai da aula e mal pode esperar meu Deus vai ter jogo no sábado só que depois do jogo fala “ai meu Deus está tudo doendo”. Dar aula é aquele hobby que você não espera chegar o dia para poder praticar e aí depois que você pratica **você sai estropiado** é mais ou menos isso. (E4).*

É possível inferir, a partir dessas falas, indicadores de sentimentos como sofrimento, cansaço e desconforto. Apesar disso, notamos um desconforto em demonstrar a vulnerabilidade frente as exigências do trabalho. Para Dejours (1992), o sofrimento pode ser atribuído ao choque entre uma história individual (que inclui projetos, esperanças e desejos) e uma organização do trabalho que se ignora. As narrativas também revelam que os entrevistados têm elevado apreço pela eficácia, ou seja, uma preocupação em realizar algo com demasiada qualidade. Dessa forma, para realização de eficaz de suas atividades, é atribuído ao docente, um elenco variado e extenso de características tais como:

Bem humorado, gentil, tem apreço pelos estudantes, torna as aulas interessantes, expõe com clareza, estimulante, comunica altas expectativas, apaixonado pela disciplina, questionador, desafia a pensar, oferece aplicações práticas, demonstra interesse pelos estudantes, paciente, interessado no crescimento dos estudantes, oferece feedback, sensível as necessidades dos alunos, tem apreço pelos estudantes, ouve os estudantes, trata igualmente os estudantes, ajuda os estudantes a pensar, organizado, entusiasmado, amigável, reconhece suas limitações, é preparado para cada classe, acessível aos estudantes, aprecia a diversidade étnica e cultural, tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes, empático, não se

mostra superior, reconhece as diferenças individuais, inovador, respeita os estudantes. (Gil, 2008, p.28).

Mesmo em condições adversas, percebemos uma preocupação exacerbada em “dar conta” de tudo, o que sugere uma oposição entre as vivências de sofrimento destacadas, e a possibilidade de prazer no exercício da docência. Esse sentimento ambivalente conduz ao desenvolvimento de uma imagem de si em conformidade com uma realidade onde todo excesso parece ser permitido; e daí podem advir influências negativas na subjetividade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho do conhecimento apresenta estradas interessantes, enriquecedoras, mas também tortuosas e por vezes desalentadoras. Percorrendo os caminhos teóricos e empíricos desta pesquisa, deparamos com um conjunto de transformações inquietantes acerca do mundo do trabalho; especialmente no que se refere ao trabalho docente e subjetividade, nosso objeto de estudo. Dentre os conceitos que aqui tomamos, baseamo-nos na epistemologia qualitativa de González Rey (2005), que revela que “o pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo” (p.36). Esta condição pretende indicar que, a expressão da história, crenças, valores e demais aspectos de nossa constituição subjetiva também estão evidenciados ao longo dessa dissertação, que sem dúvida nos atingiu e ao mesmo tempo tem reflexos do que somos e do que vivemos. Afinal, a produção tem muito do autor.

Sobre o clima estabelecido durante as entrevistas, cuidamos e conseguimos uma aproximação e um diálogo com os participantes e, nesse sentido, a abordagem metodológica qualitativa mostrou-se coerente com o seu fundamento essencial: o diálogo com cada participante, sendo seu universo pessoal o foco dos interesses de compreensão. Associada a esse fundamento, a operacionalização da entrevista também se deu conforme as expectativas e a natureza do objeto de estudo, a partir da subjetividade e da inserção social pelo trabalho de cada um. Assim, notadamente reconhecemos que, em consonância com as habilidades requeridas para o exercício da docência, a capacidade de articulação de ideias e comunicação verbal foi frequente entre os docentes participantes; e facilitou o processo a realização das entrevistas.

De modo pontual, a condição que mais chamou nossa atenção foi o prazer de ser ouvido demonstrado por todos os entrevistados. Desde o aceite do convite até o momento da entrevista propriamente dito, cada participante revelou deleite em poder contribuir com a pesquisa, compartilhar sua história, suas ideias e percepções. Todos demonstraram gratidão pela oportunidade de participar e evidente contentamento em ser considerado na pesquisa. A partir desse fato, identificamos duas possibilidades para compreensão das implicações da subjetividade no trabalho docente. A primeira crença seria a presença de um sentimento de solidão, de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e partilha no ambiente de trabalho. Como exposto, ao falar de si os entrevistados demonstraram

sentimentos de prazer, comportamento incomum na maioria das pessoas. Já a segunda crença é ilustrada através do relato abaixo e refere-se ao componente narcísico da docência:

O exercício da docência, tem um contexto egocêntrico, narcísico muito grande. Nada, nada o status do professor é um status importante. Você está ali na frente. Isso é prazeroso se a gente não souber levar, isso sob de tal maneira para questões internas de defesas que a gente “embanana” nisso aí. Então eu acho que envolve a vaidade! (E7).

Constatamos, pela vivência empírica e formação como psicóloga, que, para grande parte da população, falar de si e/ou em público são situações comumente vivenciadas e são predominantemente geradoras de tensões. Sabemos que no trabalho docente, a habilidade de comunicação com o público é condição cotidiana. Dentre as exigências do trabalho docente, cabe ao professor universitário lidar rotineiramente com o falar em público. Isto admitido, poderíamos reduzir nosso entendimento a uma afirmativa muito usual no meio acadêmico: professor gosta de falar, seja intimamente, seja coletivamente. Por fim, seja por desalento, seja por vaidade, motivações intrinsecamente ligadas ao reconhecimento, o que supomos é que tais enfrentamentos da profissão fornecem status de diferenciação e relevância ao trabalho docente. Quando o docente tem autenticada a utilidade ou a beleza de seu ofício, todo o sofrimento vivido no encontro com o real do trabalho é ressignificado e transformado em prazer.

Mediante os objetivos que pretendíamos alcançar, sendo um deles, analisar as manifestações da reestruturação produtiva e da subjetividade de professores no trabalho docente do Centro Universitário do Planalto de Araxá – Uniaraxá, delimitamos um recorte temporal que contemplava as mudanças ocorridas no mundo do trabalho partir da década de 1980. Pelas leituras realizadas, identificamos que tal período consagra-se por grandes mudanças no sistema econômico mundial. Tais mudanças foram orquestradas pelos países centrais, ou seja, por aqueles que detêm maior poder político, econômico e militar; considerados os maiores responsáveis pela produção de novas tecnologias, exportação de produtos culturais e bens de alto valor. Com isso, como detalhamos no capítulo 1, o conjunto de medidas políticas e socioeconômicas implementadas, alteraram largamente a realidade dos países periféricos. Consideramos que as alterações dessa nova conjuntura, se deram pela dissolução e progressiva substituição do paradigma fordista/taylorista, em meio ao processo de produção de acumulação flexível. Para a corrente neoliberal, os problemas da década de 1980 eram causados por esse modelo de desenvolvimento de forte interferência estatal na economia e, para combater os males atribuídos a esse sistema, recomendava a diminuição da participação dos Estados e a liberdade dos agentes privados.

Concluimos que, novas alternativas em prol do desenvolvimento econômico passam a determinar parte da competitividade, dado que permitem às empresas/instituições responder mais rapidamente e eficazmente às exigências do mercado. Em decorrência disso e das inúmeras transformações mundiais, a partir da década de 1990, iniciou-se no Brasil a implantação de políticas neoliberais, que culminaram em um processo de grandes modificações, sobretudo nos novos modos de trabalhar. Destacamos que como características desse sistema, são eliminados empregos tradicionais de tempo integral, postos de trabalho são modificados, assim como as leis trabalhistas e as condições de emprego. Admitida tal reconfiguração do cenário, percebemos influências desses insólitos novos modos de produção social no cotidiano educacional e consequentes transformações no trabalho docente.

Em nossas análises dos dados empíricos, em consonância com os estudos bibliográficos, identificamos que o trabalho, devido à sua centralidade, é essencial à constituição da subjetividade dos professores entrevistados. Paralelamente, constatamos que trabalho docente no Uniaraxá, não escapa a esse amplo processo de mudanças e ensejos advindos da reestruturação produtiva do capital.

Pela análise de conteúdo e pelos registros da categoria Saúde e Adoecimento, identificamos um elevado a preço pela eficácia, demonstrado pelos entrevistados. Dentre os aspectos debatidos nessa pesquisa, percebemos que a nova morfologia do trabalho docente no ensino superior privado, é edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado. Esse indicador sugere uma impregnação do ideário capitalista no discurso dos professores, que anseiam ser percebidos como suficientemente bons e para isso, procuram ocultar facetas de suas fragilidades humanas. Também em relação a esse aspecto, acreditamos que essa forçosa adequação de discurso, pode representar uma defesa, ocasionada pelos anseios de perda do espaço de trabalho.

Destacamos também, que aceleração dos projetos expansionistas da IES desencadeou não apenas sobrecarga das atividades, mas também, consequente precarização e intensificação do trabalho docente entre os entrevistados. Esse cenário caracterizado por mudanças contínuas e significativas carrega em si novos desafios aos professores. Os dilemas expressos na categoria Relações Interpessoais demonstraram que os novos modos de produção, sob o égide do capitalismo global, refletem negativamente em muitos aspectos da subjetividade e do cotidiano docente do Uniaraxá. Entre os entrevistados, o aspecto mais ressaltado refere-se a relação dialética entre professor/aluno. Segundo eles, o comportamento dos alunos tem seguido uma visão mercantilista da educação e por isso tem gerado efeitos adversos, tais

como o desrespeito, competitividade e individualismo no ambiente de trabalho, especialmente na Sala de Aula.

Dessa forma, para atendimento às demandas do capital, os professores, são submetidos a uma reconfiguração de seu trabalho e conseqüentemente de sua subjetividade. Tal reconfiguração é sentida como danosa pelos entrevistados, que sutilmente revelam graves conseqüências como sofrimento e adoecimento no ambiente de trabalho no enfrentamento dessa realidade.

Como posto, a reestruturação produtiva constrói um novo cenário para as condições de trabalho, considerado um ataque à classe dos trabalhadores (MEZÁROS, 2002), em virtude de características como, o desemprego crônico em todos os campos de atividade, disfarçados como práticas trabalhistas flexíveis (eufemismo para a política de precarização da força de trabalho). Entretanto, o trabalho não é lugar só de sofrimento ou só de prazer; é proveniente da dinâmica interna das situações e da organização do trabalho; é produto dessa dinâmica: relações subjetivas, condutas dos trabalhadores, permitidas ou requeridas pela organização do trabalho e mescladas a sentimentos também ora difusos, ora definidos, mas geralmente oscilando entre polos do prazer e do sofrimento; por isso ambivalentes e dotados de contradição como a própria vida cotidiana e a experiências que a constituem ao mesmo tempo em que por ela são constituídas. Com isso, não apenas a dimensão técnico-instrumental do trabalhador deve estar subjugada aos interesses produtivos burgueses, mas também — e centralmente — sua subjetividade (ALVES, 2011).

Como integrante desse cenário, sofremos as benesses e as agruras dele advindos. Apesar disso, seria ousado afirmar que temos conclusões finitas sobre o tema pesquisado. Considerarmos apenas que chegamos ao fim dessa etapa; estrada construída com aprendizado e muitos desafios impostos pelo papel de pesquisador. Esperamos que o tema subjetividade e trabalho docente continue sendo amplamente estudado, na busca de caminhos que tragam novas e possíveis contribuições.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **Revista ORG & DEMO**, Marília, v.7, n.1/2, p.89-108, jan.- jun./jul.-dez. 2006.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina: Práxis, 2007.

_____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista da RET – Rede de Estudo do Trabalho**, Ano 5, n. 8. 2011. Disponível em:

<http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET08.html> Acesso em: 30 maio 2015

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2000.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 172 p.

_____. **Infoproletários**. Degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.

AQUINO, Julio Groppa. A relação professor-aluno segundo seus protagonistas concretos. In: _____. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p.

BARRETO, R.G; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In OLIVERA, D.A. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun.2015.

_____. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho; manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília: MS, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

BUENO, Franciso da S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Lisa, 1988.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio: Paz e Terra, 2007. v. 1 e 2.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e autonomia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CODO, W. Um diagnóstico do trabalho: em busca do prazer. In TAMAYO, A. J. Borges-Andrade; CODO, W. (Eds.). **Trabalho, organizações e cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1997. p. 21-40.

CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 2007. (v. I,II, III).

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. [S.L.]: Boitempo, 2016. 416 p.(Estado de Sitio).

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. São Paulo, SP: Oboré, 1987.

_____. Um a nova visão do sofrimento humano na s organizações. In: CHANLAT, J. F. (coord) **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo, Atlas, 1992. p.73-149.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisaqualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICIONÁRIO: Le Trésor de la Langue Française informatisé. [S.L.],1987. 16. v. p.1248. Disponível em: <<http://www.cnrtl.fr/>> Acesso em : 03 jul. 2015.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. p.210.

FARIA, J. H. **Economia Política do Poder: as práticas do controle nas organizações**. Curitiba: Juruá Editora, 2004.

_____. Sequestro da Subjetividade. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Biblioteca Juruá de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho, Curitiba: Juruá Editora, 2013.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir**. 200 f. Tese - (Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v.35, n. 122, p. 229-248, jul/dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. CD-ROM

_____. FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Educação à distância, competências, tecnologias e o trabalho docente**: pontuando relações, fragilidades e contradições. In: CECÍLIO, Sálua;

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, M. A. O. ; COLARES, Anselmo Alencar; Colares, Maria Lilia I. ; BRASILEIRO, T. S. A.. As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v.12, 2012. p. 267-283.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 07 out.2015.

IMEN, P. Organização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. In: **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LAGE, N. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. **Manual de Morfologia do Português**. Juiz de Fora, Pontes, UFJF, 1994, p. 11-4.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, Roberto. **Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. 37ª reunião nacional da ANPEd, UFSC - Florianópolis**, p. 1-16, out. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-de-roberto-leher-para-o-gt11.pdf>. Acesso em: 10 dez.2016.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tomaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Katálysis, p. 37-45. 2007. v. 10.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999. 108 p.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n.28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28>. Acesso em: 10 jul.2015.

_____. Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação. **Reflexão & Crítica**, [S.L.], v.20, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>.

MARTINEZ, Maria Carmen; PARAGUAY, Ana Isabel Bruzzi Bezerra. Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2003, v. 6, p. 59–78. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004. 4 transparência. P&b, 39 cm x 15 cm.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. vol.17, suppl. 3. São Paulo: Acta Cirúrgica Brasileira, 2002.

MARTINS, S.R. Subjetividade (Intersubjetividade). In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A.M.; MERLO, A R. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Biblioteca Juruá de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O capital**. São Paulo, v.1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O capital**. v. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Universidade Federal do Pará, 2010a. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/95.pdf> . Acesso em: 10 jun.2015.

_____. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, n. especial 1. Curitiba: Editora UFPR, 2010b. p.141-160. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018478007> Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Educação superior e o trabalho docente no contexto da crise do capital . **A.N.P.A.E**, [S.L.], Universidade Federal do Pará, 2010c. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/95.pdf> . Acesso em: 10 jun.2015

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 118, p. 89-117, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 2003

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NETTO, Antônio Garcia de Miranda et. al.**Dicionário de Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANE, Cílson César. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.12, n.4 ,out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395115088>. Acesso em: 10 DEZ. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo, 2003, v. 1, p. 76-97.

REA, L.M.; PARKER, R.A. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

REIS, E. J. F. B. dos et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, set./out.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v21n5/21.pdf>> Acesso em: 19 abril 2016.

GONZALEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROSSI, M. Estressores ocupacionais e diferenças de gênero. In *Stress e qualidade de vida no trabalho*. São Paulo: Atlas (2007).

ROWE, Diva Ester Okazaki; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt e PINHO, Ana Paula Moreno. **Comprometimento e entrenchamento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior**. Ver. adm. Contemp. [online]. 2011, vol. 15, n.6, pp. 973-992. ISSN 1982-7849.

SANTOS, Lucíola Licínio. Formação docente: políticas e processos. **Faculdade de educação da UFMG**, [S.L.], p. 01-26, 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luc%20C3%ADola%20Licinio%20Santos.pdf>. Acesso em: 05 maio 2015.

SAVIANI, D. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre, São Paulo: MEC/INEP CENAFOR, n. 1, out. 1986.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução: Marcos Santarrita. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CADETE, Teresa. **Os professores e o “tripalium”**. Disponível em: <<http://online.teresacadete.com/os-professores-e-o-tripalium/>>. Acesso em: 20 set. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. O ensino superior no Século XXI: visão e ações. In: _____. **Tendências da educação superior para o Século XXI**. Brasília, DF: UNESCO: CRUB, 1999. Documento de Trabalho, Paris, outubro de 1998. p. 246.

UNIARAXÁ. **Site institucional**. 2015. Disponível em: <<http://site.uniaraxa.edu.br/>>. Acesso em: 07 out.2016.

VIEIRA, Lerche Sofia. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_%C3%89tica_Protestante_e_o_Esp%C3%ADrito_d_o_Capitalismo>. Acesso em: 02 fev.2016.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data:

Local de realização:

Dados identificação entrevistado:

- Nome:
- Data de Nascimento:
- Formação:
- Tempo de trabalho na instituição:

Categorias de investigação:

1. Trabalho Docente
2. Escolha Profissional
3. Relações Interpessoais
4. Sala de Aula
5. Organização do trabalho
6. Saúde e Adoecimento

Perguntas sugeridas:

1. Como se deu sua escolha profissional?
2. O que o trabalho docente significa para você?
3. O que mais chama sua atenção no ambiente acadêmico? E sobre as relações interpessoais, o que tem a dizer?
4. Como era a sala de aula no passado e como é a sala de aula atualmente?
5. Quais as exigências e tarefas mais desafiadoras no cumprimento das atribuições acadêmicas?
6. Como percebe seu trabalho? O que mais o atrai, o que mais o incomoda?
7. Como se sente em relação ao seu trabalho? Ele favorece seu bem-estar ou o compromete? Em quais aspectos e condições?
8. Quais outras considerações sobre o seu trabalho tem a fazer?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa:

Identificação (RG) do participante da pesquisa:

Nome do responsável: Prof^ª Dr^ª Sálua Cecílio

Identificação (RG) do responsável: M-194 542

Pesquisador Assistente: Prof^ª Maria Bethânia Pereira de Oliveira

Identificação (RG): M.7041875

Título do projeto: **TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E SUBJETIVIDADE DOCENTE: conteúdos e reconfigurações no capitalismo contemporâneo**

Instituição onde será realizada: Centro Universitário do Planalto de Araxá

Identificação, telefone e e-mail: (34) 3319-8811- salua.cecilio@uniube.br

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro: Universitário CEP: 38055-500 - Uberaba/MG, Tel.: (34) 3319-8959 e-mail: cep@uniube.br.

Você, **Nome do Participante**, está sendo convidado (a) para participar do projeto **TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E SUBJETIVIDADE DOCENTE: conteúdos e reconfigurações no capitalismo global** de responsabilidade da Professora Sálua Cecílio, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

As instituições de ensino superior sempre tiveram uma função fundamental no desenvolvimento econômico da sociedade, tanto legitimando suas práticas capitalistas, fornecendo conhecimentos e tecnologias para a ampliação do capital e para uma exploração mais “científica” da força de trabalho, quanto formando cidadãos-trabalhadores e um corpo de intelectuais que assegurassem o bom funcionamento do sistema. Entende-se que em face à “nova” configuração da Universidade, o trabalho dos profissionais que nela atuam, com destaque para os professores, vem sofrendo mudanças substanciais, a fim de se adequar a essa instituição heterônoma, cuja identidade foi “alterada”, e que vem criando uma nova cultura acadêmica e expondo os seus profissionais a uma condição de trabalho com repercussões diversas para a vida dos docentes.

No que tange à educação, se impõe a necessidade de repensar o trabalho docente, tendo em vista que as mudanças tecnológicas têm um papel na configuração do mundo produtivo e têm interferido diretamente nos aspectos relativos à nova morfologia do trabalho, até questões relacionadas à saúde e subjetividade de professores.

Nessa direção, esta pesquisa tem por objetivo geral discutir as formas e condições do trabalho docente correlacionando-as com reconfigurações da subjetividade de professores do Centro Universitário do Planalto de Araxá. Pela pesquisa, espera-se favorecer mudanças qualitativas para e na comunidade participante a partir da ação formativa e reflexiva desta proposta. Além disso, será

possível fazer uma releitura sobre as implicações da nova morfologia do trabalho e compreender seus efeitos sobre os docentes envolvidos. Dessa forma, você, participante, terá a experiência de apresentar em entrevista individual sua opinião sobre **Trabalho Docente e Subjetividade**.

Caso se sinta esclarecida em relação ao teor e propósito desta pesquisa e se aceitar dela participar, você será convidada, em um horário e local combinado, a participar de uma entrevista conduzida pelo pesquisador assistente.

De sua participação, poderão advir benefícios diretos e coletivos, tais como atividades formativas e mudanças qualitativas nas relações sociais e trabalho docente.

Mesmo sabendo que toda a pesquisa tem risco efetivo ou potencial, ainda que mínimo, do ponto de vista do sigilo e da não maleficência ao participante, os cuidados e as medidas protetivas para preservar sua identidade e bem-estar estarão garantidas. Você poderá se recusar a responder, integral ou parcialmente, qualquer pergunta da entrevista ou se negar a emitir posicionamento sobre qualquer questão, quando considerar que representa incômodo ou violação de suas crenças. A expectativa é que não ocorram quaisquer desconfortos ou riscos desde sua adesão à pesquisa até o tratamento e a divulgação dos resultados da pesquisa, seja no interior ou fora da instituição a que se vinculam.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Você poderá interromper temporária ou definitivamente sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar ou por não ser submetida a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade ou retaliação lhe será imposta. Você receberá uma cópia desse termo assinada pela equipe onde constam a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso queira entrar em contato com eles.

Responsável pela pesquisa: Sálua Cecílio, RG: M-194.542, (34) 3319-8811

Assistente e colaborador: Maria Bethânia P. de Oliveira, RG: M-7. 041.875, (34) 99904-9360