



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONHECIMENTO
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, TRABALHO E SOCIEDADE

NIVEL
DOCTORADO

ANGELITA ALAIDE MONTEIRO MENEZES

ORIENTADORA
MARIA REGINA FILGUEIRAS ANTONIAZZI

***O PROFESSOR ENTRE A LUTA E O LUTO – DA PAIDEIA AO
PANDEMÔNIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRECARIZAÇÃO E O
SOFRIMENTO PSÍQUICO DO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SALVADOR***

Salvador
2014

ANGELITA ALAIDE MONTEIRO MENEZES

***O PROFESSOR ENTRE A LUTA E O LUTO – DA PAIDEIA AO
PANDEMÔNIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRECARIZAÇÃO E O
SOFRIMENTO PSÍQUICO DO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SALVADOR***

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Antoniazzi

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Menezes, Angelita Alaide Monteiro.

O professor entre a luta e o luto – da paidéia ao pandemônio : um estudo de caso sobre a precarização e o sofrimento psíquico do docente em uma instituição de ensino superior privado em Salvador / Angelita Alaide Monteiro Menezes. – 2014.

212 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Professores – Saúde mental. 2. Professores - Stress ocupacional. 3. Saúde e trabalho. 4. Relações trabalhistas. 5. Universidades e faculdades particulares. 6. Liberdade acadêmica. I. Antoniazzi, Maria Regina Filgueiras. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.10019 – 23. ed.

ANGELITA ALAIDE MONTEIRO MENEZES

***O PROFESSOR ENTRE A LUTA E O LUTO – DA PAIDEIA AO
PANDEMÔNIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRECARIZAÇÃO E O
SOFRIMENTO PSÍQUICO DO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SALVADOR***

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, dezembro de 2014.

Banca Examinadora

MARIA REGINA FILGUEIRAS ANTONIAZZI – ORIENTADORA
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia

DENISE VIEIRA DA SILVA LEMOS
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia

SELMA CRISTA SILVA
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia

IVANA LIBERTADOIRA BORGES CARNEIRO
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

CARLOS CÉSAR BARROS
Doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela
Universidade de São Paulo

Salvador
2014

Aos meus colegas professores que, assim como eu, negam-se a sucumbir ao sistema e por isso cabem nesse trecho de Adriana Calcanhoto “Eu gosto dos que têm fome, dos que morrem de vontade, dos que secam de desejo, dos que ardem.”

À Prof.^a Dra. Tânia Maria de Almeida Franco, exemplo de educadora e ser humano, que tem me inspirado em toda a minha trajetória acadêmica.

À Prof.^a Dra. Mercedes Cunha Chaves de Carvalho (*in memoriam*), pioneira da Psicologia no Brasil e na Bahia, exemplo de luta pela Educação.

AGRADECIMENTOS

A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, caos em ordem, confusão em claridade. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma visão para o amanhã. (Melody Beattie).

A minha orientadora, Maria Regina Antoniazzi, pela confiança, apoio e suporte intelectual durante toda essa jornada.

Aos membros da Banca Examinadora, que contribuíram de forma direta ou indireta na elaboração da tese e por terem aceitado o convite para compor a minha banca de Doutorado.

A equipe da Biblioteca da FACED e da Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia pelo suporte e generosidade na condução de todas as minhas solicitações.

Aos colegas de Doutorado, que contribuíram muito com o meu trabalho e tornaram-se amigos queridos, em especial a Ariane de Cássia, Elizabeth Barbosa e Luís Augusto Lopes.

A todos os professores que aceitaram dar seus depoimentos, doando-me um tempo que já é tão restrito.

A Sergio Ricardo e Carla Maciel, amigos queridos e grandes educadores, pela ajuda na revisão do *Abstract* e do *Résumé*.

A Ricardo Augusto, companheiro de alma, sonhos e de luta por uma educação cheia de sentido.

A minha mãe e meus irmãos, por todo suporte afetivo e efetivo que têm me dado durante toda a minha caminhada. Amo vocês.

As minhas filhas, por serem a maior alegria de minha vida e por terem se tornado mulheres maravilhosas!! Meu amor maior e infinito!

A Marcelo Santana, por ser uma presença tão especial em minha vida!

A Amauri Cardoso, Adriana Ferreira e Ana Suely, por cuidarem tão bem da minha alma.

Aos meus amigos e amigas, que apesar da minha ausência durante esses quatro anos, não desistiram de mim!

À Faculdade Baiana de Direito nas pessoas dos coordenadores Prof.^a Ana Carolina Mascarenhas e Prof. Fernando Leal pelo apoio, compreensão e grande colaboração nesta reta final da elaboração da tese. Muito obrigada!!!

A Deus, meu melhor amigo, conselheiro, motivador e autor da minha fé! Sem Ele, seria impossível!!!! Obrigada meu Deus!!!!

RESUMO

Esta tese de doutorado objetiva compreender as mudanças no cenário do trabalho docente do ensino superior privado em uma unidade de ensino na cidade de Salvador, em um contexto de internacionalização da educação e precarização do trabalho docente, com recorte entre os períodos de 2000 a 2010, preocupando-se em verificar os impactos nas condições de trabalho e no próprio sentido da profissão docente e o sofrimento que surge em decorrência da nova realidade. O problema central da investigação foi verificar como os professores lidaram com as mudanças qualitativas e quantitativas no contexto da educação em uma Instituição de Ensino Superior Privada, quais os impactos sofridos no desenvolvimento de suas atividades e que ferramentas usaram para viver o luto e a luta em busca do sentido da atividade laboral. Para este fim, foram apresentadas as categorias trabalho, educação e saúde, norteando os conteúdos históricos, econômicos e sociais que provocaram as transformações no mundo do trabalho e que trouxeram para a educação a mercantilização e internacionalização do ensino, assim como a precarização do trabalho e a vivência de sofrimento para o professor. Campos de saberes diversificados serviram de aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho e foram de fundamental importância para o caminho percorrido. Desta forma, buscou-se referências nos campos da filosofia, sociologia do trabalho, psicologia, história, economia e saúde mental relacionada ao trabalho. O método adotado foi o Materialismo Histórico Dialético pela necessidade em lançar um olhar crítico sobre as formas de dominação do trabalho docente no contexto neoliberal que por ora se apresenta. O método do Materialismo Histórico apresentou-se como a melhor possibilidade para uma análise aprofundada das relações de trabalho que se estabeleceram no contexto do tema proposto. Para relacionar teoria e prática e verificar o engendramento das condições objetivas e subjetivas que envolvessem o objeto deste estudo, foi realizado um Estudo de Caso e o resultado está apresentado na estrutura do trabalho que contém cinco capítulos estruturados da seguinte forma: No capítulo I foi apresentada as origens gregas da idealização do trabalho docente e da educação como instrumento de emancipação por meio de um breve histórico da *Paideia* grega; no Capítulo II discute-se a lógica do capital e a educação como ferramenta de adaptação ao sistema vigente, apontando a inter-relação entre a educação e os meios de produção na sociedade capitalista; o Capítulo III demonstra alguns dos indicadores da precarização e do sofrimento psíquico e sua relação com a reforma e internacionalização da educação; o Capítulo IV apresenta o estudo de caso com as grandes transformações qualitativas e quantitativas ocorridas na instituição de ensino superior privada de Salvador entre os anos de 2000 a 2010; o Capítulo V traz as análises das entrevistas com a percepção dos docentes acerca da precarização e do sofrimento, assim como das estratégias de defesa utilizadas para a vivência do luto e da luta. As considerações finais recapitulam alguns pontos importantes, reforçam alguns dos resultados encontrados e possibilitam a reflexão sobre a necessidade de estudos futuros sobre a temática.

Palavras-chave: Precarização do trabalho. Ensino superior privado. Saúde. Internacionalização da educação. Sofrimento. Emancipação.

ABSTRACT

This dissertation aims at the understanding of changes in the scenario of the teaching work of private higher education at a faculty located in the city of Salvador, Bahia, Brazil, in a context of internationalization of education and teaching work insecurity between 2000 and 2010. We were concerned about ascertaining the impacts on working conditions and in the very meaning of the teaching profession and the suffering that arises due to the new reality. The central issue of the research was to investigate how professors dealt with the qualitative and quantitative changes in the context of education at a private institution of higher education and impacts incurred in the development of their activities as well as which tools they used to mourn and struggle while searching for the meaning of their professional activity. For this purpose, the categories work, education and health were presented, guiding the historical, economic and social contents that caused the changes in the world of employment and brought about the commodification and internationalization of education, as well as job insecurity and the professors' suffering. Diverse fields of knowledge served as the theoretical basis for the development of this work and were fundamental for the path taken. We sought references in the fields of philosophy, labour sociology, psychology, history, economics and mental health related to work. The method adopted was the dialectical historical materialism due to the need of taking a critical look at the forms of domination of the teaching work in the neoliberal context presented here. The method of historical materialism proved to be the best choice for an in-depth analysis of labor relations established under the proposed theme. We carried out a case study in order to link theory to practice and ascertain the formation of objective and subjective conditions involving the object of this study, and the result is presented throughout this work, which contains five chapters structured as follows: In chapter 1 the Greek origins of the idealization of teaching and education as an instrument of emancipation is presented by means of a brief historical account of the Greek Paideia; Chapter II discusses the logic of capital, as well as education as a tool of adjustment to the current system, pointing out the interrelation between education and the means of production in the capitalist society. Chapter III shows some of the indicators of insecurity and psychological distress and their relationship with the reform and internationalization of education. Chapter IV presents the case study along with major qualitative and quantitative changes occurred at the afore mentioned higher education institution in Salvador between the years 2000 and 2010. Chapter V brings the analysis of interviews with the professors' perspective on the insecurity and suffering as well as the defense strategies used for the experience of grief and struggle. The final consideration recapitulates some important points, reinforces some of the results and allows reflection on the need for future studies on the subject.

Key Words: Precarious work. Private higher education. Health. Internationalization of education. Suffering. Emancipation.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à comprendre les changements dans le scénario de l'enseignement supérieur privé dans une unité d'enseignement dans la ville de Salvador, dans le contexte de l'internationalisation de l'éducation et de la précarité de l'enseignement, avec la découpe entre les périodes de 2000 à 2010, en se concentrant sur la vérification de l'impact sur les conditions de travail et sur le sens même de la profession enseignante ainsi que la souffrance qui découle de la nouvelle réalité. Le problème central de la recherche était de vérifier comment les enseignants ont pris les changements qualitatifs et quantitatifs dans le *contexte de l'éducation* dans un établissement privé d'enseignement supérieur, les impacts subis dans le développement de leurs activités et quels outils ils ont utilisés pour vivre le deuil et la lutte dans la recherche du sens de l'activité de travail. À cette fin, les catégories de travail, de l'éducation et de santé ont été présentées en orientant les contenus historiques, économiques et sociaux qui ont provoqué les transformations dans le monde du travail et qui ont apporté à l'éducation la marchandisation et l'internationalisation de l'enseignement, ainsi que la précarité de l'emploi et de l'expérience de la souffrance pour l'enseignant. Les divers champs de connaissance ont servi de support théorique pour le développement de ce travail et ont été d'une importance fondamentale pour le chemin pris. De cette façon, on a cherché des références dans les domaines de la philosophie, la sociologie du travail, psychologie, histoire, économie et santé mentale liée au travail. La méthode adoptée était le matérialisme historique dialectique, surtout par la nécessité de jeter un regard critique sur les formes de domination de l'enseignement dans le contexte néolibéral que se présente. La méthode du matérialisme historique se présente comme la meilleure option pour une analyse en profondeur des relations de travail qui ont été établis dans le cadre du thème proposé. Pour relier la théorie et la pratique et vérifier l'engendrement des conditions objectives et subjectives liés à l'objet de cette étude, une étude de cas a été réalisé et le résultat est présenté dans le corps de l'ouvrage qui contient cinq chapitres structurés comme suit : dans le Chapitre I on a présenté les origines grecques de l'idéalisation du travail de l'enseignement et de l'éducation comme un instrument d'émancipation à travers l'histoire brève de la Paideía grecque ; le Chapitre II traite de la logique du capital et l'éducation comme un outil de l'adaptation au système existant, en soulignant l'interaction entre l'enseignement et les moyens de production dans la société capitaliste; le Chapitre III illustre certains des indicateurs de la précarité et souffrance psychique et leur relation avec la réforme et l'internationalisation de l'enseignement ; le Chapitre IV présente l'étude de cas avec les grandes transformations qualitatives et quantitatives arrivées dans IESP Salvador entre 2000 et 2010 ; Chapitre V apporte l'analyse des entrevues avec la perception des enseignants sur l'insécurité et la souffrance ainsi que des stratégies de défense utilisés pour l'expérience de deuil et de la lutte. L'examen final récapitule quelques points importants, il renforce les résultats et permet la réflexion sur la nécessité de futures études sur le sujet.

Mots-clés: Précarité du travail. Enseignement supérieur privé. Santé. Internationalisation de l'enseignement. Souffrance. Emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
O SONHO	30
CAPÍTULO I – O SONHO: IDEALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO	31
O PESADELO	52
CAPÍTULO II – O PESADELO: A LÓGICA DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ADAPTAÇÃO AO SISTEMA	53
2.1 PROCESSO PRODUTIVO E CONTROLE SOBRE O TRABALHO	54
2.2 ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO	56
2.3 FORDISMO E HEGEMONIA NORTE-AMERICANA	60
2.4 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TAYOTISMO	64
2.5 POLÍTICAS NEOLIBERAIS	69
2.6 CENÁRIO BRASILEIRO	70
2.6.1 Taylorismo/Fordismo no Brasil	70
2.6.2 Reestruturação Produtiva no Brasil	71
2.7 INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E OS MODOS DE PRODUÇÃO	73
O ABISMO	83
CAPÍTULO III – O ABISMO: A PRECARIZAÇÃO E O SOFRIMENTO	84
3.1 SAÚDE E ADOECIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE	103
3.2 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO E A PSICOLOGIA NO CONTEXTO DE ADOECIMENTO DO TRABALHADOR DOCENTE	108
3.3 A LINGUAGEM DA DOR	111
3.4 AGENTES ESTRESSORES PSICOSSOCIAIS E O TRABALHO	116
O EXEMPLO	124
CAPÍTULO IV – O EXEMPLO: DA PAIDEIA AO PANDEMÔNIO – A MORTE DE UMA ILUSÃO	125
A SALVAÇÃO	150
CAPÍTULO V – A SALVAÇÃO: DO LUTO À LUTA	151
SERVIDÃO OU EMANCIPAÇÃO	170
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS: SERVIDÃO OU EMANCIPAÇÃO	171
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	190

INTRODUÇÃO

Com a crise do fordismo nos anos 1970 e com a adoção do modelo japonês (toyotismo) pelo ocidente em resposta a essa crise, o capitalismo redefine as suas formas de dominação sobre o trabalho e adota as práticas do toyotismo, impondo uma nova forma de organização funcional do trabalho e sofisticando os mecanismos de controle do modelo de organização do tipo taylorista/fordista.

No Brasil, esse processo foi intensificado na metade da década de 1980, ganhando maior amplitude nos anos 90 e alterando muito as características do trabalho. Durante tais períodos, os setores produtivos mais afetados foram o industrial, o de serviços e o da saúde, atingindo de forma mais contundente a educação no final dos anos 90.

Segundo Araújo, Cartoni e Justo (2001, p. 1),

A reestruturação [...] nos anos 80, ocorreu em um contexto de crise econômica, marcado pela recessão e pelo crescimento do desemprego. Nos anos 90, a adoção de políticas de corte neoliberal, que promoveram a abertura comercial e a internacionalização da economia, aprofundou o processo de introdução de inovações tecnológicas e de novos métodos de gestão da força de trabalho.

As transformações na organização do trabalho no Brasil, como demonstrado em diversos estudos e pesquisas (ANTUNES, 1995, 2011; GOMES, 2001; SELIGMANN-SILVA, 2011; entre outros), em momento algum teve como meta a melhoria nas condições de trabalho e na vida do trabalhador. A cada novidade apreendida pelas organizações, o ser humano que trabalha tem sua situação piorada e sem perspectiva de mudanças.

Na década de 1990, com a abertura de mercado e pressão pela modernização das empresas, o toyotismo é generalizado e passa a ser defendido intensamente pelos gestores que possuem um discurso a favor do movimento pela qualidade.

As mudanças que interferem no mundo do trabalho e são colocadas pelo capital modificam o perfil do trabalhador com a finalidade de diminuir o tempo de trabalho improdutivo, isto é, o tempo de trabalho que não cria valor. Tais mudanças, que aparentemente qualificam o trabalho e tornam o trabalhador um elemento participativo, na verdade indicam as condições para uma

desregulamentação dos direitos do trabalhador, fragilizando-o como classe social devido a erosão que se faz em sua capacidade de organização, no momento em que sua representação de classe passa a ser um sindicalismo de parceria.

Os avanços nas forças produtivas e na organização do trabalho, os quais dão uma nova dinâmica ao processo produtivo sob a égide do capital pelas formas de flexibilização da produção e da mão de obra, além de fragmentar a classe trabalhadora, viabilizam a criação de uma minoria de operários qualificados, ao mesmo tempo em que instalam a precarização do trabalho, na qual a maioria dos trabalhadores tem que se submeter às novas formas denominadas de *part-time*, emprego parcial/temporário, ou então subjugar-se ao desemprego estrutural¹.

Tal situação provoca a informalidade no trabalho e/ou a submissão do trabalhador a formas flexíveis de contratação, tais como contratos por tempo determinado, por produção ou por empresas terceirizadas que exploram a força de trabalho enquanto lucram com isso.

O aprofundamento do processo de terceirização foi resultado da reestruturação em várias empresas nas quais o principal foco passou a ser a redução de custos com enxugamento do quadro de funcionários e, conseqüentemente, com o aumento do desemprego no país.

A introdução dessas inovações teve grande impacto sobre a estrutura do emprego, pois provocou a diminuição dos postos de trabalho socialmente protegidos e o aumento da carga de trabalho para os trabalhadores que continuaram empregados, acirrando o sentimento de desproteção, desconfiança e sofrimento.

O processo de reestruturação das empresas com as novas formas de gestão da produção, reorganização do trabalho e inovações tecnológicas provocou uma redução drástica do emprego por meio da adoção de programas de reengenharia, terceirização e subcontratação de mão de obra. Conforme dito por Pochmann (2001, p. 42), “Como consequência, houve a geração tanto de um desemprego estrutural quanto de significativas alterações na composição ocupacional.”

¹ É a forma de desemprego que ocorre em função do padrão de desenvolvimento econômico adotado e que exclui do mercado de trabalho uma parte dos trabalhadores, sendo também conhecido como desemprego tecnológico. (ANTUNES, 1995).

Em todos os setores, a flexibilização propagada a partir da reestruturação produtiva chegou à esfera dos direitos trabalhistas, ameaçando a desregulamentação de leis que asseguravam alguns benefícios aos trabalhadores, entre eles: férias, 13º salário, FGTS e outros. Os contratos de trabalho por tempo determinado, prestação de serviços com diferentes modalidades de contratação, isentam o empregador de boa parte dos encargos trabalhistas, deixando o trabalhador em posição totalmente desfavorável. Os professores são vítimas desse tipo de contratação precária.

Essa flexibilização das relações entre empresas e empregados no Brasil, apontada como solução para o desemprego, aumenta ainda mais o fosso entre capital e trabalho. A cartilha neoliberal pautada no tripé: Globalização, Neoliberalismo-Estado mínimo e Revolução Tecnológica, (FILGUEIRAS, 1997) é apregoada em todo o país, levantando a bandeira da desindexação salarial, remuneração variável (PRL), recuo da fiscalização pública, restrições à atuação sindical no setor público, limitações no período de vigência de acordos coletivos, criação de cooperativas profissionais, contrato coletivo por safra, contrato por prazo determinado, jornada em tempo parcial e compensação das horas extras. A gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em meados de 2000, concentrou suas forças para implantar a reforma trabalhista, ampliando ainda mais a flexibilização já vigente. (SOUZA, 2001).

De acordo com o Inep, no caso da força laboral docente, os postos de trabalho passaram de 109 mil em 1980 para 279 mil em 2004 (BRASIL, 2004), em função da proliferação das instituições de ensino superior (IES) privadas e da política de estagnação das IES públicas pela falta de investimento no setor. Entretanto, esse processo de crescimento acompanhou a precarização do trabalho docente com a adoção do regime de trabalho “horista”. Portanto, é correto afirmar que o crescimento da oferta de trabalho foi e ainda é marcado pela flexibilização dos contratos de trabalho.

A partir de 2002, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva recolocou em movimento a engrenagem de uma reforma universitária que desconstruiu a concepção de universidade da Constituição Federal de 1988, artigo 207, e colocou a educação a serviço do mercado e dos interesses do capital. (DAVIES, 2003).

O discurso neoliberal “[...] assumiu a condição de hegemonia cultural, no sentido mais abrangente que este conceito possa ter.” (FILGUEIRAS, 1997, p. 2). A “mão invisível do

mercado” passa a nortear o comportamento e ações humanas, destruindo o sentido de coletividade, estimulando o individualismo e a alta competitividade, dificultando a mobilização de ações coletivas.

O capitalismo flexível e globalizado precisa de instituições que sejam capazes de reproduzir seu movimento de expansão e dominação, e parece que as IES privadas se apresentam como *locus* adequado para esse processo, além de serem um nicho de mercado em expansão.

Baseando-se no que foi informado acima, esta tese busca compreender quais foram as mudanças no cenário do trabalho docente do ensino superior privado em uma unidade de ensino na cidade de Salvador em um contexto de internacionalização da educação e precarização do trabalho docente, com recorte entre os períodos de 2000 a 2010, preocupando-se em verificar os impactos nas condições de trabalho e no próprio sentido do trabalho e o sofrimento que surge em decorrência da nova realidade.

Entende-se que o trabalho docente é, por sua essência e definição, direcionado à formação da emancipação humana pelo desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo que permite a produção de conhecimento com o objetivo de possibilitar transformações sociais. Entretanto, o trabalho docente também pode, dentro de uma estrutura de educação voltada para o mercado, colocar-se de acordo com os interesses do capital.

É imperiosa a necessidade de reorganização dos movimentos coletivos e de fortalecimento da categoria docente, uma vez que a educação pode gerar transformações significativas na sociedade tanto no sentido de reprodução do capital como na criação de resistências para frear o capitalismo predatório que por ora se estabelece.

Caso tal reorganização não ocorra, perpetua-se a manutenção do sistema vigente que permanece no seu ciclo de exploração, sem que haja efetiva resistência. Muitas vezes, o que impede a adesão dos trabalhadores a tais movimentos é a sensação de desproteção, falta de perspectiva, sentimento de exclusão e falta de esperanças de mudanças na sociedade que provoca um sofrimento muito grande por parte do docente, o qual muitas vezes não vislumbra saída para seus problemas. Segundo Arendt (1981), a miséria destrói a reciprocidade e com isso, a possibilidade de ação.

A literatura sobre este tema ainda precisa ser ampliada a fim de oferecer aportes seguros para as análises dos processos de mudança mais recentes, o que justifica a necessidade urgente de investigações que busquem contemplar a difícil equação entre a macrorealidade dos sistemas político-educacionais e o impacto no ensino superior e, conseqüentemente, no trabalho docente.

A concepção de educação há muito está envolvida com a ideia de mudança tanto do indivíduo enquanto sujeito singular quanto como ser social. Essa supõe o poder da educação sendo capaz de modificar a sociedade no sentido de transformar estruturas culturais, políticas, sociais e econômicas e ainda, num movimento dialético, de acompanhar de forma permanente as transformações determinadas por tais estruturas. Desde a Grécia Antiga, o modelo ideal para a educação, ainda que fosse um modelo de educação aristocrática, era a atuação do professor estimulando o surgimento de cidadãos capazes de transformar a comunidade em que viviam, cultivando valores e virtudes que eram fundamentais para a construção de uma sociedade melhor.

Desta forma, a educação vem sendo considerada como o fator capaz de alavancar uma massa crítica apta a superar os obstáculos impostos pela pobreza e desigualdade social. Logo, é o instrumento utilizado para a correção das distorções da sociedade atual. (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002).

Seguindo essa linha de raciocínio, Saviani (1987, p. 11) afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Ao pensar nas transformações ocorridas e naquelas que ainda estão por ocorrer no âmbito da educação, é necessário analisar o contexto mais amplo do conjunto de transformações socioeconômicas no qual ele está inserido. Por exemplo, o crescente desenvolvimento das tecnologias coloca na contemporaneidade, para as classes profissionais e as instituições de produção científica, o desafio de analisar e responder as demandas sociais com foco permanente na complexidade.

Certamente, as áreas distintas do conhecimento enfrentam a necessidade de ajustes na etapa de flexibilização do sistema econômico capitalista e o novo desafio de inserção de seus cidadãos

na nova “sociedade do conhecimento”, desde que tal sociedade passe a ser a força motriz agregada ao sistema produtivo.

Diante desse cenário, tornou-se necessário um olhar crítico sobre as formas de dominação do trabalho docente no contexto neoliberal que é apresentado por ora. Na visão desta pesquisadora, o método do Materialismo Histórico apresenta-se como a melhor possibilidade para uma análise aprofundada das relações de trabalho que se estabelecem no contexto do tema proposto. Os procedimentos escolhidos e descritos foram fundamentais para a coleta de dados e informações que permitiram a elaboração desta tese de Doutorado.

É importante destacar que toda realização humana revela seu autor e fala de sua trajetória. Não é possível que nossas escolhas acerca do que nos anima a conhecer e pesquisar possam ser compreendidas exclusivamente no campo das influências intelectuais. O não acadêmico, o pessoal e as marcas importantes da existência humana impõem-se como coparticipantes de nossas escolhas.

No caso desta tese de Doutorado, especificamente de seu tema, a pesquisadora encontrou suas origens nas relações de trabalho que tem vivido durante os últimos anos e na vivência das diversas facetas de um sofrimento silencioso e explícito provenientes das relações perversas que hoje estabelecem-se no mundo do trabalho. É preciso levar em consideração que a própria escolha do método propõe uma das possíveis visões acerca do problema e denuncia a visão de mundo da própria autora. Esta pesquisa parte do pressuposto da não existência da neutralidade axiológica e por esse motivo, a autora pode apropriar-se do caráter objetivo e subjetivo deste trabalho.

O tema tratado em *O professor entre a luta e o luto – da Paideia ao Pandemônio: Um estudo de caso sobre a precarização e o sofrimento psíquico do docente em uma Instituição de Ensino Superior Privado em Salvador* encaixa-se na perspectiva do método histórico dialético, uma vez que buscou, a partir das tensões e contradições entre capital e trabalho, analisar os impactos das transformações no mundo do trabalho e da internacionalização da educação para a precarização do trabalho docente e para o sofrimento imposto por essas mudanças estabelecidas.

Neste sentido, a orientação epistemológica desta tese deu-se pela delimitação necessária do objeto de estudo e do recorte da realidade que se pretende investigar, sem deixar de levar em consideração que, como afirma Frigotto (2012, p. 41), “A parte engendra a totalidade.” Por esse motivo, é possível considerar que a análise das condições de trabalho docente e suas consequências para a vida e saúde desse trabalhador precisou ser vista na perspectiva das relações com a estrutura econômico-social capitalista e também na esfera social, política e filosófica.

A lógica histórica dialética permite e exige o movimento do pensamento, o qual possibilita a compreensão acerca da forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. Para o pensamento marxista, essa materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho.

Quando pretende-se discutir o sofrimento humano a partir dos modos de produção vigentes, a categoria trabalho torna-se o foco dessa relação. O trabalho é uma categoria que apresenta dimensão ontológica, própria do processo de hominização, e histórica, como realidade socialmente produzida, principalmente no que se refere ao modo de produção capitalista.

Assim, o trabalho em suas dimensões nos traz elementos teóricos constitutivos de uma totalidade rica em determinações e síntese da relação entre produtividade e formação humana, objeto de nossa investigação mais ampla. Ainda a respeito da formação humana, essa se coloca como mediadora do trabalho, uma vez que, também situada em uma determinada materialidade social, concorre à construção dos processos dominantes da dimensão histórica do trabalho, mas também atua num processo de contracorrente, no sentido da recuperação da dimensão humanizadora, ou seja, do trabalho em sua dimensão ontológica. (NOZAKI, 2008, p. 1).

Outras categorias apresentadas neste trabalho, consideradas fundamentais para a apreensão do objeto de estudo, são as categorias educação e saúde, uma vez que o tema exige um nível de complexidade de grande dimensão, sendo necessário adentrar em campos disciplinares diversificados, tais como: economia, educação, sociologia do trabalho, medicina do trabalho, psicologia, história e filosofia, os quais possibilitaram a sistematização e integração de diversas publicações permitindo uma visão mais global do problema.

Para contextualizar o papel da educação nos últimos anos foi preciso compreender de forma mais ampla o sentido ontológico do trabalho, as transformações das formas de gestão adotadas a partir da crise do fordismo e da hegemonia da doutrina neoliberal, a internacionalização da educação, a formação do ideal de ser do educador, assim como os aspectos da saúde psíquica que são impactadas por todas as mudanças ocorridas.

Desta forma, a autora apresenta nesta introdução, de forma resumida, a discussão das três principais categorias que apresentam o método pelo aporte teórico escolhido e posicionamentos em sua elaboração e em seguida, o método e a metodologia adotada neste trabalho.

O entendimento da categoria trabalho e sua existência na dimensão exclusivamente filosófica, como queriam Kant e Hegel, encontra uma ruptura com Marx², ao expor a diferença entre uma reflexão lógico-gnosiológica³ e a que se manifesta no plano da relação entre a representação e a realidade. Assim, os fundamentos da análise de Marx, desde as suas obras de juventude, já tratam o trabalho no plano da relação social da mesma forma que outras categorias econômicas, o trabalho aparece como categoria da produção e reprodução da vida material. A partir dessa perspectiva, passa a ser possível entender ontologicamente o ser social em sua relação com o materialismo, contudo, sem cair no economicismo.

Analisando o trabalho em sua particularidade na sociedade capitalista, Marx (2002, p. 71) faz a seguinte consideração: “O trabalho em si, não só nas atuais condições, mas globalmente, à medida que a sua finalidade se resume ao aumento da riqueza, é danoso e insalubre [...]”.

Engels (1979) identifica no trabalho a condição fundamental para a existência humana, na medida em que a origem do próprio homem é, de certa forma, a origem do trabalho, já que este alicerça o processo de hominização. E, segundo esse autor,

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. E o é, de fato, ao lado da natureza, que lhe fornece a matéria por ele transformada em

² “Em Hegel, o princípio do idealismo – o entendimento especulativo da realidade como espírito (absoluto) – une duas tendências antigas da dialética, a ideia eleática da dialética como *razão* e a ideia jônica da dialética como um *processo*, na noção da dialética como um *processo da razão* que se autogera, auto diferencia e se auto particulariza.” (BOTTOMORE, 2001, p. 99-106).

³ “É a visão de que as contradições pertencem apenas ao pensamento. Segundo essa visão, a dialética deve ser relegada ao pensamento e por isso não pode ser parte do mundo material.” (BOTTOMORE, 2001, p. 220).

riqueza. Mas é infinitamente mais que isso. É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem. (ENGELS, 1979, p. 215).

Nesse sentido, o trabalho cumpre a função de transformar o homem nessa espécie animal que evoluiu de tal forma a apresentar a capacidade de se organizar enquanto grupo – socialização – e mediar uma relação original com a natureza. (MARX, 1990 apud IAMAMOTO, 2001). Ao explicar a gênese da relação entre homem/natureza/trabalho e sociabilidade, Engels (1979) explica como o homem, para dominar a natureza, inicialmente faz uso apenas de seus membros, os quais evoluem para ajustarem-se a essa necessidade, mas logo em seguida o homem organiza-se em grupo para potencializar essa forma de domínio.

Ainda segundo Engels (1979, p. 65):

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão com o trabalho ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos, novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo os homens em formação chegaram a um ponto em que **tiveram necessidade de dizer algo** uns aos outros. (Grifo nosso).

Em síntese, a condição fundamental para a própria existência humana serve como a mediação entre o homem e a natureza, tornando-o diferente dos demais animais na medida em que possui a condição de modificar o mundo natural a seu serviço, dominando-o e submetendo-o a seus desígnios. Portanto, é por meio do trabalho que se forma o elo de ligação da ação dos homens com a natureza e entre si mesmos.

Contra-pondo-se à escola idealista alemã⁴, na qual tem em Hegel seu principal expoente e na qual se faz uma clássica separação entre a natureza e a sociedade, Marx afirma que não apenas a natureza como também o trabalho aparecem numa perspectiva completamente nova ao tratar os problemas da natureza fundamentalmente em sua inter-relação com a sociedade e o trabalho

⁴ De acordo com Bottomore (2001), a oposição ao idealismo feita por Marx manifesta-se tanto em relação ao idealismo metafísico, que vê a realidade como formada ou então dependente do espírito ou de ideias, quanto ao idealismo histórico, que percebe as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou mesmo únicos da transformação histórica; e ao idealismo ético, que projeta um estado empiricamente infundado como um modo de fundar a razão.

como o resultado de uma ação social. Desta forma, a perspectiva marxista baseia-se na concepção do homem como ser social, produto histórico das relações que se estabelecem por meio do trabalho. E o trabalho, ao mediar essa relação entre o homem e a natureza, modificando-a a seu serviço, constitui-se em uma categoria central.

Em sua origem, de acordo com Marx (1990, p. 202), o trabalho guardava a seguinte particularidade:

Antes de tudo, o trabalho é um processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

A observação desse autor serve para explicar a relação entre o homem e a natureza e mostrar a diferença entre o homem e os outros animais, já que o ser humano, pela ação do trabalho, modifica a natureza e a submete para seus próprios fins, humanizando-a.

Antes de o indivíduo efetivar a produção material, tal objetivo já existe, tendo sido idealizado em seu imaginário.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1990, p. 202).

O ser humano tem a capacidade de projetar o produto final que será fruto do seu trabalho, criando diversas possibilidades para novas construções, ultrapassando o padrão fixo operado pelas aranhas e abelhas, por exemplo. No entanto, muitas vezes tais projeções não contemplam as consequências geradas pela má utilização da natureza.

Até então, na presente discussão, o trabalho está sendo tratado como abstrato⁵, que, conforme um conceito marxista, é capaz de assumir qualquer forma de atividade desde que crie ou encerre

⁵ Conforme Bottomore (2001, p. 397), no processo de troca expressa-se algo de homogêneo, e a única propriedade comum a todas as mercadorias é a de serem produtos do trabalho. Assim, o processo de

um valor. Esta é a forma do trabalho em geral: gasto de energia humana que pode ser aplicado por qualquer indivíduo. Este diferencia-se do trabalho útil ou trabalho concreto, que é o trabalho particular de um indivíduo (por exemplo, o trabalho de um fiandeiro, que difere do trabalho do ferreiro, etc.) capaz de produzir valores de uso e que satisfaz a uma necessidade particular (por exemplo, um casaco ou uma ferramenta), sendo indispensável à existência do homem.⁶

Enquanto o homem desenvolve uma relação com a natureza visando apenas atender as suas necessidades básicas, o trabalho constitui-se em um sistema de mediações de **primeira ordem**, ou seja, “[...] os seres humanos são parte da natureza, devendo realizar suas necessidades elementares por meio do constante intercâmbio com a própria natureza.” (ANTUNES, 1995, p. 16). Assim, o homem não pode existir sem ter uma mediação com a natureza, o que o difere dos animais, porque não se trata de um comportamento instintivo determinado diretamente pela natureza. Explicando esse tipo de mediação, Antunes (1995, p. 20) afirma:

Partindo dessas determinações ontológicas fundamentais, os indivíduos devem reproduzir sua existência por meio de **funções primárias de mediações**, estabelecidas entre eles e no intercâmbio e interação com a natureza, dada pela ontologia **singularmente humana do trabalho**. Pelo qual a auto produção e a reprodução societal se desenvolvem. (grifo do autor).

Com o surgimento da sociedade capitalista, o trabalho passa a adquirir outras determinações, que, segundo Antunes (1995), constituem-se em um sistema de mediações de **segunda ordem**, capaz de modificar totalmente o funcionamento das mediações de primeira ordem ao introduzir os elementos alienantes no processo produtivo. Isso ocorre porque com o surgimento do capital e sua necessidade reprodutiva houve uma separação (e alienação) do trabalhador dos meios de produção, por meio de um processo de desapropriação, assim como foi afastada para ele a possibilidade de pensar abstratamente a execução do seu trabalho, passando apenas a vender sua força laboral como uma mercadoria igual a qualquer outra⁷.

troca torna homogênea todas as modalidades de trabalho que produz mercadorias, sendo essas modalidades chamadas de trabalho abstrato.

⁶ Para mais informações a respeito do trabalho abstrato e trabalho concreto, consultar MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990. v. I.

⁷ Chatelet (1982) afirma que a teoria clássica do salário, teorizada por Adam Smith, indica que o trabalho é uma mercadoria que se compra. Conforme dito por Chatelet (1982, p. 134), “O salário de um dia de trabalho equivale às mercadorias que permitem ao trabalhador reconstruir sua força de trabalho e manter sua família.” Marx (1990) afirma que na jornada de trabalho apenas uma parte do trabalho executado é

O processo de constituição da alienação do trabalhador faz com que o produzir aconteça como uma ação cada vez mais esvaziada de significados e identificação. Ele promove não apenas uma negação do sujeito enquanto ser ativo, mas também de sua criação e da mediatização da vida entre sociedade e natureza. Tal fato é uma particularidade de uma determinada etapa da história da humanidade, de uma sociedade na qual predomina a produção do valor de troca e que o valor de uso encontra-se totalmente subordinado.

Ao priorizar o valor de troca, o mundo capitalista estabelece uma nova condição: valorizar o mundo das coisas e a desvalorizar na mesma proporção o mundo dos homens.

Outra categoria importante para o desenvolvimento deste trabalho foi de que a concepção de educação há muito está envolvida com a ideia de mudança do indivíduo enquanto sujeito singular e como ser social. Isso supõe que o poder da educação é capaz de modificar a sociedade, no sentido de transformar estruturas culturais, políticas, sociais e econômicas, e ainda, que é um movimento dialético que acompanha de forma permanente as transformações determinadas por tais estruturas.

A lógica expansionista e destrutiva do capital impulsiona transformações de ordem social, política, econômica e educacional. É importante destacar que organismos financeiros internacionais tiveram grande influência nas reformas estruturais, objetivando adequar as necessidades de produção e reprodução do capital. Neste sentido, a educação passa a ter grande importância nessas reformas e é colocada como principal responsável pelo desenvolvimento do país. O Banco Mundial⁸, representando a supremacia norte-americana, dita as regras aos países periféricos da América Latina no bojo das reformas globalizantes para a educação.

paga pelo salário. A outra parte, que também produz valor, é extorquida pelo capitalista e transformada em lucro. O autor denominou como trabalho excedente a parte de trabalho não paga e de mais valia a quantidade de valor extorquido.

⁸ O Banco Mundial foi criado na conferência de Bretton Woods, em 1945, e tinha como objetivo inicial funcionar como um fundo de estabilização destinado a manter as taxas de juros equilibradas e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados de países afetados pela Segunda Guerra. Posteriormente, o objetivo passou a ser o de interferir na trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento com o propósito de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a manutenção da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial. (PEREIRA, 2005).

Nesta tese a educação tem como base os princípios humanistas apontados nas obras de Marx e Gramsci. Desta forma, precisa ser compreendida a partir das condições reais da existência e das relações sociais que se estabelecem e que interferem na produção do conhecimento. A educação deve desempenhar um papel transformador no qual o homem integral, educado de forma não alienada, seja capaz de falar e pensar criticamente a fim de tornar-se sujeito da práxis.

E é nesse contexto real que as IES privadas foram vistas para que fosse possível compreender quais estratégias são utilizadas no enfrentamento da necessidade de ajustes a esta etapa do sistema econômico capitalista, a de flexibilização, e ao novo desafio de inserção de seus egressos na nova “sociedade do conhecimento”, desde que este passa a ser a força motriz ao sistema produtivo.

Em relação a categoria saúde, o conceito da Organização Mundial da Saúde (OMS), divulgado em sua Constituição em 22 de julho de 1946, implica no reconhecimento do direito à saúde e da obrigação do Estado na promoção e proteção da saúde e indica que “A saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade”. (OMS, 1946).

A alta tecnologia, a falta de tempo livre, o desgaste da vida urbana, a miséria, a precariedade da moradia, do lazer e da vida em sociedade, que possui altos índices de desemprego, aumento da violência e criminalidade são apenas alguns dos fatores que corroboram para o surgimento de doenças.

O estudo e a compreensão da biografia do indivíduo, juntamente com a contextualização da estrutura social em que vive, permite a percepção de que os fenômenos humanos têm sempre uma motivação, nada acontecendo por acaso. Assim, o processo de adoecer deixa de ser um evento casual e passa a ser integrado à sua história de vida.

Em relatório datado de 1986, a OMS afirma que há uma multiplicação de manifestações de doenças decorrentes de desequilíbrios psicossociais, sendo elas as razões mais frequentes das consultas médicas, chegando a ser cerca de 50% nas regiões industrializadas e 25% nas menos industrializadas. (MELLO FILHO, 1992).

Deste modo, podemos afirmar que o homem é capaz de responder às ameaças simbólicas decorrentes da interação social e não apenas às ameaças concretas (biológicas, como os microrganismos, e/ou físicas e químicas). Assim, situações como insegurança no trabalho, quebra de laços familiares e de estrutura social, privação de necessidades básicas, obstáculos à realização pessoal, separação, perda de emprego, viuvez, aposentadoria, entre outros são tão potencialmente danosos à pessoa quanto fatores concretos.

A compreensão da saúde e sofrimento psíquico dentro da perspectiva de um processo histórico e inter-relacional amplia e enriquece os conhecimentos sobre os complexos mecanismos relacionados com o processo de adoecer.

Segundo autores que investigam a relação entre saúde mental e trabalho (DEJOURS, 1999; SELIGMANN-SILVA, 1994, 2011; GASPARINI; RODRIGUES, 1992), a jornada excessiva de trabalho, a falta de condições ergonômicas, os baixos salários, a alienação dos processos de concepção do trabalho e a exigência de superqualificação, a falta de reconhecimento pelo desempenho e o desemprego do outro são alguns dos fatores apontados como geradores de sofrimento mental e do adoecimento do trabalhador.

Para relacionar teoria e prática e verificar o engendramento das condições objetivas e subjetivas que envolvem o objeto deste estudo, foi adotada como metodologia o Estudo de Caso, que segundo Yin (2001), é uma ferramenta de investigação científica utilizada para compreender processos na complexidade social nas quais estes se manifestam seja em situações problemáticas, na análise dos obstáculos, ou em situações bem-sucedidas, na avaliação de modelos exemplares.

Para o autor, há pelo menos cinco situações em que o Estudo de Caso se aplica: para explicar vínculos causais em intervenções na vida real que são muito complexas para estratégias experimentais, para quando é preciso descrever intervenções no contexto em que ocorrem, para ilustrar determinados tópicos em uma investigação, para explorar uma situação complexa de resultados e para ser utilizado como uma forma de meta-avaliação de determinados processos.

O autor adverte que no Estudo de Caso o pesquisador depara-se com uma situação incomum na qual existem muito mais variáveis de interesse do que dados fornecidos de forma objetiva e imparcial. O pesquisador também deve estar preparado para fazer uso de várias fontes de

evidências, as quais precisam convergir, oferecendo, desta maneira, condições para se afirmar fidedignidade e validade dos achados por meio de triangulações de informações, dados, evidências e teorias. Para desenvolver sua investigação, o estudioso deve fazer uso de uma plataforma de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados, eventos que ocorrem, paralelamente, ao longo de toda a investigação.

Segundo ele, há três tipos de Estudo de Caso possíveis: o caso único com enfoque holístico, o caso único com enfoque incorporado e os casos múltiplos com os mesmos enfoques.

A escolha da unidade que foi analisada neste trabalho deu-se em função da experiência vivida no processo de metamorfose⁹ da Instituição após sua venda para uma IES privada de outro estado brasileiro e, posteriormente, para um grupo Internacional. Essa escolha é importante também pelo conceito e representatividade que tal IES privada tinha na Bahia, além de informações privilegiadas sobre a instituição, as quais foram acumuladas durante a permanência da autora e que são fundamentais para a compreensão das transformações ocorridas no contexto estudado e em seus impactos para a saúde docente.

O nome da Instituição foi tarjado em função das implicações éticas que envolvem todos os participantes desta pesquisa. Os professores que relataram sua experiência neste processo também foram identificados neste trabalho como letras do alfabeto grego a fim de preservar a identidade de todos os participantes. Foi suprimido do *Capítulo III (O Exemplo)* a referência utilizada, pois a mesma denuncia as Instituições envolvidas por se tratar do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da unidade de ensino antes e após a sua venda.

A pesquisa documental foi realizada por meio de diferentes fontes de informação, tais como sites especializados e acesso a resultados de pesquisas, projetos, leis, processos judiciais, jornais de grande circulação na cidade de Salvador e programas educacionais voltados para o ensino superior no período de 2000 a 2010, tais como: Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Associação Internacional das Universidades (IAU), Ministério da

⁹ O termo metamorfose será utilizado neste trabalho conforme dizeres de Seligmann-Silva (2011, p. 159-160): “[...] a palavra metamorfose significa mudança de forma e nada tem a ver com transformação de conteúdo ou essência. Portanto, [...] mesmo quando ocorrem as transformações inovadoras dos processos e equipamentos aplicados à produção e a gestão das pessoas que trabalham, a dominação pode permanecer e inclusive se tornar mais poderosa.”

Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além dessas fontes, também foram utilizados sites e documentos oficiais de IES privadas, os quais foram suprimidos das referências em função da omissão dos nomes reais das Instituições envolvidas, mas que se encontram em poder da pesquisadora, a qual se coloca à disposição da banca examinadora.

Foi prevista a realização de entrevistas com dez professores que trabalhavam na Instituição pesquisada durante o período anterior a sua venda para um grupo estrangeiro, mas que não permaneceram nesta após a venda. Tais profissionais foram escolhidos por terem feito parte da comissão de professores que tentaram contribuir para a manutenção de um projeto pedagógico de qualidade com a nova direção da Instituição. Além deles, estava previsto também entrevistar quatro professores que continuaram na Instituição após a venda, dois ex-coordenadores de curso e um diretor, totalizando então dezessete pessoas. Entretanto, tal número não foi possível e participaram da pesquisa cinco professores que trabalharam na Instituição, mas que não permaneceram após a venda, uma professora que está trabalhando no local até os dias atuais, uma ex-coordenadora e um professor de uma universidade norte-americana, totalizando oito entrevistados. Dessas oito pessoas, somente seis, incluindo a autora, autorizaram a publicação do depoimento. A ex-coordenadora não se colocou à disposição e o depoente internacional não autorizou o seu depoimento escrito.

É importante destacar que a autora foi docente da Instituição estudada e que também é depoente destes processos de mudança e de seus impactos. A importância do depoimento da autora e da sua implicação com o objeto é respaldada pela afirmação de Bourdieu (2011, p. 693) que diz:

Na verdade, eu creio que não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquilo ou aquele que interroga.

A técnica adotada para a coleta de dados foi a entrevista em profundidade, uma vez que as informações, conforme afirmado por Minayo (2008, p. 262) “[...] tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade subjetiva que vivencia.” A autora indica que a técnica é compreendida pelas seguintes etapas:

1. **Elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** – Documento que garante o sigilo em relação a todos os dados do entrevistado e da Instituição Estudada, além de firmar o compromisso ético do entrevistador que irá informar sobre todos os aspectos que envolvem a pesquisa.

2. **Protocolo de entrevista** – A preparação prévia das etapas da entrevista, que consiste em:
 - a) Primeira seção: dados sobre o entrevistado e a entrevista (para controle do pesquisador);
 - b) Segunda seção: dados sobre a pesquisa (a ser explicados para o entrevistado);
 - c) Terceira seção: orientações gerais para o pesquisador;
 - d) Quarta seção: observações gerais sobre a entrevista para o entrevistado. Sobre esse tópico, Minayo (2008, p. 262) afirma: “O pesquisador fará anotações durante a resposta do entrevistado; por causa da limitação de velocidade que envolve a anotação, o pesquisador poderá pedir que o entrevistado repita algum ponto da sua resposta.”
 - e) Quinta seção: definição de termos utilizados na entrevista;
 - f) Sexta seção: finalizando a entrevista esclarecendo sobre possíveis questões posteriores, analisando e fazendo a transcrição dos dados;
 - g) Sétima seção: realizando a coleta dados com
 - Organização da base de dados;
 - Análise das evidências com base em proposições teóricas;
 - Composição do relato do Estudo de Caso.

A análise das entrevistas teve como prerrogativas a busca pelo entendimento do objeto de estudo em seus aspectos biopsicossociais (acompanhando o movimento e a transformação contínua dos fenômenos e os impactos na vida dos entrevistados) e a procura por compreensão das mudanças objetivas e subjetivas sofridas, sem perder a visão de que os fatos desenrolam-se pelo acúmulo de elementos que são contraditórios, os quais revelam-se e constituem-se enquanto tal na relação com o mundo, levando-os a se transformarem. (BOCK, 2002).

Desta forma, a proposta foi realizar esta pesquisa utilizando múltiplos instrumentos de investigação advindos das pesquisas qualitativas, entendendo que os instrumentos são formas de levar os sujeitos a construírem uma fala a respeito do objeto de pesquisa. Essa fala não foi uma mera resposta às perguntas, e sim uma construção histórica acerca do objeto pesquisado. As técnicas apontadas para a coleta de informações permitiram obter uma variedade de dados

sobre o objeto deste trabalho e o contexto no qual ele foi desenvolvido. Por isso, os instrumentos aqui utilizados foram percebidos como um momento de comunicação e interação entre a pesquisadora e os pesquisados.

O docente, principal agente de provocação do debate crítico acerca da realidade, é forçado a participar de um modelo alienado e desqualificado de educação, tendo grande prejuízo em sua formação em virtude das jornadas exaustivas de trabalho e diminuição de salários pela implantação de formas flexíveis de contrato de trabalho. Os baixos salários são justificados pela formação incipiente dos jovens recém-formados, ávidos por pertencer ao mundo acadêmico, sujeitando-se, para este fim, a relações precárias de trabalho. Já os Mestres e Doutores perdem a empregabilidade, pois ficaram “caros” para esse sistema.

A alienação gerada pelo medo do desemprego reflete a vivência de uma impotência individual com a total incerteza sobre o futuro, culminando em uma ausência de perspectivas que deem significados ao cotidiano.

O método de análise utilizado na pesquisa foi o da clínica psicodinâmica do trabalho, que prioriza a escuta como premissa básica e na qual o pesquisador deve estar livre para escutar o que está fora de sua expectativa. Deste modo, segundo Mendes (2007, p. 68),

O pesquisador assume uma atitude clínica. Tal atitude implica priorizar a lógica do entrevistado, centrando-se na relação subjetiva do entrevistado com o objeto do discurso, no caso a organização do trabalho, o prazer-sofrimento, as mediações e o processo saúde-adoecimento.

Durante as entrevistas, os vínculos simbólicos, afetivos, ideacionais e sociais foram estabelecidos e os conteúdos psicológicos latentes, além dos manifestos, foram apreendidos, uma vez revelados nas verbalizações. A expressão autêntica dos sujeitos foi privilegiada e o discurso foi tomado como verdade e as mediações foram realizadas para orientar o pensamento do entrevistado no sentido de elucidar melhor os conteúdos que assegurem a fidedignidade do trabalho e dos processos intersubjetivos a ele articulados.

A atitude adotada pela pesquisadora foi de acolhimento, valorização e reconhecimento do outro, e não de controle e julgamento, o que possibilitou estabelecer um vínculo de confiança. Os

objetivos da pesquisa foram evidenciados e o contrato psicológico foi firmado, garantindo a ética e o compromisso com a integridade dos relatos.

As orientações da escuta no momento das entrevistas buscaram compreender detalhadamente os sentimentos, crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos dos entrevistados no contexto analisado por meio da verificação da compreensão do objeto da pesquisa na perspectiva particular do entrevistado, da investigação dos significados dos processos de uma unidade social e dos fenômenos para o grupo pesquisado, da articulação da história do indivíduo na relação com o objeto e da presença de atitude exploratória em relação ao fenômeno estudado. Além disso, também buscaram validar, clarificar e ilustrar dados quantitativos para melhorar a qualidade da interpretação e desenvolver e testar os conceitos trabalhados teoricamente. Para esses fins foram utilizadas técnicas de associação livre, deflexão e estimulação que para Mendes (2007, p. 69) significa,

A associação livre refere-se a evocação de conteúdos referentes ao trabalho que não estão necessariamente conscientes. Solicita-se ao entrevistado que fale do que lhe vem à mente quando ouve a palavra trabalho. A deflexão é a devolução para o entrevistado e um conteúdo verbalizado, que pode ser repetido do mesmo modo que foi dito com algumas variações. O objetivo é levar o sujeito a se escutar, a tomar consciência do conteúdo falado, algumas vezes latente, refletindo sobre sua realidade de modo mais inteligível, o que favorece a identificação das mediações de análise do trabalho real. A estimulação é uma técnica para facilitar a livre expressão dos trabalhadores, bem como dar sinal de que se está entendendo o que é dito e incentivá-lo a continuar. Apresenta-se com expressões do tipo “como assim?”, “explique melhor” [...].

O resultado das entrevistas passou pela análise de sentido, técnica desenvolvida por Bardin (1970), que apresenta um olhar particular sobre os dados. Trata-se de uma técnica de análise de textos produzidos pela comunicação oral e/ou escrita. Ela foi aplicada por meio de procedimentos sistemáticos com critérios de análise pré-definidos, tais como: percepção histórica, posição ideológica, sentimentos conflitantes, abalos à saúde, mecanismos de defesa utilizados, capacidade de enfrentamento e trajetória de superação.

Após todo esse percurso, este trabalho apresenta a seguinte disposição: no **Capítulo I (O Sonho)** serão apresentadas as origens gregas da idealização do trabalho docente e da educação como instrumento de emancipação utilizando um breve histórico sobre a *Paideia* grega e sua influência para a construção de um ideal de uma formação crítica e emancipatória, destacando o fato de ter sido uma educação aristocrática e que encontra eco no estudo de caso apresentado,

por se tratar de um modelo de educação burguesa; o **Capítulo II (O Pesadelo)** discutirá a lógica do capital e a educação como ferramenta de adaptação ao sistema vigente, apontando a inter-relação entre a educação e os meios de produção na sociedade capitalista; o **Capítulo III (O Abismo)** demonstrará alguns dos indicadores da precarização e do sofrimento psíquico e sua relação com a reforma e internacionalização da educação; o **Capítulo IV (O Exemplo)** apresentará o estudo de caso com as grandes transformações qualitativas e quantitativas ocorridas na IES privada de Salvador entre os anos de 2000 a 2010, o **Capítulo V (A Salvação)** trará as análises das entrevistas com a percepção dos docentes acerca do sofrimento destes e da precarização da instituição, assim como a análise das estratégias de defesa utilizadas para a vivência do luto e da luta; e por fim, na parte dedicada para as **Considerações finais** serão recapitulados alguns pontos importantes, reforçando alguns dos resultados encontrados e possibilitando a reflexão sobre a necessidade de estudos futuros sobre a temática.

O SONHO

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, Juventude e fé.
(Milton Nascimento)

CAPÍTULO I – O Sonho: Idealização do trabalho docente e da educação como instrumento de emancipação

A filosofia não se destina apenas a compreensão do mundo e do ser humano, mas também da história formativa do homem na relação com o mundo. A educação contém posições filosóficas que nem sempre são conscientes para os atores envolvidos. A Filosofia e a educação se entrelaçam para tecerem juntas um ideal de formação dos sujeitos e isso fica evidente em todo o percurso histórico dos dois campos. Ambas apresentam-se como espaços de construção dos saberes e de teorização e compreensão da vida, do homem e do mundo. Filósofos desde a Grécia Antiga dedicaram-se às atividades de ensino e grandes educadores e pensadores da educação beberam em fontes da Filosofia.

Este capítulo pretende chamar a atenção acerca da conexão e intercâmbio entre *o amor ao saber* e *o ideal em educar*. De forma alguma é pretendido esgotar o tema, mas sim apresentar dentro de uma visão mais geral a *Paideia* grega que permanece até os nossos dias como repertório de pensamentos, ideias e ações.

A educação sempre é apontada como fator primordial para o desenvolvimento de um povo e de uma nação. Ela é vista como um meio de transmissão e conservação da história e cultura da humanidade.

Segundo Jaeger (2013, p. 1-2),

A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão de sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim.

Os gregos criaram o conceito de *Paideia*: a educação pela cultura, tradição, literatura, ética, justiça, liberdade, conhecimento e virtude. Não há como traduzir *Paideia* em uma só palavra, ela é o conjunto de valores como meio para alcançar a excelência humana.

O cidadão grego era parte integrante de uma sociedade coletiva, no sentido de que a educação não é propriedade de um ser individual, ela pertence à comunidade. O valor de um homem estava nas qualidades que ele dividia com toda a humanidade.

A literatura era a expressão de toda a cultura, ela eterniza o pensamento humano. Para os gregos, mais do que a palavra, o ideal pedagógico da nobreza era o exemplo. Os poemas épicos contam sobre os heróis, o poeta faz o papel de educador do seu povo no mais amplo sentido.

É impossível pensar em educação e não buscar em sua história a revolucionária e solidária influência grega e o seu ideal de formar um *elevado tipo de homem*. A ideia de educação significava todo o sentido do esforço humano. “O conhecimento próprio, a inteligência clara do grego encontrava-se no topo do seu desenvolvimento.” (JAEGER, 2013, p. 5).

O aspecto revolucionário e de importância universal dos gregos enquanto educadores decorre da concepção do lugar do indivíduo na sociedade, que é bem diferente do individualismo moderno. Para os gregos da antiguidade, o conceito de natureza tem profunda relação com a espiritualidade e consideravam as coisas do mundo como um todo ordenado e interligado em uma conexão viva pela qual a própria existência teria sentido. Era uma visão orgânica da vida. “E quando esse povo atinge a consciência de si próprio, descobre, pelo caminho do espírito, as leis e normas objetivas cujo conhecimento da ao pensamento e à ação uma segurança antes desconhecida.” (JAEGER, 2013, p. 8).

A sociedade contemporânea vive um momento de grande violência, conflitos e guerras, e uma escola que fragmenta e está a serviço da política do capital. Quando é pensado em uma educação para uma formação integral e para uma autonomia que possibilite uma ação crítica, é possível pensar na *Paideia* grega e na filosofia da práxis pensada por Gramsci como possibilidade de uma formação para a emancipação dos sujeitos. A principal diferença das duas filosofias educativas é que uma consolidou-se no seio da aristocracia e a outra propõe-se a instrumentalizar a classe subalterna para que possam se tornar agentes transformadores de sua própria história. Segundo Semeraro (2005), a filosofia da práxis é o coração do materialismo histórico. A *Paideia*, nesse caso, seria a alma do ideal de educação.

O povo grego é um povo filosófico por excelência. Sua teoria não está dissociada de sua poesia e arte. O elemento intuitivo e criativo estava presente na construção do pensamento. O

conhecimento não se limita ao cálculo e a experimentação, é mais do que isso, é a conexão com o todo, o *logos*, a busca pelo sentido filosófico do universal, “[...] da percepção das leis que governam a natureza humana e das quais derivam as normas que regem a vida individual e a estrutura da sociedade.” (JAEGER, 2013, p. 11).

Os gregos percebiam que a educação precisava ser um processo de construção consciente, “[...] construído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito.” (JAEGER, 2013, p.11). Ainda segundo o autor, só se pode aplicar com autoridade a palavra formação para esse tipo de educação, tal como Platão usa pela primeira vez, dando um sentido metafórico aplicando-a a ação educadora. Todas as vezes em que a humanidade, em qualquer lugar do mundo, desprende-se do adestramento em função de fins exteriores e reflete na própria educação, percebe-se a influência grega.

A educação do homem de acordo com sua verdadeira forma humana, com seu autêntico ser que não se baseia no princípio do individualismo, e sim do humanismo, é a genuína *Paideia*. Não brota do individual, mas da ideia. O homem como ideia. A formação do indivíduo pela norma da comunidade.

A força superior do espírito grego está diretamente relacionada a sua vida comunitária. O homem que se revela é o homem político, sujeito da pólis e, portanto, indissociado dela. Pode-se perceber momentos na evolução da educação grega em que esta é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente e o momento em que a educação tem uma função social a serviço da comunidade.

Os verdadeiros representantes da *Paideia* eram os poetas, músicos, filósofos, retóricos e os oradores, considerados homens de Estado.

A educação, no sentido amplo, é uma função natural do desenvolvimento humano. Seu conteúdo é ao mesmo tempo moral e prático. Já a formação não tem no caráter utilitarista em sua essência. O fundamental na formação é a beleza (no sentido de nobreza e eleição), o ideal, o comportamento e a conduta exterior em sua atitude interior, na forma integral do homem. Segundo definição de Jaeger (2013, p. 23), “A formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação.”

Não podemos afirmar que a palavra *Paideia* esteve desde o início presente como fio condutor para a origem da formação grega. Esse termo só foi utilizado pela primeira vez no século V. O que antecede tal conceito é o de *areté*, que significa *virtude*, referindo-se ao heroísmo guerreiro. O ideal de homem ganha forma nos poemas de Homero e a coragem viril é exaltada e apontada nos poemas homéricos como característica essencial da nobreza, que por sua vez, tem no sentido do dever a sua força educadora.

Apesar da *Ilíada* dar testemunho da elevada consciência educadora da nobreza grega primitiva, ela demonstra que o conceito de *areté* como a coragem viril do guerreiro precisa associar-se a uma nova imagem de homem perfeito pautado na nobreza do espírito e apontava que só com a união de ambas podia ser encontrado o verdadeiro objetivo. Um fato muito importante para as discussões acerca do papel do reconhecimento e da valorização da educação e do professor será discutido em capítulos posteriores e diz respeito a questão da honra e do reconhecimento.

Na *areté*, conforme explicação de Aristóteles (1095 apud JAEGER, 2013, p. 29),

Sabe-se que os homens aspiram à honra para assegurar o seu valor próprio, a sua areté. Desse modo, aspiram a ser honrados pelas pessoas sensatas que os conhecem, e por causa do seu próprio e real valor. Reconhecem assim como mais alto esse mesmo valor.

Segundo Jaeger (2013), o pensamento filosófico posterior traz essa medida para a intimidade de cada um e faz com que o homem encare a honra como reflexo do autovalor no espelho da estima social. O homem homérico só tem consciência do seu valor por meio do reconhecimento social. Com isso, não significa que, apesar do homem não depender do reconhecimento externo para reconhecer o seu valor, ele possa prescindir do mesmo.¹⁰

Até o século VIII, as cidades-estados gregas viviam em lutas frequentes. A educação dos jovens tinha como foco principal o manejo das armas. (FERREIRA, 2010). Deste modo, é compreensível que a excelência do homem (a *areté*) fosse a coragem guerreira, mas os guerreiros e heróis deviam se tratar com respeito e honra. A ordem social dependia disso, a ânsia de honra era inesgotável e a exigência em relação a ela era cada vez mais rigorosa. Nesse período, o elogio e a reprovação eram considerados fato fundamental da vida social, “[...] pelo qual se manifesta a existência de uma medida de valor na comunidade dos homens.” (JAEGER,

¹⁰ Ver a definição do conceito “dinâmica do reconhecimento” no capítulo V (Dejours, 1999).

2013, p. 29). Inclusive, a *areté* heroica só ficava evidente com a morte do herói. Um bom exemplo disso, segundo o autor, é o conflito de Aquiles na *Ilíada*, onde é demonstrada sua indignação e recusa em ajudar os gregos por causa da sua ânsia de honra:

Aristóteles ao defender e aderir com especial predileção a um ideal de autoestima penalmente justificado, em consciente oposição ao juízo comum do seu século esclarecido e “altruísta”, descobre uma das origens do pensamento moral dos gregos. A sua elevada apreciação da autoestima, bem como a sua valorização da ânsia de honra e da altivez, deriva do aprofundamento filosófico permanente fecundo das instituições fundamentais a ética aristocrática. (JAEGER, 2013, p. 33).

Para os gregos da época, era preferível viver um ano no mais alto gozo da autoestima e beleza (no sentido de nobreza e eleição), do que em uma vida longa e sem sentido.

Outro aspecto de grande importância para compreender a pedagogia da nobreza na Grécia era o exemplo. Quando ainda não existiam leis compiladas e pensamento ético sistematizado (com exceção de provérbios e salmos passados oralmente), o guia pedagógico de maior eficácia era o exemplo.

Esparta se sobressai e, no início do século VII a.C., torna-se uma potência militar. Os poetas da época exaltavam a honra e a dignidade da luta e da guerra. Os nobres dedicavam-se à defesa da pólis, mas também à arte, poesia e música.

No século VII, as pólis gregas passaram por graves crises sociais e em cada cidade surge um núcleo comum de instituições, tais como: Assembleia do povo e Conselho de Magistrados, constituídos de cidadãos que se encontravam em situação subalterna e sem gozar do poder da aristocracia. Nesse momento, Esparta volta-se exclusivamente para a preparação militar, perdendo sua vitalidade cultural. O ideal máximo passa a ser a defesa da pólis. Só quem recebesse a educação rígida para a guerra é que teria as condições necessárias para o exercício dos direitos cívicos. (FERREIRA, 2010).

O jovem era educado ao ar livre, onde predominavam as atividades físicas. A obediência era considerada virtude quase exclusiva e o jovem era adestrado desde cedo. A educação espartana tinha o foco em inculcar no jovem um ideal patriótico e uma devoção à pólis até a morte (característica de todos os governos autocráticos posteriores). Segundo Ferreira (2010, p. 24),

“A morte física transformou-se em vida moral.” Todas as outras atividades (agrícolas, comerciais ou artesanais) eram consideradas indignas.

Em Atenas não havia a preocupação apenas com a guerra e a formação objetivava o desenvolvimento harmônico das faculdades. Na *Ilíada* (9.443), Homero, por meio do diálogo de Fênix e Aquiles, deixa claro uma preocupação que vai além da preparação para o uso das armas. Foi o velho Fênix, educador de Aquiles, que lembra ao jovem o fim para o qual foi educado: “Para ambas as coisas, preferir palavras e realizar ações.” (HOMERO, 1962, p. 52).

Para Platão, Homero foi o maior educador de toda a Grécia. Esse fato se deu porque, naquele período, a poesia fazia-se valer por forças éticas e estéticas e era a expressão mais íntima da relação do homem com seu desígnio natural e espiritual. Os valores mais elevados ganhavam força e significado por meio da expressão artística e tinham força emocional suficientes para mover os homens.

Segundo Jaeger (2013, p. 62),

Mas só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual vive um *Ethos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever. A poesia grega nas suas formas mais elevadas não nos dá apenas um fragmento de qualquer realidade; ela nos dá um trecho da existência, escolhido e considerado em relação a um ideal determinado.

Na epopeia, a educação helênica aparece de forma extraordinária. Jaeger (2013) afirma que nenhum outro povo criou, por si mesmos, formas de espírito comparáveis àquelas da literatura grega posterior. Advindos dela temos a tragédia, a comédia, o tratado filosófico, o diálogo, o tratado científico-sistemático, a história crítica, a biografia, a oratória jurídica, a descrição de viagens, as memórias, as coleções de cartas, as confissões e os ensaios.

A partir do século VI aparece o ensino da música e das primeiras letras. Essa formação ocorria nas escolas particulares, que estavam ao alcance apenas dos mais ricos. No século V, a educação ainda é excludente e reservadas aos mais abastados.

Sendo uma democracia, Atenas possibilitou a participação de cidadãos nas Assembleias Constituintes, que eram escolhidas a partir da competência na arte de persuadir. Neste momento, surge a necessidade de uma formação para além da educação básica.

Kato (c2014) chama a atenção para três períodos e perspectivas distintas da *Paideia*. A primeira delas, que vai até o século V com forte influência de Heráclito e Parmênides, é marcada pelo autoritarismo, no qual a verdade era defendida como sendo absoluta e atemporal e que só seria alcançada por alguns poucos privilegiados. A segunda perspectiva seria um pouco mais “democrática”, que ocorre com os sofistas Górgias e Protágoras quando fazem a crítica a uma verdade absoluta, apresentando uma posição relativista e afirmando que existem tantas verdades quanto perspectivas humanas. Os sofistas trazem o aspecto pragmático da *Paideia*, já que a educação estava com o foco em ensinar verdades que seriam mais vantajosas para os jovens em suas comunidades.

Os sofistas exerceram papel de destaque e deixaram marcas na História da educação. Eles criaram um currículo que foi considerado o embrião das artes liberais. Preocupados com problemas concretos e com as relações entre as pessoas, dominaram técnicas de persuasão e de retórica que preparava o aprendiz a vencer pela palavra. Os sofistas foram considerados os primeiros professores remunerados.

Ferreira (2010, p. 38) aponta um paradoxo curioso:

[...] os sofistas trazem a Atenas o tipo de educação necessária a um Estado democrático, mas a sua clientela reduz-se aos jovens provenientes dos meios mais abastados. Contribuem assim para acentuar o desequilíbrio social, já que colocavam nas mãos dos que possuíam mais recursos econômicos uma técnica que lhes permitia persuadir e conseqüentemente dominar o *dêmos*.

A palavra sofista deriva de *sophia* (sabedoria) e se referia a um grupo de filósofos com grande conhecimento em diversas matérias e que “[...] tinham a pretensão de formar homens completos, habituados a todas as sutilezas do pensamento, hábeis em manejar a palavra, corajosos e fortes na ação, dignos de todos os triunfos, de todas as felicidades.” (LANDORMY, 1985, p. 13).

O fato dos sofistas cobrarem pelos ensinamentos provocava a crítica dos atenienses, no entanto, os jovens, ávidos por descobrir os segredos da arte da persuasão e retórica, aderiram aos seus ensinamentos.

A terceira perspectiva apontada por Kato (c2014) seria a visão dialógica de Sócrates, que confronta a visão relativista dos sofistas e que aparecem nos primeiros diálogos de Platão e nos seus escritos de meia idade, os quais ficaram conhecidos como *aporéticos* por não apresentarem nenhuma teoria de modo afirmativo. Ao contrário do que propusera Parmênides, a proposta socrática não era de um caminho individual de aprendizagem, e sim interpessoal, dialógica e que não tinha como objetivo alcançar nenhuma verdade absoluta e atemporal. O autor apresenta ainda três pressupostos da perspectiva dialógica socrática:

- 1) A verdade é um solo comum entre os homens;
- 2) A verdade não pode ser revelada completamente aos homens;
- 3) A verdade é parcialmente acessível aos homens.

Sócrates foi um grande educador ateniense. Ele deixou um grande legado e foi um dos críticos mais contundentes dos sofistas. Ele considerava “[...] vergonhoso vender o saber, dizendo que o comércio da sabedoria merecia menos ser chamado de prostituição que o tráfego da beleza.” (BONNARD, 1980, p. 438).

Ao contrário dos sofistas, que não tinham preocupações com questões éticas, Sócrates, além de não receber por seus ensinamentos, tinha como objetivo conduzir o povo à consciência do verdadeiro bem para que fossem capazes de agir pela razão e prática da virtude, não por serem coagidos, mas por saberem que felicidade e virtude andam juntas.

Outra grande diferença entre Sócrates e os sofistas era a humildade em relação ao processo de aprendizagem que ficou marcada com a sua famosa frase: “Só sei que nada sei.” Já os sofistas autodenominavam-se sábios e profundos conhecedores de diversas matérias.

Sócrates deixa um grande legado para a educação, sendo um amante do conhecimento e da verdade, exerceu até a morte seu papel educador. Ele afirmava que “[...] o saber conduz à prática do bem e só a ignorância leva ao erro ou ao mau procedimento.” (*apud* JAEGER, 2013, p. 520).

Segundo Jaeger (2013), Sócrates foi o mais espantoso fenômeno educativo da história do Ocidente.

A filosofia de Sócrates, por meio da *maieutica*, influencia a reflexão acerca do papel decisivo do mestre na prática pedagógica. O conhecimento existente no sujeito será trazido à luz pela provocação do mestre por meio de perguntas feitas em sequência lógica. Quando Platão descreve o método socrático em “*Simpósio*” o mestre Sócrates “[...] repete as palavras da sacerdotisa Diotma de Mantinéia, a qual sugere que a alma dos homens está grávida e que quer dar à luz.” (TESCAROLO, 2012, p. 33).

O mestre assume o papel da parteira, a que possibilita o nascimento da verdade (*aleteia*) que já estava sendo gerada no educando. Segundo Foucault (2004), um mestre não pode limitar-se a ser “o mestre da memória” e mero contudista, e sim mediador “na formação do indivíduo como sujeito” em que “[...] o ato do conhecimento permanece ligado às exigências da espiritualidade” (FOUCAULT, 2004, p. 267), condição que só será atingida na prática da *aretê* (virtude).

O professor surge então como o mestre virtuoso que tem o dever de conduzir o aprendiz para dar à luz as suas ideias e virtudes. Para isso, tem que ser exemplo na ética e na sabedoria “[...] dedicada à construção da reciprocidade e do respeito à alteridade e à diversidade.” (TESCAROLO, 2012, p. 33).

O autor afirma que Isócrates também trouxe grande contribuição para a educação. Fundou uma escola com turmas limitadas a dez alunos, pois considerava que isso facilitava o convívio e a atenção nos processos de aprendizagem. Os cursos tinham duração de três a quatro anos e davam ênfase aos estudos literários e buscavam apresentar uma visão ampla da cultura. Seu objetivo pedagógico era a formação política para o exercício de papel relevante na pólis. Ele desenvolveu a parte literária do currículo dos sofistas, ensinava a falar bem e considerava a retórica a arte suprema, mas se diferenciava dos sofistas por considerar a orientação ética.

Outro expoente foi Platão. Ele fundou uma escola que ficou ativa por mais de oitocentos anos, criou a escola pública e proporcionou a abertura da educação para as mulheres. Platão sofreu grande influência do seu mestre, Sócrates, e considerava a educação o primeiro dos bens e que deveria ser aplicada desde a infância para alcançar a excelência.

Um dos principais aspectos do sistema de pensamento de Platão foi o seu conceito de Bem, Belo, Bom e Justo. Para ele, o Bem é a meta final e virtude máxima a ser alcançada pelo homem; o Belo seria a realização do Bem, por isso funde-se o Belo e o Bem, pois a busca de um resulta no outro e vice-versa; o Bom é consequência do Bem e tem como resultado a Justiça; e a Justiça estabelece a ordem e a harmonia na busca do Bem. (JAEGER, 2013).

Na busca pelo bem, o homem usa a opinião (doxa), a busca pela razão (dianoia) e o seu intelecto (noesis). De acordo com Jaeger (2013), para Platão, só o homem superior, o filósofo amante da sabedoria, poderia alcançar as ideias puras que estariam mais próximas da verdade. Para ele, a busca pelo conhecimento é, acima de tudo, um ato de amor ao saber e a sabedoria. E o conhecimento filosófico, por sua vez, é a negação do próprio saber, que faz com que o filósofo permaneça em um desejo contínuo de saber mais.

Platão apresenta a alma como o que gera o movimento em busca do saber, sempre em uma atitude de humildade no reconhecimento de sua ignorância, porque o que mais importa não é o saber pelo saber, e sim com o amor pela sabedoria e a contemplação da verdade como algo que se almeja.

Platão adota a linguagem metafórica para fazer a correspondência com a verdade, provocando um exercício da consciência na busca pela interpretação do que é inteligível, usando sua inteligência e intelecto para interpretar a realidade, compreendendo-a e assimilando-a à luz dos elementos metafóricos em substituição aos mitos. Desta forma, o bem é comparado ao sol, que possui a máxima claridade, tornando os fatos da realidade mais nítidos ainda. A ignorância pode ser comparada à escuridão, às trevas que impedem de ver como as coisas realmente são.

A falta de conhecimento leva os homens a uma distorção da realidade. Ao mesmo tempo, Platão adverte que essa passagem das trevas à luz não é um processo fácil, e sim gradativo e paulatino, até que se possa alcançar uma consciência de contemplação das ideias puras. Ele fez esta representação através das metáforas contidas no Mito da Caverna. (CHAUÍ, 2003).

“O Mito da Caverna” ou “Alegoria da Caverna” de Platão apresenta uma caverna escura com pessoas acorrentadas perto da parede, e atrás delas está uma fogueira. Do lado de fora, as pessoas que passavam refletiam sua sombra na parede da caverna, e os que estavam acorrentados viam de forma distorcida e acreditavam que estas sombras eram os objetos reais.

Uma das pessoas acorrentadas se solta e começa a escalar a caverna em direção à saída. Ela percebe que as sombras que viu não eram os objetos verdadeiros, então ela chega próxima à fogueira e vê que os objetos que passam perto dela não correspondiam às imagens projetadas dentro da caverna. Continuando sua caminhada, ele busca subir para fora e é auxiliado por uma pessoa, que o orienta para saída em direção à luz. No princípio, a luz é muito forte e a cega. Aos poucos, aquele que escapou começa a habituar-se com a luz e ver de fato como as coisas são. Ele volta para a caverna para dizer aos outros o que viu, mas eles não acreditaram nele, chamando-o de louco. (CHAUÍ, 2003).

As figuras simbólicas falam que o mundo das sombras é aquilo que vemos e que é uma distorção da realidade, ou seja, é o mundo sensível (*eikasía*). A fogueira e os objetos que estão perto dela são as crenças ou o que se acredita como sendo verdadeiro (*pistis*). A escalada para fora orientada por alguém é o estágio da opinião (*doxa*), dos primeiros questionamentos da realidade. Quem orienta nesta escalada é o filósofo, ou melhor, em nossos dias, o educador. Por fim, temos a saída para fora, que é o estado maior que se alcança, a inteligência pura (*noésis*). Percebe-se nesse mito que o educador conduz a pessoa para fora das sombras e que a deixa depois, para que siga seus próprios passos.

Assim, a *Paideia* de Platão é uma autonomia para a razão em busca da não distorção e do conhecimento verdadeiro da realidade, a fim de que se possa alcançar a realização máxima de cada homem que é o Bem como finalidade em si e por si. (JAEGER, 2013).

Desta forma, compreender o significado da *Paideia* em Platão é enxergar essa busca pelo conhecimento que leva o homem ao encontro com o Bem. Que a partir das diversas dimensões do conhecimento pela arte, justiça, beleza, política, cultura, entre outras, incorporadas e vividas na prática, edifique-se em um caráter social e intelectual que conduza ao Bem absoluto e desta forma também a Beleza, Justiça e Bondade.

Para o filósofo, o único homem que alcançou esse ideal de conhecimento foi Sócrates, e seu maior exemplo foi expresso nas máximas “Conhece-te a ti mesmo” e “Só sei que nada sei”, pois nelas ele reconhece sua ignorância e busca por sabedoria. O verdadeiro filósofo não parte de pressupostos, mas coloca o seu conhecimento à disposição das descobertas, aproximando-o da verdade.

Nenhum outro pensador revela com mais propriedade o espírito do século IV. Jaeger (2013, p. 475) afirma que Platão deve ser encarado como a culminação de toda a história da *Paideia* grega.

A filosofia de Platão tinha como elemento primordial aspectos morais e metafísicos, que impulsionavam a busca do conhecimento e da virtude. Assim como Sócrates, Platão via no desenvolvimento da virtude um elemento crucial para o estabelecimento de um regime político justo que promovesse um corpo social coeso. Uma sociedade justa só seria possível com o “Império da virtude na cidade.” (SILVA, 2007).

O conceito platônico de virtude está completamente associado ao processo educativo que instrui todo o cidadão acerca do funcionamento e aplicação das leis. Para ele, a educação deve ser pautada em quatro pontos fundamentais: coragem (*andreía*), sabedoria (*sophia*), temperança (*sophrosyne*) e justiça (*diké*).

O trecho abaixo foi extraído de um diálogo de *A república* e demonstra como Platão defende a ideia de uma educação voltada para a construção de um caminho para a formação dos indivíduos:

-A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual se aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não?

-Chamamos.

- A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de fazer obter visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso. (PLATÃO, 2002, 518 C-D).

Para Platão, a educação não se restringe a retórica, a matemática e a filosofia. O objetivo maior da pedagogia platônica é o desenvolvimento do Ser em todas as suas potencialidades.

O século foi marcado pela queda de Atenas e com a fundação do Império de Péricles, que foi considerado o mais grandioso estatal erguido em solo grego. No século IV, a força espiritual fez Atenas recompor-se de sua derrota de forma espantosa. O apogeu firmou-se no espírito daquele que era a verdadeira força do Estado. Aquela momento deu início a *paideusis* e segundo

Jaeger (2013, p. 483), “Todos os esforços se concentram na missão que a história propunha à nova geração: reconstruir o Estado e a vida inteira sobre sólidos fundamentos.”

O último decênio de guerras preparou uma juventude disposta a lutar e colocar suas forças a serviço da pobreza que enfrentavam. O problema vivido na época fez com que a pedagogia, sempre em constante progresso, penetrasse em todo o desenvolvimento artístico e espiritual da Grécia e ganhasse uma profundidade imensa, fazendo do século IV a referência do despertar de uma ideal consciente de educação e cultura.

O que distingue os gregos dos demais povos é justamente a capacidade de se manter conscientes em meio às crises e à vivência da bancarrota espiritual e moral do século V, permitindo a clareza interior necessária para captar a essência de sua educação e a disposição de tornarem-se discípulos de sua cultura. (JAEGER, 2013).

Ao contrário da educação espartana, extremamente pautada em um sistema de educação que aplicava disciplina rigorosa, a democracia dava força para que o homem governasse a si mesmo, sendo necessário possuir um alto nível de cultura para poder fazer isso.

Em Atenas, grande parte de suas ideias tinham um caráter romântico, mas era dotada de um senso crítico sobre a sua própria realidade. **O romantismo e o senso crítico são o ponto de partida para a tendência educativa da *Paideia*.**

A consistência das ideias de Platão acerca da educação contribuiu para perpetuar seu pensamento, estimulando a reedição, nos séculos posteriores, por meio dos gramáticos alexandrinos, dos filósofos neoplatônicos do período romano e dos religiosos da Idade Média, até alcançar nossos dias.

Em 67 d.C., o jovem Plutarco vai para Atenas estudar com o mestre Amônio, que foi discípulo fiel do pensamento filosófico de Platão. Segundo Hammond (1993), nos escritos de Plutarco, o nome de Platão aparece seiscentas e cinquenta e oito vezes, tamanha é a sua identificação com as ideias platônicas. A principal confluência de ideias encontrava-se na vida pública da cidade, que aparece como principal fio condutor entre os dois pensadores.

Para Cambi (1999, p. 49), o resumo das discussões da pedagogia da *Paideia* tem a seguinte nuance:

A ideia de *Paideia*, da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos *studis humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia - na teorização da educação subtraída à influência única do costume - seu próprio guia. Todo o mundo grego e helenístico, de Platão a Plotino, até Juliano, o Apóstata, e, no âmbito cristão, até Orígenes, elaborará com constância e segundo diversos modelos esse ideal de formação humana, que virá a construir, como salientou Jaeger, o produto mais alto e complexo, mas típico da elaboração cultural grega e um dos legados mais ricos da cultura ocidental por parte do mundo antigo.

Plutarco traz em seu ideal de *Paideia* uma educação capaz de formar governantes virtuosos. Em sua concepção, o conceito de virtude de Platão era ideal para uma educação que harmonizasse os interesses de governantes e governados. (FORTE, 1972).

Plutarco critica as atitudes dos homens ilustres frente às vicissitudes dos acontecimentos históricos e associa o desempenho de um governante à eficiência da educação que recebeu. Para ele, uma deficiência de conhecimento sobre as ideias filosóficas impactaria seu raciocínio para a tomada de decisões assertivas.

Isso fica bem exemplificado no seguinte trecho de *Nícias*:

Não, pois, eram considerados os nomeados físicos e meteorologistas, em virtude de sua necessidade de versarem sobre causas desconhecidas, sobre forças impensáveis e sobre o modo de vida dos divinos. Por isso Protágoras foi exilado e Anaxágoras aprisionado, e com muita dificuldade este foi libertado por Péricles. Também Sócrates, em nada relacionado a essas questões, sofreu, sendo o primeiro a ser condenado à morte por causa da filosofia. Mais tarde, devido à sua conduta ilibada, Platão, que eclipsou as opiniões das divindades e dos primeiros chefes em favor das previsíveis causas naturais, ou melhor, da ciência, conferiu simplicidade ao discurso científico, retirando as desavenças, e tornando o caminho mais fácil para os que nela quisessem ser iniciados. (FORTE, 1972, p. 11-12).

Para Plutarco, Platão foi cientista e filósofo e, desta forma, contribuiu para a transformação dos indivíduos atenienses, materializada pelo desenvolvimento cultural e político da cidade. Outro aspecto importante levantado por Plutarco em *Nícias* é a relação entre o saber e o divino. O questionamento do poder dos deuses e do poder dos governantes coloca em questão a eficácia dessas instâncias na resolução de conflitos e questões práticas do cotidiano. Plutarco destaca o

fato de que Platão derrotou reis e deuses sem o uso das armas. No período de Plutarco, Roma e Grécia já tinham seus territórios definidos e, portanto, a habilidade política era mais interessante do que as guerras territoriais. É importante destacar que apesar de terem vivido em épocas diferentes, os dois autores apontavam a filosofia como um caminho para um governo de paz. (SILVA, 2007).

A educação adquirida pelo exemplo dos homens virtuosos e as práticas humanas davam corpo para a formação tão necessária a um cidadão. Um exemplo apresentado por Plutarco é o de Alcebíades, que era conhecido por seu mau-caráter e passou a ser um homem virtuoso após sua amizade com Sócrates. Desta forma, a educação é vista como um ato continuado que não depende apenas da frequência em uma escola, mas principalmente do contato com os mestres, sábios e amigos, que podem servir de fonte de aprendizado.

Para Plutarco, as ações dos governantes como agentes históricos deixam marcas profundas na formação educacional e moral dos indivíduos. Plutarco desconsidera o poder do povo por julgar que cabe aos governantes a responsabilidade de condução dos indivíduos.

Segundo Platão (2002, 347 C-D),

Ora o maior dos castigos é ser governado por quem é pior do que nós, se não quisermos governar nós mesmos. É com receio disso, me parece, que os bons ocupam as magistraturas, quando governam; e então vão para o poder, não como quem vai tomar conta de qualquer benefício, nem para com ele gozar, mas como quem vai para uma necessidade, sem ter pessoas melhores do que eles, nem mesmo iguais, para que possam relegá-lo.

Platão e Plutarco defendiam a posição do governante como agente histórico que podia atuar no espaço público e no privado. A aristocracia esclarecida pela filosofia seria a classe preparada para conduzir o povo.

Apesar de não ser o foco desta discussão por ora, é importante salientar que embora a sociedade grega fosse dividida entre nobres e cidadãos comuns, as contradições e lutas de classe conscientes só vão ocorrer após muitos séculos de dominação e é fundamental destacar o fato de que os conceitos trabalhados até o momento, no que diz respeito a educação grega, indicam uma filosofia da educação aristocrática. Não se pode imaginar nesse contexto uma educação e formação consciente fora da classe privilegiada.

No entanto, o olhar de referências profundas da filosofia grega, apesar de suas guerras e diferenças sociais, emprestava um sentido de vida que se esvaziava no mundo moderno. Naquele tempo, o homem não fugia de si mesmo, reconciliava-se criticamente consigo mesmo e assumia as suas raízes como fonte revigorante de diálogo e marca referencial. O mundo contemporâneo configura-se como o tempo das contradições, de um diálogo científico, muitas vezes repleto de intolerância, apesar da razão crítica apregoar a tolerância.

A importância de voltar no tempo, na tentativa de compreender o ideal grego de educação e de vida, permite resgatar a memória de nossa cultura como marca formadora da própria identidade do homem ocidental. Há algo da evocação do passado no plano coletivo que fundamenta a expressão cultural e a consciência de identidade do presente. Nos mitos do passado, é possível encontrar o que toca, o que dá sentido e devolve o homem a sua própria natureza.

A luminosidade da educação, idealizada e repleta de um sentido maior, tem inspirado cientistas, artistas e educadores ao longo de séculos. “A Grécia assume, é Sophia, a natureza de um tempo-espaço primordial de plenitude do ser, manifestada pela mediação da própria luz e que se torna visível.” (FIALHO, 2010, p. 158).

O “espírito grego”, segundo Jaeger (2013), consistia no desejo, na vontade de evoluir com qualidade e, principalmente, de garantir que esse desejo e condições fossem perpetuados para as gerações futuras. Era o mais puro desejo de educar para o bem, para a virtude, pois sabiam que cuidando das próximas gerações teriam um futuro bem assegurado. Ou seja, quanto mais educadas as pessoas, com mais excelência e eficácia o Estado grego seria administrado, pois, conforme dito por Jaeger (2013, p. 14),

O Estado Grego, cuja essência só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e de sua vida inteira: tudo são raios de uma única e mesma luz, expressões de um sentimento vital antropocêntrico que não pode ser explicado nem derivado de nenhuma outra coisa e que penetra todas as formas do espírito grego.

Essa é a ideia de uma formação para um sujeito bem estruturado, virtuoso e a educação como um processo consciente.

O diálogo possível e privilegiado com a matriz de uma cultura apresenta-se como possibilidade de reflexão crítica e de inesgotável fonte de ponderação e entendimento dos processos históricos em curso.

Durante a Idade Média, o indivíduo submetia-se às normas e aos valores impostos pela sociedade, que obedecia o princípio da autoridade da Igreja. Nesse período, a pedagogia é norteada pelo poder de Cristo e a educação era dividida em catequética e dogmática (voltada para a conversão do povo), e humanista e filosófica (para os representantes da Igreja). A escolástica surge como corrente filosófica que concilia razão e fé. Para Santo Agostinho, Cristo é um mestre internalizado que impulsiona o processo de aprendizagem.

A educação tem um papel fundamental e pretende dar um sentido à vida humana em todas as suas dimensões. A filosofia de Santo Agostinho busca a verdade em Cristo e no amor como sentido máximo da existência. “Amor fizeste-nos Senhor, para Ti e o nosso coração estará inquieto enquanto não descansar em Ti.” (SERÔDIO et al., 2007, p. 128). A verdade estava dentro do próprio homem “Não, não queiras sair para fora; é no interior do homem que habita a verdade.” (SERÔDIO et al., 2007, p. 128). As sensações são mutáveis, mas as verdades eternas só podem vir de quem é eterno: Deus. Como Platão, Santo Agostinho coloca o mundo inteligível como o lugar da verdade e o mundo das coisas ou sensações como o lugar das ilusões. (ALMEIDA, 2012).

Os pensadores daquele período afirmavam que a linguagem possuía em si a possibilidade de resgatar a experiência humana esquecida (LUAND, 2012). O conceito de educação já demonstrava isso na própria palavra *educere*, que significa “fazer sair”, “extrair”. Segundo Bravo (2000), na Península Ibérica usava-se o verbo *nutrir*: o mestre nutria e os aprendizes eram nutridos como um ato saboroso para o intelecto. Cabia ao professor acender o fogo do conhecimento que daria a formação completa e elevação do espírito.

No Renascimento, a Pedagogia é marcada pela revalorização da cultura greco-romana, mas o objetivo é preparar as lideranças burguesas que emergiam, o clero e a nobreza. Com a ascensão da burguesia, das descobertas promovidas pelas grandes navegações e com a Reforma Protestante, surge o culto ao individualismo e à personalidade humana. Como reação a esse movimento, os padres jesuítas levantam a bandeira da catequese dando ênfase a dogmas e tradições. O homem rompe o pacto com a natureza tornando-a escrava dos seus propósitos de

desenvolvimento científico e tecnológico. Nas palavras de Bacon (apud CAPRA, 1995, p. 52) isso fica bem claro quando afirma que era preciso “[...] extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos.”

Grandes pensadores invertem a lógica da educação e a partir daí o mundo exterior é mais valorizado do que o mundo interior. A verdade cartesiana inaugura um sujeito dominador do mundo, dissociado da natureza, defendendo a opinião de que a escola deveria ensinar o conhecimento das coisas, tornando evidente o realismo pedagógico da época. A ciência e a tecnologia evoluem em uma velocidade jamais imaginada e promete uma liberdade que se apresenta muito mais escravizadora. Inicia-se o pensamento de que o ensino precisa ser unificado e sistematizado para todo o processo de desenvolvimento da criança ao adulto. (COSTA, 2003).

As ideias iluministas do século XVII defendiam o ensino universal como forma de eliminar a desigualdade e defendia a educação feminina. Foram criados sistemas nacionais de educação e o Estado passa a introduzir-se mais nesta área. O objetivo maior era libertar os homens do poder absoluto das monarquias e das proibições da igreja. Kant (1996) afirmava que o homem é o resultado da educação que recebe e que por isso é capaz de elevar-se por meio do esforço intelectual contínuo. O positivismo de Comte (1798-1857) exerceu grande influência na educação e cria uma pedagogia positivista na qual o principal foco, em um mundo que passava pela Revolução Industrial, era o de criar um sistema educacional que fosse prático e útil para a formação do homem para o trabalho. Durkheim (1978) chama a atenção para a relação entre educação e fatos sociais, afirmando que a educação é reflexo e imagem da sociedade.

Em oposição às ideias burguesas, o pensamento de Marx e Engels (1980, 2002) chamam a atenção para uma educação que só é possível ser pensada nas relações sociais e luta de classes e como um processo de transformação social. A solidariedade tomaria o lugar da competitividade e faria com que a classe trabalhadora pudesse tornar-se consciente do seu papel político.

Desde a Antiguidade, vê-se a educação sendo colocada como peça chave para a formação e desenvolvimento de indivíduos em uma sociedade. O ideal grego persiste no educador e deixa essa profissão no limiar entre o herói e o subserviente, entre aquele que pensa e produz conhecimento e aquele que molda a sociedade dentro dos interesses de uma classe dominante.

O que ocorre hoje é, segundo Touraine (2007, p. 23), um processo de “dissociação” e uma “[...] penetração generalizada de uma violência de mil formas e faces, que rejeita todas as normas e valores sociais [...]”, criando uma contradição entre o que professor acredita e defende em sua profissão e as exigências de uma formação focada nas habilidades e competências do aluno para o Mercado e das condições de trabalho impostas no Mundo Contemporâneo.

Segundo Arendt (2002), na educação o mestre assume uma responsabilidade diferente da competência (que é necessária, mas não suficiente). A autoridade delegada e legitimada pelo poder social repousa na responsabilidade ética que os educadores assumem. O que ocorre é que a autoridade pública e política em que se respaldam as Instituições de Ensino e educadores veem perdendo sentido e o seu papel tem sido desvirtuado em função da “[...] violência, da arbitrariedade, da impunidade e da corrupção nas esferas políticas e social.” (ARENDR, 2002, p. 239).

Na contemporaneidade, o sonho do educador na formação de um sujeito integral, crítico, com valores éticos e solidários vem se esbarrando numa educação transformada em uma mercadoria como outra qualquer.

A filosofia do trabalho com foco na produção de bens para o consumo de forma totalmente indissociada do ideal das sociedades da abundância, de acordo com Fialho (2010, p. 151), criou um “[...] ciclo em que a massificação superficializou o homem que, escravo do consumo, numa confusão eufórica entre ter e ser, esventra a natureza. A natureza vingá-se. A tolerância convive com o mais alto grau de fundamentalismo.”

Hans-Georg Gadamer (2000), um grande filósofo do século XX, defende a importância da retomada dos ideais gregos de educação para toda a humanidade. Ele afirma que isso possibilitaria uma espécie de encontro do Ser com ele mesmo. O autor aponta que a filosofia daquela época tinha uma amplitude que abarcava a totalidade teórica e hoje permite que o homem perceba o processo contínuo do ato educativo.

No entanto, o homem moderno põe a racionalidade instrumental acima da proposta formativa da *Paideia*. Sob a influência de grandes pensadores como Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727), o desejo passa

a ser o de atingir verdades e explicações racionais. O homem moderno parte da necessidade de produzir conhecimento e encontrar verdades para produzir explicações racionais a fim de marcar a mudança da razão teocêntrica para a razão antropocêntrica e por isso acaba preso ao paradigma cartesiano.

René Descartes é considerado o pai da Filosofia Moderna e, apesar de ter tido uma educação em um dos melhores colégios de Paris, o *Le Flèche*, onde estudou em sua formação inicial disciplinas como poesia, retórica, lógica e literatura, afirmava que durante esse período ele obteve informações tidas como verdadeiras, mas que eram falsas (DESCARTES, 1998). Em *Meditações*, Descartes (1983) afirma que é necessário formular novos fundamentos que estabeleçam algo firme e constante nas ciências, uma vez que a formação inicial dele só havia deixado a sua forma de pensar repleta de dúvidas. Deste modo, ainda hoje pode-se perceber que a Ciência Moderna tem como meta primordial a discussão teórica rigorosamente fundamentada e as teorias da educação e as práticas pedagógicas desprezam, muitas vezes, o que não é compatível com o método rigoroso do racionalismo moderno. O questionamento socrático, que leva em consideração o ser humano integral e carregado de paixões e perturbações em busca do seu *logos*, dá lugar ao racionalismo cartesiano.

Esse movimento serve como marco da objetivação das ciências e provoca, em certa medida, a ruptura da “[...] influência da postura humana na configuração do saber.” (ALMEIDA; FLICKINGER; ROHDEN, 2000, p. 7). A concepção cartesiana imprime nos sujeitos a visão de um mundo como objeto e todo objeto pode ser apreendido pelo intelecto humano. O mundo sensível seria descartado da investigação científica. Desta forma, esse movimento influencia os processos de ensino e aprendizagem e também a relação dos professores com o sentido do seu trabalho, uma vez que o próprio trabalho docente passa a ser visto como objeto.

Ainda assim, o educador sonha com um sentido mais amplo para o seu trabalho. Carneiro (2010) afirma, adotando o posicionamento filosófico de Krishnamurti (1895-1986), pensador indiano, que a verdadeira educação é uma ação voltada para a arte de viver e que isso proporcionaria aos indivíduos uma educação para o homem em que o mesmo seria preparado para uma formação em constante desenvolvimento, que parte da autorreflexão associada a um desejo crescente de aprender novos saberes ao longo da existência.

Carneiro (2010, p. 27) ainda afirma que:

Neste processo, o educador torna-se mediador de um processo singular e constante de reflexão e autocrítica, que envolve não apenas os aspectos formais da educação, mas, principalmente, a dimensão existencial do educando, sendo este educador a peça chave para engendrar um processo de transformação radical da realidade.

E ainda traz a seguinte afirmação:

O educador não é um mero transmissor de conhecimento; é um homem que mostra o caminho da sabedoria, da verdade. A verdade eleva bem mais que o preceptor. A busca da verdade é religião, e a verdade não tem pátria, nem credo, não se encontra em nenhum templo, igreja ou mesquita. Sem a busca da verdade a sociedade depressa decai. Para criarmos uma nova sociedade, cumpre a cada um de nós ser o verdadeiro mestre, e isso significa que devemos ser, simultaneamente, discípulos e mestre, que temos que educarmos a nós mesmos. (KRISHNAMURTI, 1993, p. 99 apud CARNEIRO, 2010, p. 26).

Os professores, em sua grande maioria, entendem esse chamado e dedicam-se ao ato educativo com esse sonho transformador que, no entanto, esbarra-se em um modelo massificador de educação que o próprio sentido do ser e existir está pautado no racionalismo econômico financeiro, lógica do capital e pesadelo de quem deseja um mundo melhor.

O PESADELO

O que precisa nascer
tem sua raiz em chão de casa velha.
À sua necessidade o piso cede, estalam rachaduras nas paredes,
os caixões de janela se desprendem.
O que precisa nascer
aparece no sonho buscando frinchas no teto,
réstias de luz e ar.
Sei mui bem o que este sonho fala
e a quem pode me dar
peço coragem
(Adélia Prado)

CAPÍTULO II – O Pesadelo: A lógica do capital e a educação como ferramenta de adaptação ao sistema

“[...] quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.” (KARL MARX).

Para compreender como o sonho do educador em formar um ser humano que pensa sobre si mesmo e sua atuação no mundo confronta-se com as questões relacionadas ao modo de produção vigente faz-se necessário entender como o modo de produção capitalista interfere na formação dos sujeitos e os submetem às exigências de um mercado que não admite a possibilidade de uma formação crítica e que tenha como objetivo primordial a emancipação dos indivíduos e a transformação da sociedade atual.

Tomando como premissa fundamental o modo como os homens produzem sua existência, é importante destacar que o modo de produção não deve ser considerado, conforme dito por Marx e Engels (1980), como *mera reprodução da existência física dos indivíduos*, mas como um modo determinado de atividade e de manifestação da vida, isto é, como um *modo de vida determinado*, em que o que se produz é indissociável da *forma* como os homens produzem.

Entende-se a educação como uma práxis e uma atividade humana e por isso é organizada a partir das condições materiais e objetivas da existência, nas quais as relações estabelecem-se a partir das forças produtivas e por isso adequam-se aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e consolidadas nas diversas formações sociais.

Segundo Lombardi (2009), pautado na obra marxiana e engelsiana, é fundamental discutir a educação a partir de sua articulação com o *modo capitalista de produção*, uma vez que,

- 1) Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês;
- 2) Traz à tona, sob as condições desse modo de produção, como se dá a educação do *proletariado*;
- 3) Contraditoriamente, a crítica ao ensino burguês e ao desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear as premissas gerais da *educação do futuro*, não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado.

Os autores Lombardi e Saviani (2005) reafirmam que a educação expressa as condições sociais dos diferentes momentos históricos.

Estudar a IES privada irá possibilitar não somente a crítica ao ensino burguês, mas também poderá apontar a supremacia do capital nas escolhas de métodos e projetos que precarizam o trabalho docente e provocam o sofrimento desta categoria profissional. Para que tal situação seja compreendida, é necessário o entendimento das transformações do mundo do trabalho capitalista em seus diferentes momentos históricos.

Desta forma, ao refletir sobre a educação em qualquer período da história é fundamental entender como a sociedade está organizada, ou seja, é preciso identificar o modo de produção que está determinando as relações sociais entre os homens. A partir dessas bases materiais, é possível identificar a íntima relação que existe entre a educação e os interesses materiais de uma determinada classe social em um determinado momento histórico.

2.1 PROCESSO PRODUTIVO E CONTROLE SOBRE O TRABALHO

A partir da primeira Revolução Industrial¹¹, na metade do século XVIII na Inglaterra, grandes mudanças ocorreram no sistema de produção mundial, as quais culminaram em significativas modificações no mundo do trabalho. Autores como Antunes (1997, 2005, 2006) e Mattoso (1995) falam em metamorfose do mundo do trabalho em decorrência da reestruturação das formas de gestão.

Segundo Canêdo (1987, p. 2),

[...] a Revolução Industrial foi antes de tudo uma mudança social que transformou de forma irreversível a vida dos homens, principalmente dos pobres. Para estes, a destruição dos antigos estilos de vida não foi substituída por outro de satisfação equivalente.

¹¹ Dobb (1965) afirma que a Revolução Industrial teve como principais características: a substituição da ferramenta pela máquina, da manufatura pela fábrica e da energia física pela mecânica na produção de mercadorias.

O homem que era responsável por sua produção, o qual tinha o domínio do “saber fazer”¹², passa a ser desapropriado de seu conhecimento e perde a referência de seu próprio trabalho. O indivíduo que fazia paulatinamente seu produto e depois podia se orgulhar de ter criado ou construído algo que levaria a marca do seu saber, passa a ser mero reproduzidor das etapas de produção.

Tal processo tem início com o mercantilismo realizado a partir das descobertas ultramarinas, que culminaram no aumento da produção em função dos novos mercados que foram agregados ao comércio europeu. A indústria artesanal é substituída pela manufatura¹³ e, posteriormente, pela produção em grande escala das fábricas.

A burguesia¹⁴, nas palavras de Canêdo (1987, p. 3), “[...] se alimenta do desconforto do proletariado [...]”, uma vez que se apropria do trabalho humano para gerar ainda mais riqueza para os donos do capital. Desta forma, a grande massa humana desapropriada dos meios de produção, pois a burguesia é detentora das grandes inovações tecnológicas do século XVIII¹⁵, e passa a vender a única coisa que lhe pertence: sua força de trabalho.

Com essa nova forma de organização e gestão do trabalho, passa a ocorrer uma inversão completa nos valores humanos, pois, se antes os instrumentos eram construídos para contribuir para o trabalho humano adaptando-se à estrutura e à força do homem, a partir do século XVIII passam a atender a demanda de aumento de produtividade e substituição do trabalho manual humano. A máquina acelera a cadência do trabalho e o controle sobre o mesmo.

¹² Com a organização científica do trabalho teorizada por Taylor, cada trabalhador executa apenas uma parte do todo, excluindo-se quaisquer resquícios de competência artesanal. (KURTZ, 1993).

¹³ Oficinas estabelecidas sob a direção efetiva de um capitalista que impunha a divisão do trabalho. (CANÊDO, 1987).

¹⁴ Entenda-se aqui como definiu Engels no artigo *Princípios do Comunismo*, “[...] a classe dos grandes capitalistas que, em todos os países desenvolvidos, detém, hoje em dia, quase que exclusivamente, a propriedade de todos os meios de consumo e das matérias-primas e instrumentos (máquinas, fábricas) necessários à sua produção.” (ENGELS, 2006, p. 32). Ou como definido por Marx e Engels (2002, p. 44) como “[...] a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado.”

¹⁵ As inovações são: o surgimento de máquinas substituindo o trabalho feito à mão, a utilização do vapor como fonte de energia e o acréscimo na obtenção e trabalho de novas matérias-primas.

Durante o período inicial de industrialização, as crianças são utilizadas como mão de obra barata, em condições sub-humanas, sem direitos e sem respeito. Exploradas em nome da acumulação de capitais.

Eram aprendizes órfãos? – Todos aprendizes órfãos.
 E com que idades eram admitidos? – Os que vinham de Londres tinham entre 7 e 11 anos. Os que vinham de Liverpool tinham de 8 a 15 anos.
 Até que idade eram aprendizes? – Até 21 anos.
 Qual o horário de trabalho? – De 5 da manhã até 8 da noite.
 Quinze horas de trabalho era um horário normal? – Sim.
 Quando as fábricas paravam para reparos ou falta de algodão, tinham as crianças, posteriormente, de trabalhar para recuperar o tempo parado? – Sim.
 As crianças ficavam de pé ou sentadas para trabalhar?
 –De pé.
 Durante muito tempo? – Sim.
 Havia acidentes nas máquinas com as crianças? – Muito frequentemente. (HUBERMAN, 1983, p. 191).

Assim, a exploração gerada com o objetivo de obtenção de lucros para a burguesia contribuiu para a criação de um fosso cada vez mais acentuado entre os empresários e o proletariado e, como pode-se ver no exemplo de exploração das crianças, o controle do tempo e da produtividade já estavam presentes, contudo, ainda de maneira empírica, sem o cunho científico da organização do trabalho formulado posteriormente por Frederick W. Taylor¹⁶.

2.2 ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICA DO TRABALHO

A organização científica do trabalho é a forma pela qual a burguesia consolidou a sua dominação sobre a classe trabalhadora, influenciando, inclusive, na organização social como um todo.

Introduzida no cotidiano laboral, com o intuito de racionalizar a produção, o primeiro passo foi sistematizar e padronizar as formas de execução das tarefas, excluindo toda e qualquer possibilidade de formas “anárquicas” de produção, passando o trabalho a ser cronometrado a fim de eliminar comportamentos supérfluos, os quais dificultavam a otimização do mesmo. Ao

¹⁶ F. W. Taylor (1856-1915), engenheiro norte-americano, empregado da Bethlehem Steelwork, realizou estudos sistemáticos sobre os tempos e movimentos utilizando planilhas e cronômetros no controle do tempo gasto pelo trabalhador para realizar suas tarefas. (CATTANI, 1997).

mesmo tempo em que selecionava a melhor forma de obter resultados satisfatórios, eliminando o desperdício de tempo, mantinha os trabalhadores desvinculados uns dos outros. A partir desse momento, o trabalho passou da esfera artesanal/manufatureira para o Controle da Administração Científica do Trabalho teorizado por Taylor.¹⁷

Outra característica marcante do taylorismo foi a divisão entre o processo de concepção (planejamento) e o de execução do trabalho. Quem planeja é o *staff* da Organização, composto geralmente de uma elite mais “preparada”. O trabalhador, de modo geral, fica restrito a execução das tarefas e não interfere na concepção do trabalho. Aprofundava-se assim o processo de alienação do trabalhador, uma vez que o mesmo perde a identidade com o seu produto, com o seu trabalho e consigo mesmo, pois passa a questionar o sentido de sua relação com os meios de produção. Isso se estabelece historicamente no momento em que o trabalhador é separado do controle dos meios de produção, perdendo assim o fio condutor que lhe fazia detentor do *saber fazer* em todo o processo produtivo, passando a vender agora apenas sua força de trabalho em um determinado espaço de tempo. Alienado e destituído de identidade, esse indivíduo é, ao mesmo tempo, *subexplorado*, por restringir suas habilidades e seu conhecimento a apenas uma parte do fazer e *sobre-explorado*, por estar submetido a um regime, regulado por máquinas e equipamentos de repetição intensa de uma mesma atividade por um tempo extenso e sem interrupção; o indivíduo foi transformado em um apêndice do processo de produção.

A hierarquização horizontal e vertical na organização do trabalho no interior dos processos produtivos são alguns dos aspectos fundamentais para pressionar o trabalhador na busca de maior eficácia do processo de produção. Ao mesmo tempo em que viabiliza a redução do custo da força de trabalho, aumenta o lucro e há maior sujeição do trabalhador assalariado.

A origem desse modelo é a introdução, por Taylor, de novos métodos de gerenciamento na organização da produção entre o final do século XIX e início do século XX, tendo como objetivo desenvolver “[...] o controle do processo de trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso de trabalho.” (BRAVERMAN, 1984, p. 98).

¹⁷ Para mais informações, consultar: TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

Para este autor, essa seria a característica do taylorismo que exigiu a criação de um departamento de planejamento. Denunciando o uso ideológico da ciência como forma de viabilizar a eficiência do processo de acumulação de capital e de exploração do trabalho, o autor mostra a conclusão que o próprio Taylor chegou com o seu projeto de administração científica:

Os trabalhadores que são controlados apenas pelas ordens e disciplinas gerais não são adequadamente controlados, porque eles estão atados aos reais processos de trabalho [...].

Para mudar essa situação, o controle sobre o processo de trabalho deve passar às mãos da gerência, não apenas num sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive seu modo de execução. (BRAVERMAN, 1984, p. 94).

A introdução do gerenciamento do trabalho, na forma como foi concebida por Taylor, leva à necessidade de repassar para o capital o controle da produção, no sentido de seu conhecimento, de maneira que a organização capitalista de produção reduza a sua dependência do trabalhador. Esse processo, o qual procura afastar o controle do processo de trabalho do trabalhador ou do capital em relação ao trabalho vivo, dá-se em um primeiro momento, por meio da formulação de métodos de organização do trabalho e seus ajustamentos no interior da oficina, em função das ferramentas disponíveis.

Taylor, que possuía um vasto conhecimento da prática das oficinas, formulou então dois princípios para inovar o controle do trabalho no interior da fábrica, os quais abrangiam desde as atividades mais simples às mais complexas. A leitura de Braverman sobre os “princípios” nos quais Taylor se baseia para explicar o projeto avançado de trabalho pode ser resumida da seguinte forma:

Primeiro Princípio: É o que se denomina de “*dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores*”. Neste caso, o administrador tem o papel de reunir todo o conhecimento tradicional, que no passado era possuído pelos trabalhadores, classificando-os, tabulando-os e transformando tal conhecimento em regras e leis, para serem impostas, agora pela gerência, ao processo de trabalho. Isso torna o processo de trabalho independente do ofício, da tradição e do conhecimento herdado dos trabalhadores, transferindo tal dependência para as políticas gerenciais.

Segundo Princípio: É mais conhecido como o “*princípio da separação de concepção e execução*”. Consiste em banir todo o trabalho cerebral da oficina, transportando-o e centrando-o no departamento de planejamento. Esse movimento é caracterizado pela desumanização do processo de trabalho, no qual os trabalhadores ficam, quase que totalmente, reduzidos à sua forma de trabalho mecânico, no sentido de trabalho não pensado, idealizado. Há, nesse caso, separação entre trabalho mental e manual. Tal princípio implicaria, na visão de Taylor, uma questão importante, isto é, que a ciência do trabalho

nunca deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência.
(BRAVERMAN, 1984, p. 103-104)

Essa separação cada vez mais aperfeiçoada da concepção e execução do trabalho não é somente uma divisão entre o fazer manual e o intelectual, no qual o segundo estaria localizado no departamento de planejamento ou projeto da indústria; mas a busca de um aumento da produtividade do trabalho pela redução do tempo de trabalho, por meio do controle de tempo e movimento do trabalhador, cuja idealização tem como finalidade a apropriação da mais valia (trabalho excedente não pago), que simultaneamente aliena e degrada o trabalhador no momento em que a produção fabril é por demais violenta pela voracidade dos mercados e necessidade de acumulação de capital.

Como dito anteriormente, enquanto o taylorismo caracterizou-se pelo controle do trabalho utilizando o controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho, cujo maior objetivo ideológico é a independência do capital em relação ao trabalho vivo, pode-se dizer que o fordismo é um avanço em relação ao taylorismo no que concerne a questão do desenvolvimento das forças produtivas. Mais especificamente, é possível entender tal desenvolvimento como o resultado de um processo de trabalho que se estrutura no chão da fábrica a partir da introdução da linha de montagem, sendo uma nova maneira de gerir a força de trabalho. Em síntese, pode-se dizer que no taylorismo a preocupação era a de gerir a execução do trabalho no plano individual, já no fordismo, a preocupação volta-se para o plano coletivo ao introduzir a esteira para a linha de montagem. Ademais, a introdução dessa linha, ao expandir as forças produtivas, elevou bruscamente o trabalho excedente (que é apropriado pelo capitalista) pela diminuição do tempo de trabalho gasto na produção das mercadorias com a introdução das esteiras. (FERREIRA, 1994).

O fordismo surge trazendo a perspectiva de aumento de produção e de potencial de compra para o trabalhador, ao mesmo tempo em que consolida a força do capitalismo nos países desenvolvidos até a crise que se estabelece a partir dos anos de 1970.

2.3 FORDISMO E HEGEMONIA NORTE-AMERICANA

Estruturado cientificamente, o mundo do trabalho ganha outro marco: o fordismo. De acordo com Ferreira (1994), existem dois significados diferentes para o fordismo: enquanto alguns autores utilizam o termo como sinônimo de taylorismo (produção em massa, linha de montagem automatizada, processo de trabalho e método de gestão), outros referem-se a ele como sendo um modo de vida, um conjunto de regras e conceitos aplicados à sociedade em geral.

A partir da Escola de Regulação Francesa, é possível definir fordismo como um modo de desenvolvimento – articulação entre um regime de acumulação intensiva e um modo de regulação “monopolista” ou “administrado”. (FERREIRA, 1994). Pode ser considerado também como um princípio geral de organização da produção que abrange o paradigma tecnológico, modo de organização do trabalho e estilo de gestão.

Ferreira (1994) destaca os seguintes traços como principais constitutivos do paradigma fordista:

- 1) Racionalização taylorista do trabalho;
- 2) Desenvolvimento da mecanização por meio de equipamentos altamente especializados;
- 3) Produção em massa de bens com elevado grau de padronização;
- 4) Norma fordista de salários: salários relativamente elevados e crescentes.

Segundo Ford (1964 apud Moraes Neto, 1989, p. 47), a sequência das tarefas no fordismo são as seguintes:

- Trabalhadores e ferramentas devem estar dispostos na ordem natural da operação, de maneira que cada um dos componentes tenha a menor distância possível a percorrer da primeira à última fase;
- Empregar planos inclinados ou aparelhos concebidos de maneira que o operário sempre ponha no mesmo lugar a peça que terminou de trabalhar, indo ela à mão do operário imediato por força do seu próprio peso sempre que isto for possível.
- Usar uma rede de deslizadeiras por meio das quais as peças a montar se distribuam a distâncias convenientes.

Com base nesses princípios, pode-se perceber a intenção de planejar da melhor forma possível o tempo de execução das tarefas desenvolvidas pelos trabalhadores, resultando na economia de

tempo e movimento do operário, além da eliminação da atividade de conceber o planejamento das tarefas, restando ao trabalhador apenas a obrigação de executá-las sem questionamento.

O fato é que nos processos sob o paradigma do taylorismo/fordismo, o trabalhador não executa todas as etapas do processo de trabalho, isto é, as funções de planejar, organizar e executar a produção; isso faz com que o capital imponha ao trabalhador os seus objetivos, que são para ele (o trabalhador) totalmente estranhos. Outro ponto extremamente relevante na organização da produção fordista é a *norma salarial fordista*, na qual os salários deveriam ser relativamente altos e ascendentes.

Para Ferreira (1994, p. 5),

[...] esta “norma salarial fordista”, juntamente com a propagação do trabalho assalariado no pós-guerra, constitui o vetor de difusão do consumo de massa nestas sociedades; o que, por outro lado, dava sustentação e dinamismo à disseminação da norma de produção em massa.

A produção fordista, portanto, é uma produção em massa que exige um consumo em massa, e para que isso ocorra é preciso que o trabalhador possua algum poder de compra. A norma salarial também torna, a princípio, mais fácil a adesão do trabalhador.

Após a Segunda Guerra, o fordismo, originalmente norte-americano, tornou-se mundial e passou a ser o modelo de produção adotado na indústria automobilística e em todos os setores. Para o entendimento desse fenômeno, é preciso compreender a conjuntura que possibilitou a hegemonia norte-americana.

A década de 1930 foi marcada pela grande crise econômica que atingiu o mundo inteiro e deixou 40 milhões de trabalhadores desempregados. Ela originou-se nos Estados Unidos da América (EUA), onde foi iniciada uma fase de grande prosperidade econômica após a Primeira Guerra Mundial. Entre 1921 e 1929, a renda per capita norte americana aumentou de US\$ 600,00 para US\$ 857,00. Os preços dos produtos baixaram e os salários aumentaram. No entanto, esse crescimento econômico estava acontecendo sob impulsos artificiais e acabou levando à crise que afetou o mundo capitalista¹⁸.

¹⁸ Para maior aprofundamento do tema recomenda-se a leitura do capítulo X de GALBRAITH, J. K. **O colapso da Bolsa, 1929**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

Com a Europa devastada pela guerra, houve grande impulso na produção agrícola norte-americana por meio das exportações, no entanto, com a recuperação europeia, as importações foram reduzidas e formou-se um grande excedente dessa produção nos EUA, principalmente de trigo, que não encontrava mercado consumidor interna ou externamente.

As indústrias americanas cresceram muito e os lucros também, mas o poder aquisitivo da população, com o passar do tempo, não acompanhava tal crescimento. Ao mesmo tempo em que aumentava o número de indústrias, diminuía o número de consumidores.

De 1920 a 1929, os norte-americanos, incentivados pela prosperidade aparente, compraram desenfreadamente ações das mais diversas empresas. Tais ações atingiram, em pouco tempo, cotações altíssimas, muito maiores que o crescimento real do capital das empresas. Algumas delas faliram no momento em que os proprietários de ações perceberam que haviam pagado muito mais pelas ações do que elas realmente valiam. Todos os investidores passaram a querer vender suas ações, provocando uma vertiginosa baixa no seu valor.

Em 24 de outubro de 1929, a Bolsa de Valores de Nova York sofreu a maior baixa de sua história, e em três anos, 4 bancos faliram, 14 milhões de pessoas ficaram desempregadas, os salários caíram 40% e a renda nacional foi reduzida em 50%.

A economia norte-americana era a locomotiva do capitalismo mundial porque, dentre outros fatores, os EUA detinham 45% do ouro mundial, dependendo deles para a importação e exportação de todas as nações capitalistas.

Em 1933, Franklin Roosevelt, eleito Presidente dos EUA, elaborou, com diversos economistas, um plano denominado *New Deal*, que estimulava os investimentos, prevendo a intervenção do Estado na economia por meio da construção de estradas, barragens, auditórios, aeroportos, portos e habitações populares, gerando muitos empregos. O plano alcançou resultados positivos, mas a superação da crise só ocorreu realmente com o início da Segunda Guerra Mundial, quando o intervencionismo do Estado sobre a economia foi muito mais efetivo e a possibilidade de exportações norte-americanas ampliou-se. (GALBRAITH, 1972).

Segundo Hobsbawm (2000, p. 52), “A guerra em massa exigia produção em massa.” Isso significava que a guerra era um negócio rentável para os EUA, uma vez que aquecia a produção, principalmente na indústria do aço e de materiais bélicos.

Tal produção implicava em administrar e organizar, tornando os Exércitos e a guerra em verdadeiras “indústrias”, pois quase todos os governos estavam no ramo de fabricação de armamentos e material bélico. A Segunda Guerra Mundial foi benéfica para os EUA por estarem distantes geograficamente e serem a principal fonte de arsenal para os seus aliados, além de sua capacidade econômica de organizar a expansão da produção de forma muito mais eficiente, como pode-se perceber na afirmação de Hobsbawm (2000, p. 55): “É provável que o efeito econômico mais duradouro das duas guerras tenha sido dar à economia dos EUA uma preponderância global sobre todo o Breve Século XX [...]”

No período subsequente à Segunda Guerra Mundial, o modelo fordista de produção, associado às políticas keynesianas¹⁹, impulsionou grande prosperidade e expansão econômica do capitalismo, período que ficou conhecido como “A idade de ouro do Capitalismo” ou “Anos dourados do Capitalismo”. Sob a égide da hegemonia norte-americana, pode-se observar nos países centrais do capitalismo industrial da época uma divisão estabelecida dos ganhos financeiros entre capitalistas e trabalhadores, utilizando a norma salarial fordista, bem como o funcionamento do Estado de Bem-Estar Social, o qual configurou como um pacto entre o Estado, as Organizações e a Sociedade para fornecer as condições básicas para o desenvolvimento das cidades e da infraestrutura necessária ao escoamento da produção e à vida do cidadão nos polos de desenvolvimento.

A partir da década de 1960, o modelo fordista começa a entrar em crise em decorrência da rigidez de sua produção diante das novas demandas geradas pela conjuntura econômica mundial. A diminuição dos lucros entra em choque com as relações de emprego que vigoravam na época e a rigidez da norma salarial, a qual é definida por Ferreira (1994, p. 13) como sendo

¹⁹ A teoria keynesiana é o conjunto de ideias que propunha a intervenção estatal na vida econômica, com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. As teorias de John Keynes tiveram enorme influência na renovação nas teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado.

O objetivo keynesiano era manter o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego, mas sem excesso, pois isso provocaria um aumento na inflação. (CARVALHO, 1996).

“[...] a prática generalizada da indexação do salário em relação à inflação e à elevação da produtividade da economia.” Em decorrência da diminuição dos lucros, a luta dos trabalhadores para a manutenção das garantias adquiridas provocou uma queda na lucratividade, o que acarretou em reformas que alteraram as regras estabelecidas, passando a vigorar a “flexibilização” dos salários e dos empregos.

As políticas neoliberais, que tiveram como precursores a Inglaterra, seguida dos EUA e depois adotada em muitos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) rejeitavam os velhos compromissos sociais e pregavam a não interferência do Estado e a flexibilização das relações trabalhistas. (FERREIRA, 1994).

O neoliberalismo é um fenômeno político e ideológico que foi disseminado pelo mundo no final dos anos de 1970 e que, em duas décadas, tornou-se uma espécie de manual teórico e prático para os dirigentes de partidos e governos em quase todos os países ocidentais. Segundo Filgueiras (1997), esse fenômeno foi aclamado de forma dominante nos principais meios de produção de conhecimento e atingiu o público geral por meio da influência da mídia. Desta forma, seus princípios foram popularizados e aceitos de forma consciente e inconsciente por grande parte da sociedade e isso foi fundamental para a consolidação de uma forma hegemônica de pensar a vida em sociedade, impactando nas ações dos indivíduos e no fortalecimento do controle das grandes corporações.

Assim, a partir da década 1970, o modelo fordista estava esgotado e já não atendia mais as demandas do capital e nem as novas políticas de cunho neoliberal que passaram a imperar no novo cenário de reinvenção das estratégias de dominação capitalista. A grande saída para a crise do fordismo que se estabelece é a adoção do modelo de gestão japonês, desenvolvido na década de 1950 na fábrica da Toyota e disseminado para o mundo capitalista ocidental a partir de 1980.

2.4 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TAYOTISMO

O taylorismo/fordismo predominou até o início dos anos 1980, quando o modelo japonês (toyotismo) surgiu no contexto mundial, trazendo grande impacto devido à revolução tecnológica e rapidez de sua propagação.

A reestruturação produtiva consiste na mudança do modelo de produção fordista/taylorista para o toyotismo. O fordismo tinha como principal característica a produção em série, pouco variada e com produção em grande escala. A principal característica do toyotismo era a flexibilização, rejeitando todas as formas rígidas do fordismo na busca de liberação dos processos produtivos.

O toyotismo surgiu nos anos 1950, na fábrica de automóveis Toyota após a Segunda Guerra Mundial, a fim de adaptar as estratégias de produção a um mercado consumidor restrito no Japão. A nova palavra de ordem passa a ser “flexibilização”, rejeitando todas as formas rígidas do fordismo na busca de liberação dos processos produtivos com diversificação de produtos para atender as novas expectativas do mercado consumidor, fazendo com que houvesse redução no custo de produção sem diminuir a qualidade do produto, uma vez que a mesma agora passa pelo controle dos ciclos de qualidade e a responsabilidade fica distribuída em todo o processo de produção, buscando eliminar os defeitos e fazendo com que as equipes de trabalho responsabilizassem-se pela qualidade do produto, com margem zero de erro.

Nesse contexto, as organizações investem em tecnologia de ponta e maquinaria complexa e inteligente, a qual proporciona grande aumento de produtividade. A nova visão de gestão provocou mudanças nos perfis dos trabalhadores e de suas relações com o trabalho, bem diferentes dos moldes fordistas. “O resultado é um tipo de trabalhador com maior iniciativa e maior capacitação do que o trabalhador fordista.” (FILGUEIRAS, 1997, p. 66).

Segundo Peres (2004, p. 6), difundiu-se:

[...] um discurso voltado para a valorização do trabalho em equipe, da qualidade no e do trabalho, da multifuncionalidade, da flexibilização e da qualificação do trabalhador. Oculta, porém, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, inerentes à busca desenfreada do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como ontologicamente incontrolável.

Para Antunes (2009), surge então a “flexibilidade profissional”, que é o trabalhador que, além das suas responsabilidades diretas, conhece o processo como um todo, aumentando a eficiência e a produtividade em favor do capitalismo, tornando-se polivalente e multifuncional.

Os operários tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo

dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência. (ANTUNES, 1995, p. 44-45).

Cria-se a falsa ideia de que os empresários passaram a estimular suas capacidades criativas, sua inteligência, pró-atividade e habilidades de planejamento, com o desejo de promover o bem-estar e a qualidade de vida dos funcionários, mas na verdade, esses estímulos visavam uma nova e maior possibilidade de exploração para aumentar a produtividade e os lucros.

Nesse cenário de flexibilização e reestruturação produtiva, as empresas enxugam seus quadros e sobrecarregam os trabalhadores que permanecem nas organizações, além de flexibilizar também as relações de trabalho.

Filgueiras (1997, p. 66) explica que,

[...] a busca da flexibilidade exige a “livre contratação” entre capital e trabalho, sem nenhum tipo de restrição; exige a “livre negociação” sem intervenção e regulamentação por parte do Estado. O objetivo é flexibilizar a jornada de trabalho, a remuneração e os direitos sociais existentes.

O padrão de sociedade do pleno emprego e o alto grau de desenvolvimento econômico e social que alguns países conquistaram, principalmente, os que adotaram as políticas dos Estados de Bem Estar Social, desestruturaram-se e deram lugar a “[...] uma sociedade de desempregados e de formas precárias de trabalho, de emprego e de vida.” (DRUCK, 2011, p. 43).

Como dito por Druck (2011, p. 42), o Estado “[...] passa a desempenhar um papel cada vez mais de ‘gestor dos negócios da burguesia’, já que ele age agora em defesa da desregulamentação dos mercados, especialmente o financeiro e o de trabalho.”

A flexibilização torna-se uma nova estratégia de precarização, um novo tipo de dominação, conforme explica Druck e Franco (2007, p. 8): “[...] fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração.” Diante da constante ameaça de desemprego estrutural, os trabalhadores acabam criando uma concorrência entre si e/ou aceitam qualquer situação de

submissão e subordinação, pois internalizam que é melhor viver assim do que ficar desempregado.

Segundo Antunes (2009, p. 3),

[...] criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional”, capaz de operar com máquinas com controle numérico e, de outro, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje está presenciando o desemprego estrutural.

Assim, na medida em que se flexibilizam as relações de trabalho com a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, aumentam-se os índices de desemprego e subemprego, levando o ser humano à condição precária de existência.

Surgem termos como “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “terceirização”, dentre outros, para justificar a precarização do trabalho.

Bulgacov et al. (2011, p. 700) dizem que “É necessário deixar claro que o trabalho autônomo, avulso e eventual e a atividade empreendedora não são emprego, nem são assalariamento.” É preciso identificar se alguém resolveu ser um empreendedor ou fazer um trabalho voluntário por vontade própria, por um desejo legítimo, ou se foi por falta de oportunidade, como uma alternativa para o desemprego.

Bulgacov et al. (2011, p. 700) também afirmam que

A precarização do trabalho se revela como uma sequência de perdas, como: redução da perspectiva profissional (contratos temporários, flexibilidade de demissões) e supressão de direitos (como descanso remunerado, férias, licenças de saúde, aposentadoria e regulação dos salários, entre outros).

Outra falácia que as novas formas de gestão utilizam para seduzir é dizer que agora o trabalhador é “dono do seu dia e horário” e que por isso terão a liberdade para programá-lo como desejarem, pois agora o trabalho tornou-se dinâmico e sem rotinas.

Antunes (2009, p. 234) ajuda a melhor compreender essa falácia quando afirma que

A flexibilização pode ser entendida como “liberdade da empresa” para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho... dentre tantas formas de precarização da força de trabalho.

Como definido por Seligmann-Silva (1995), as novas concepções organizacionais, baseadas no toyotismo, investem na “neurose de excelência”, fazendo com que o controle da execução do trabalho passe a ser feito por uma dominação introjetada que força o sujeito a ultrapassar seus limites em busca da “qualidade total”. Equipes de recursos humanos, com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade, manipulam a fragilidade em que se encontra o assalariado, colocando em prática a “gestão dos afetos”. (SELIGMANN-SILVA, 1994). Tal gestão faz com que o assalariado internalize a ideologia do sistema empresarial do qual faz parte, ficando mais suscetível à dominação, perdendo então seu senso crítico e facilitando o controle sobre seu aparelho psíquico. Pacificando as relações desiguais dentro da empresa e pulverizando a ideologia de que “o trabalho dignifica o homem”, essa gestão favorece a exploração do indivíduo que se sujeita a continuar correspondendo à expectativa social do trabalho, ou seja, com a adequação do trabalhador à cultura do contentamento.

A submissão ao papel social pré-estabelecido leva o trabalhador a se ajustar às normas internas de disciplina e “[...] quanto mais minuciosos forem esses corpos de regras e quanto maior for o aparato destinado a controlar o seu rigoroso cumprimento, mais fortemente estabelecida estará a disciplina e menor será a liberdade.” (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 98). Esse controle recíproco – entre organizações, trabalhador, cliente, leis de mercado e tecnologias de ponta – tem grande peso na vida psíquica dos trabalhadores.

É nesse cenário histórico que se insere o processo de reforma do Estado brasileiro, onde o mercado competitivo globalizado passa a ser a referência para a adoção de medidas de cunho neoliberal, como por exemplo, o processo de privatização, desregulamentação das relações de trabalho e reforma da educação.

2.5 POLÍTICAS NEOLIBERAIS

O capitalismo flexível tem como grande aliada as políticas de cunho neoliberais. O Neoliberalismo é a retomada de alguns princípios do capitalismo liberal do século XIX, sendo que a grande diferença é que o Liberalismo foi uma forma que a burguesia encontrou para acabar com o poder absoluto do Estado e as Políticas neoliberais retiram completamente do Estado a responsabilidade de regular as relações entre capital e trabalho. Busca-se, nesse momento, uma política econômica que siga sem qualquer intervenção dos mecanismos reguladores do Estado e que proporcione liberdade de ação às grandes corporações que defendem a ideia de que a desigualdade social é um fator importante para gerar e manter o desenvolvimento econômico.

Para Pires e Reis (1999, p. 32), “A moeda estável, a concentração de riquezas, a contenção de gastos com as funções sociais do Estado, o combate ao sindicalismo e a taxa natural de desemprego são traços e, ao mesmo tempo, metas do ideário neoliberal.”

O Neoliberalismo definiu que o capital concentrado gera riquezas e que a taxa natural de desemprego faz diminuir os salários, garante maior taxa de lucro e, conseqüentemente, maior acumulação de capital. Esse modelo, que se expandiu principalmente nas décadas de 1980 e 1990, difundiu a ideia de uma taxa natural de desemprego que consiste em uma ação planejada e estratégica e que o desemprego na verdade não é um problema a ser enfrentado.

Um dos principais objetivos do Neoliberalismo foi romper com o pacto social e construir outro tipo de Estado, menos intervencionista e que deixasse o capital livre, com gastos sociais reduzidos e promovesse uma reforma fiscal, “[...] cujo ponto essencial deveria ser a diminuição dos impostos sobre as rendas e os rendimentos mais altos, dando-se assim maiores incentivos ao capital.” (FILGUEIRAS, 1997, p. 67).

As ideias neoliberais defendem que para alcançar esse novo Estado é necessário desestabilizar a organização dos sindicatos e fazer com que os mesmos se reestruturarem e tenham limitados o seu poder de decisão e influência política. Com isso, os trabalhadores perdem muito a sua capacidade de luta. Os sindicatos são organizações que, teoricamente, deveriam lutar pelos interesses dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, pelo respeito aos seus direitos e aumentos de salários.

Os trabalhadores passam a encarar a precarização como um “fenômeno natural” e, na maioria das vezes, submetem-se a extenuante carga e jornadas excessivas de trabalho e muitas vezes são pressionados e assediados moralmente para manterem-se adestrados pela gestão do medo.

2.6 CENÁRIO BRASILEIRO

Analisando a formação da sociedade brasileira, Ohlweiler (1990) admite que desde a origem o Brasil adotou um modelo de exclusão social: em um primeiro momento, sob o jugo do império lusitano por meio das políticas adotadas pelo Estado português, dentro de um pacto colonial que envolvia a classe dos grandes proprietários de terra e a burguesia mercantil portuguesa; em um segundo momento, a exclusão social foi perpetuada após a independência política brasileira e a constituição do Estado nacional, com o patrocínio da classe senhorial dominante, a qual detinha não apenas a propriedade da terra, mas também o controle do aparelho estatal, que era utilizado para fazer prevalecer os interesses desta classe dominante.

Ainda segundo este autor, com o processo de industrialização e urbanização no Brasil, ocorre uma total dependência dos interesses oligárquicos aos da acumulação de capital e, ao mesmo tempo, uma sujeição do trabalhador à lógica capitalista. Reconhecidamente, grandes parcelas da população brasileira não dispõem dos meios para atender as suas necessidades básicas e vivem em um estado de pobreza absoluta. A distribuição dos rendimentos procedentes do trabalho sofreu uma grande concentração ao longo do processo de industrialização e o desemprego e/ou o subemprego foi uma característica marcante da industrialização e urbanização, a qual foi acentuada na década de 1990.

2.6.1 Taylorismo/Fordismo no Brasil

No Brasil, com base em Ferreira (1994), podemos verificar que o taylorismo/fordismo teve um desenvolvimento bastante diferenciado em relação ao que ocorreu nos países centrais, e repleto de contradições.

Apesar do dinamismo econômico que ocorreu no Brasil entre as décadas de 1940 e 1980, os problemas sociais nunca foram resolvidos e as desigualdades aumentavam na mesma proporção. Nas palavras de Ferreira (1994, p. 16), “Uma das principais características do padrão brasileiro será a de combinar o elevado dinamismo econômico com o mais vergonhoso descaso social, agravando as carências sociais, a miséria e a marginalidade urbana.”

Enquanto nos países centrais as políticas voltadas para o bem-estar social foram intensificadas, no Brasil, a exploração do trabalhador e a total indiferença ao sofrimento humano parecem ser traço marcante em nossa história.

Por causa desse caráter excludente com forte concentração de renda, nunca ocorreu no Brasil uma norma de consumo de massa, não houve participação nos lucros, nem mesmo correção inflacionária dos valores salariais. A perda do poder aquisitivo foi a marca do assalariado brasileiro. Ferreira (1994, p. 17) pontua que “[...] considerando somente o período 1960-80, observa-se um acentuado descompasso entre o ritmo de crescimento de produção e o salário mínimo.” Isso teve um impacto negativo sobre a distribuição de renda.

Para os trabalhadores, restou apenas a superexploração de sua força de trabalho com jornadas exaustivas, rotinização de tarefas, desvalorização do profissional, instabilidade no emprego e forte repressão sindical em decorrência da ditadura militar a partir do golpe de 1964, com reversão do quadro repressivo na década de 1980.

2.6.2 Reestruturação Produtiva no Brasil

Apesar da disseminação do toyotismo ter ocorrido no mundo na década de 1970, tal modelo só ganhou força e amplitude no Brasil a partir da década de 1990, trazendo grandes alterações nas características do trabalho.

Segundo Antunes (2011, p. 127),

Depois de um primeiro ensaio, no governo Fernando Collor, significativo, mas logo estancado pela crise política que se abateu sob seu governo, o processo de reestruturação produtiva deslançou por meio do Plano Real, a partir de 1994. Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Araújo, Cartoni e Justo (2001) apontam a adoção dos Círculos de Controle de Qualidade (CQC) no setor metalúrgico como resposta à situação econômica recessiva na década de 1970 e indicam a reestruturação na década de 1980 concentrada, inicialmente, na indústria automotiva sendo expandida no final da década para outros setores produtivos. Mas é na década de 1990, com a abertura de mercado e pressão pela modernização das empresas que o toyotismo é generalizado e passa a ser defendido intensamente pelos gestores, com o discurso a favor do movimento pela qualidade.

Os mesmos autores destacam a intensidade dos impactos da reestruturação no setor financeiro. O incremento desse quadro no Brasil deu-se a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). A partir de 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso deu novo impulso à adoção de medidas neoliberais, acelerando o processo de privatizações e aprofundando a desregulamentação do mercado financeiro. Nesse período, a estabilização econômica, que reduziu a rentabilidade dos bancos, e a permissão para o aumento da participação de instituições estrangeiras no país desencadearam a quebra de vários bancos e um processo de fusões/aquisições e de privatizações de bancos públicos, resultando em uma concentração do sistema bancário nacional, no interior do qual também ocorreu maior concentração de poder por parte dos bancos estrangeiros. (FREITAS, 1998).

Antunes (2011, p. 128) ainda especifica que,

Como consequência das práticas flexíveis de contratação da força de trabalho nos bancos (mediante a ampliação significativa da terceirização, da contratação de trabalhadores por tarefa ou em tempo parcial e da introdução dos *call centers*), presenciou-se uma ainda maior precarização dos empregos e a redução de salários aumentando o processo de desregulamentação de trabalho e de redução dos direitos sociais para os empregados em geral e, de modo ainda mais intenso, para os terceirizados.

A flexibilização propagada a partir da reestruturação produtiva chegou à esfera dos direitos trabalhistas, ameaçando a desregulamentação de leis que asseguravam alguns benefícios aos trabalhadores, tais como férias, 13º salário, FGTS e outros. Os contratos de trabalho por tempo determinado, prestação de serviços com modalidades de contratação, isentam o empregador de boa parte dos encargos trabalhistas, deixando o trabalhador em posição totalmente desfavorável.

Despojado dos meios de produção na sociedade capitalista, sendo a sua força de trabalho uma mercadoria como qualquer outra, e subjugado aos desígnios do capital, o trabalhador além de espoliado e sem qualquer controle sobre o processo de trabalho, fica também totalmente dependente das condições de oferta de trabalho para garantir a reprodução de sua existência. A economia capitalista, levada pelas contradições de seu desenvolvimento, encarrega-se de criar “excedentes” de mão de obra, uma vez que aumenta seus investimentos em inovações tecnológicas (máquinas, instrumentos, instalações, matérias-primas, etc.), ao mesmo tempo em que diminui os recursos destinados para a parte que é empregada em força de trabalho. Ou, em outras palavras, com base nas ideias marxianas, o que ocorre nessa relação é a substituição cada vez maior do trabalho vivo, a força de trabalho, pelo trabalho morto, os meios de produção. Assim, quanto mais se desenvolve uma sociedade, em termos de uso de tecnologia, maior a possibilidade do desemprego.

Desta forma, à medida em que flexibilizam-se as relações de trabalho com a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, aumentam-se os índices de desemprego e subemprego, levando o ser humano a condições precárias de existência.

A crise do emprego é uma realidade em todo o mundo e a “empregabilidade” é a nova forma de dizer ao trabalhador que ele é o grande responsável por sua requalificação e inserção no mercado de trabalho. A lógica capitalista do desemprego dissemina a crença de que todo trabalhador que investe em cursos e estratégias de aprendizagem resolvem a questão da empregabilidade à revelia das questões socioeconômicas que envolvem a discussão sobre a questão do desemprego.

2.7 INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E OS MODOS DE PRODUÇÃO

Segundo Mészáros (2008), não há como negar que os processos sociais e educacionais estão em ligação íntima e não podem ter outro objetivo se não o de manter a lógica de um determinado modo de produção. O autor (p. 27) ainda afirma que “É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” Dentro do sistema é impossível uma educação “para além do capital”.

Desta maneira, imaginar um modelo de educação que leve o indivíduo a um processo de emancipação e ao rompimento com a lógica do capital em uma sociedade capitalista seria, no mínimo, muito ingênuo.

Mészáros (2008, p. 45) ainda afirma, “[...] uma das funções principais da educação formal na sociedade capitalista é produzir conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.”

A Revolução Industrial, após gerar a grande concentração do proletariado em condições desumanas de existência, com salários irrisórios, jornadas extensas e exaustivas de trabalho em condições insalubres, perigo constante de acidentes de trabalho e uma grande massa de desempregados a espera de uma oportunidade de trabalho, acaba por provocar uma consciência de classe nos trabalhadores, uma vez que podem comparar a concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos enquanto a grande massa proletária mal recebia o suficiente para a sua subsistência. A tomada de consciência sofreu forte influência da Revolução Francesa e culminou em 1871 na proliferação da atividade sindical e no surgimento da Comuna de Paris. Em semanas, a recém-nomeada Comuna de Paris introduziu mais reformas do que todos os governos nos dois séculos anteriores combinados, reformas estas citadas por Viana (2011):

- 1) O trabalho noturno foi abolido;
- 2) Oficinas que estavam fechadas foram reabertas para que cooperativas fossem instaladas;
- 3) Residências vazias foram desapropriadas e ocupadas;
- 4) Em cada residência oficial foi instalado um comitê para organizar a ocupação de moradias;
- 5) Todos os descontos em salário foram abolidos;
- 6) A jornada de trabalho foi reduzida e chegou-se a propor a jornada de oito horas;
- 7) Os sindicatos foram legalizados;
- 8) Instituiu-se a igualdade entre os sexos;
- 9) Projetou-se a autogestão das fábricas (mas não foi possível implantá-la);
- 10) O monopólio da lei pelos advogados, o juramento judicial e os honorários foram abolidos;
- 11) Testamentos, adoções e a contratação de advogados tornaram-se gratuitos;
- 12) O casamento tornou-se gratuito e simplificado;
- 13) A pena de morte foi abolida;
- 14) O cargo de juiz tornou-se eletivo;
- 15) O calendário revolucionário foi novamente adotado;

- 16) O Estado e a Igreja foram separados; a Igreja deixou de ser subvencionada pelo Estado e os espólios sem herdeiros passaram a ser confiscados pelo Estado;
- 17) A educação se tornou gratuita, secular e compulsória. Escolas noturnas foram criadas e todas as escolas passaram a ser de sexo misto;
- 18) Imagens santas foram derretidas e sociedades de discussão foram adotadas nas Igrejas;
- 19) A Igreja de Brea, erguida em memória de um dos homens envolvidos na repressão da Revolução de 1848, foi demolida. O confessionário de Luís XVI e a coluna Vendôme também;
- 20) A Bandeira Vermelha foi adotada como símbolo da Unidade Federal da Humanidade;
- 21) O internacionalismo foi posto em prática: o fato de ser estrangeiro se tornou irrelevante. Os integrantes da Comuna incluíam belgas, italianos, poloneses e húngaros;
- 22) Instituiu-se um escritório central de imprensa;
- 23) Emitiu-se um apelo à Associação Internacional dos Trabalhadores;
- 24) O serviço militar obrigatório e o exército regular foram abolidos;
- 25) Todas as finanças foram reorganizadas, incluindo os correios, a assistência pública e os telégrafos;
- 26) Havia um plano para a rotação de trabalhadores;
- 27) Considerou-se instituir uma Escola Nacional de Serviço Público, da qual a atual Escola Nacional de Administração (ENA) francesa é uma cópia;
- 28) Os artistas passaram a autogestionar os teatros e editoras;
- 29) O salário dos professores foi duplicado.

Infelizmente, o governo oficial instalado em Versalhes fez pacto com os alemães e os 15.000 militantes não foram suficientes para derrotar os 100.000 soldados formados por prisioneiros de guerra libertos pelos alemães para comporem o exército francês que derrotou a Comuna de Paris.

A despeito do pouco tempo para realizar uma obra no campo educacional, os *communards* promoveram atos que se inscrevem na história da educação e do ensino com certa originalidade, uma vez que realizaram a separação da Igreja e o Estado, defenderam a *educação integral* e se pautaram no trabalho pedagógico “ativo”. (MELLO 2002, p. 115).

Para o autor é importante pontuar que um dos aspectos referentes a luta educacional no século XIX foi a crítica da relação entre a Igreja e o Estado, uma vez que os assuntos da educação eram monopolizados pela Igreja, a qual estava sempre associada ao poder público instituído,

servindo de apoio para a sua manutenção. O domínio da Igreja significava uma educação desvinculada das conquistas científicas, não era obrigatória e estava restrita à minoria da população.

Ao considerar a educação na Comuna de Paris, Marx (2011, p. 57) ressaltou que,

[...] a Comuna ansiava por quebrar a força espiritual da repressão, o “poder paroquial”, pela desoficialização [disestablishment] e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores, os apóstolos. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental.

Diante da ameaça comunista, a classe dirigente então passa a ter grande preocupação em tomar medidas que pudessem frear o movimento operário e reestabelecer a “ordem social”.

A escola, a qual até este momento era vista como um instrumento que poderia instigar a subversão, passa a ser vista como ferramenta essencial para o controle social, e a educação é generalizada para as “classes inferiores”, nas quais crianças e adultos podiam ser doutrinados e adaptados ao sistema.

Neste período a maquinaria e a grande indústria reorganizou a educação e o ensino de modo a expressar a fábrica e a organização do trabalho na fábrica. Gradativamente foi sendo introduzindo a divisão do trabalho fabril na escola, com o ensino seriado, ministrado em níveis e graus diferenciados, tal qual se organiza o trabalho fabril. E, principalmente, articulou-se uma estrutura educativa que, pela primeira vez na história, tem na escola o seu grande palco de realização. (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 48).

A generalização da educação serviu bem aos interesses da classe dominante que logo percebeu que o novo homem exigido pela sociedade Industrial tinha que ser preparado desde criança para um trabalho repetitivo, em ambiente poluído, com ruídos intensos e disciplina coletiva, trabalho no qual o tempo seria regido pelo apito das fábricas.

Deste modo,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os

conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (SADER, 2005, p. 15).

O movimento de reconstrução e de criação na Europa após a Segunda Guerra Mundial, aliado ao revigoramento da crença nos poderes da educação na construção de “personalidades democráticas”, em oposição às “personalidades autoritárias”, propiciadoras do fascismo e da guerra; deu à educação um impulso novo em todo mundo e estimulou as especulações a respeito do seu papel no desenvolvimento. A educação de massa, em rápida expansão desde o século XIX, difundiu-se notavelmente no período posterior a 1945, quando teve lugar a mais ampla e profunda revolução educacional da história da humanidade. (MEYER; RAMIREZ, 2000).

A educação preenche um lugar insubstituível nas sociedades humanas, na construção da sua história e na reestruturação das relações entre os homens. A educação de massas é, por isso, o instrumento de controle de massas mais potente e também pode ser o mais poderoso dos instrumentos para a libertação.

A era de domínio das grandes corporações adotou a perspectiva tecnicista, como um espelho da produção taylorista, manifestando-se também nos processos educacionais. Em oposição à escola tradicional “velha” surgiu a teoria de uma Nova Escola. O antigo modelo de educação pronunciava-se na escola como um “[...] ensino seriado, com conteúdo pré-definido, pré-estabelecido, articulado e organizado nos manuais.” (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 27). A teoria da nova escola sustentou a ideia de uma formação centrada no sujeito, colocando o estudante como principal responsável pela construção do conhecimento.

Para Kuenzer (2002), o novo tipo de produção racionalizada precisava articular as novas competências exigidas a novos modos de viver. O novo trabalhador precisava de algo que justificasse sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, atendesse às demandas de valorização do indivíduo. Assim sendo, o sujeito especialista atende à demanda de uma distribuição de saberes desiguais que atende ao acirramento do processo de alienação. Dito isso, o autor (p. 79) afirma que, “Tanto as relações sociais e produtivas, como a escola educam o trabalhador para

esta divisão. [...] O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo, ainda mais, para aumentar a alienação dos trabalhadores.”

O modelo de educação contemporânea acompanha a necessidade de reestruturação do capital a partir da crise do fordismo na década de 1970. O toyotismo agora exige um trabalhador polivalente, multifuncional, competitivo e empreendedor e a escola tem que dar conta do desenvolvimento das habilidades e competências que preparem o indivíduo para o mercado.

O toyotismo é um modelo de produção que lançou a máxima da “Qualidade Total”, que significa exploração máxima das pessoas e dos recursos materiais na produção. Ou seja, a superexploração das capacidades intelectuais e físicas de um trabalhador. Com esse objetivo, a “Gestão dos afetos”, com base em ferramentas da psicologia, incute nos sujeitos a noção de competência e excelência como um fator fundamental para manter-se empregado e também para a contribuição efetiva para a execução de sua tarefa. (SELIGMANN-SILVA, 2011).

As bases materiais de produção mudam e para isso é preciso “capacitar” e adaptar o novo trabalhador para que atenda a uma demanda cada vez mais esvaziada do processo produtivo, no qual, conforme afirmado por Kuenzer (2002, p. 81),

[...] a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. E a ele se submeta, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia do capital.

Nos projetos pedagógicos das instituições de ensino em todos os seus níveis e nos modelos empresariais, o que se pretende é que o estudante e o trabalhador atendam às expectativas do mundo corporativo. Assim, os docentes e gestores ficam obrigados a focar no desenvolvimento de habilidades e competências que sirvam para a “otimização” dos processos produtivos, diminuindo a margem de problemas na execução das tarefas e ampliando a eficácia em sua execução. Os termos *Competência e eficácia* foram largamente difundidos e aproveitados nos Círculos de Controle da Qualidade Total (CCQT).

O ato educativo, portanto, quando articulado ao processo de trabalho capitalista, está a serviço do disciplinamento para a vida social e produtiva e configura-se como uma transformação

intelectual, cultural, política e ética e tem como principal meta alcançar um consenso acerca das necessidades de valorização do capital. (KUENZER, 2002).

Para Limoeiro (1981, p. 33 apud FRIGOTTO, 2012, p.153),

[...] a produção do conhecimento responde sempre a necessidades. O conhecimento vai sendo produzido na filosofia, na ciência, na arte (na economia, na educação) não é alheio à vida dos homens, não é neutro frente aos problemas concretos que os homens vivem, num tempo e lugar determinados, numa sociedade específica [...]. Este conhecimento (enquanto responde a necessidades concretas) sempre presta um serviço. Cabe perguntar: Serve a quê? Serve a quem?

No Brasil, o toyotismo influenciou as mudanças nas políticas educacionais, tanto em seu cunho ideológico quanto em decretos e medidas impostos sem o debate necessário com a Sociedade Civil. Um exemplo disso foi o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB nº 9.394/96. A educação sofreu grande impacto e modificações em sua estrutura e objetivos²⁰.

Segundo Gentili (2002), foi nas décadas de 1980 e 1990 que ocorreu a alteração da função de *formação dos sujeitos* para a de *formação para o mercado*, fortalecendo o papel da escola para a contribuição econômica no mundo competitivo global.

O trabalhador exigido pelo mercado é o polivalente e multifuncional, com habilidades e competências que proporcionem o aumento da lucratividade das organizações em que atuam. Aliado a esse perfil, a incorporação da tecnologia da informação e a constante evolução tecnológica alteraram a forma de acumular capital e contribuíram para aumentar o fosso entre capital e trabalho, tornando os trabalhadores ainda mais inseguros pela constante ameaça do desemprego.

Os projetos pedagógicos e planos de curso incorporam jargões empresariais, tais como “produtividade, eficiência, clientes, competência, dentre outras”, que servem para sustentar o discurso ideológico para a reprodução do capitalismo flexível, impactando as escolas, faculdades e universidades, assim como os estudantes e profissionais da educação.

²⁰ Este tema será discutido em *Capítulo III (O Abismo)*, que trata das Políticas Públicas para a educação.

A ideologia neoliberal, difundida largamente a fim de fortalecer o capitalismo flexível, usa o conceito de empregabilidade como mecanismo de responsabilização do indivíduo acerca da sua qualificação profissional, ao mesmo tempo em que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir o mínimo de condições de sobrevivência e capacitação para a população. Para os ideólogos da acumulação flexível, a educação deve ser funcional ao capital como qualquer outro tipo de mercadoria e os sujeitos devem ser os principais responsáveis pela busca da qualificação profissional.

Com isso, a racionalidade neoliberal, articulada com a justificativa de uma economia flexível, influi cada vez mais na suposta necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo (OLIVEIRA, 2003). Nessa perspectiva, o modelo das competências é deslocado do universo produtivo, do âmbito dos negócios, e lançado sobre a educação.

Nas últimas décadas, o conceito de competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes finalidades. Segundo Fidalgo (2007, p. 9),

A competência passou a ser instituída a partir da década de 80, com o processo de reestruturação produtiva instaurado como forma de resposta à crise do trabalho prescrito, evidenciada neste período. Trata-se de uma noção, pois ainda não se constituiu como uma definição instituída de forma a referenciá-la como conceito formal.

Para Perrenoud (2000), competência é aquilo que permite enfrentar um tipo de tarefa e situações, apelando para noções, conhecimentos, métodos e técnicas. A competência é um *saber mobilizar* situações a fim de solucionar um problema.

Ferretti et al. (1994) fazem uma crítica ao conceito de competências, pontuando que este sofre um deslocamento do campo corporativo, o que por si só já é indicativo de que as reformas promovidas na educação, contrariamente afirmado pelos discursos oficiais, tende a privilegiar os interesses de um setor social, e não os da sociedade como um todo. Trata-se de um conceito que pode ser entendido no âmbito da sociologia do trabalho e da educação, preconizando a adequação da educação à nova organização do trabalho necessária para o enfrentamento da crise do capital.

Para Deluiz (2001), no modelo das competências algumas indicações são propostas para a organização do currículo, pois “A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo.” (DELUIZ, 2001).

Duarte (2000) refere-se à concepção individualizante difundida de muitas formas como sendo a ideologia do sucesso individual:

[...] que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (quase, poderíamos dizer, “virtudes”) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais [...]. (DUARTE, 2000, p. 140).

Tais “virtudes”, ou “areté”, como foi trabalhado no capítulo anterior, não estão a serviço de uma formação de identidades intelectuais e éticas autônomas capazes de criticar e superar as demandas do capitalismo, e sim de (de)formar homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas organizacionais de forma rápida e eficiente. Ou seja, as corporações apropriam-se do potencial intelectual do trabalhador, investindo em seu processo educativo de forma superficial e “aligeirada”, no qual os profissionais recebem “certificações vazias”, as quais estão a serviço do capital.

Deste modo, o discurso de superqualificação esbarra-se com a precarização e desqualificação do ensino. Segundo Frigotto (2012, p. 152),

[...] assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro deste processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção.

Deste modo, percebe-se que a precarização do trabalho discutida por Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), por meio de dimensões como flexibilização dos vínculos de trabalho e relações contratuais, organização e condições degradantes de trabalho, precarização da saúde dos trabalhadores, fragilização do reconhecimento social e a natureza e representação e organização coletiva; aponta para um contexto desfavorável para o trabalhador, que acaba por tornar-se refém da organização em função do medo de ficar desempregado. O trabalho docente

insere-se nesse contexto e a gestão da educação segue modelos baseados no toyotismo e nas políticas neoliberais²¹, trazendo reflexos nocivos para a educação em todos os níveis.

²¹ Esse tema será tratado em capítulo posterior que tratará do Breve Histórico do Ensino Superior e a precarização do trabalho docente.

O ABISMO

Aquele que luta com monstros deve acautelar-se para não tornar-se também um monstro. Quando se olha muito tempo para um abismo, o abismo olha para você.
(Nietzsche)

Capítulo III – O Abismo: a precarização e o sofrimento

As cadeias produtivas têm construído um cenário de precarização por intermédio do trabalho análogo ao escravo, das terceirizações, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar, dentre outras que visam a obtenção máxima de lucro a partir da precarização das condições de vida e trabalho. Para o trabalhador empregado fica a superexploração da sua força produtiva em péssimas condições e para os desempregados resta a informalidade ou as recontrações com salários mais baixos e/ou contratos terceirados. Essa é a lógica neoliberal em tempos de reestruturação produtiva e acumulação de capital.

Kuenzer (2002, p. 84) indica “Não se trata portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado.”

Para que se possa compreender o cenário da precarização do trabalho docente no ensino superior privado brasileiro, é preciso contextualizar historicamente o surgimento da Instituição de Nível Superior no Brasil e a Internacionalização da educação com a implantação de Políticas que favoreceram a precarização da educação e do trabalho docente.

Durante o período colonial, o Estado português dificultou bastante, uma vez que as atividades fabris, manufatureiras e educacionais eram proibidas para a população, pois a Coroa Portuguesa queria impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias e a formação de nível superior estava restrita à metrópole. (CUNHA, 2007; DURHAM, 2005; ROSSATO, 1998; RIBEIRO, 1991). A metrópole temia que pessoas que obtivessem educação superior nas colônias pudessem provocar a emancipação do país. Segundo Teixeira (2005, p. 148), até as primeiras décadas do século XX, o Brasil era um país sem universidades.

Segundo o mesmo autor, ainda após a Proclamação da Independência, “persiste, [...] por parte do governo brasileiro, um particular e constante propósito de resistir à ideia de universidade, refletindo posição dos fins do século VXII.” (TEIXEIRA, 2005, p. 165)

No século XIX, segundo Berger (1980), foram feitas algumas iniciativas de institucionalização da educação. O autor destaca que no período do monopólio jesuítico, que durou de 1549 a 1759, a igreja financiava os estabelecimentos de ensino, os quais tinham como objetivo principal a

difusão da doutrina jesuíta. Com a expulsão dos jesuítas, as escolas se tornaram laicas e sofreram a influência do Iluminismo europeu, que durou entre 1759 e 1808.

Com a chegada da Coroa ao Brasil, foram fundadas as primeiras escolas técnicas superiores e faculdades com cursos de Medicina e Direito, e também as “Academias Militares”. Em 1808, foi criada a Escola de Cirurgia e Anatomia da Bahia, o curso de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro e a fundação da Academia da Guarda Marinha, que se transformaria em Academia Militar em 1810. Em 1814, foi criado o Curso de Agricultura e em 1816, foi fundada a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura. Em 1827, D. Pedro I cria o curso de Direito em Olinda e em São Paulo. Em 1832, foram criadas as Escolas de Minas e Metalurgia e a Escola de Farmácia em Ouro Preto. (TEIXEIRA, 2005).

De 1889 a 1930 ocorrem reformas consecutivas e desconexas como a Criação do Ministério da Educação, Correios e Telégrafos em 1890 e o seu fechamento no ano seguinte. As escolas não tinham propostas pedagógicas concretas e, segundo Berger (1980, p. 170), tal período foi marcado por uma escola “[...] de conteúdo intelectualista, alienada da realidade e sem vinculação com o mundo do trabalho, servindo por isso exclusivamente à classe dominante.”

O mesmo autor afirma que não é possível ser muito otimista em relação a questão da educação, pois três características básicas desse período permaneceram com problemas graves e contribuem para um sistema “[...] intelectualista, enciclopédico e ornamental.” (BERGER, 1980, p. 206). Tais características seriam: a herança da ação religiosa, a aristocratização do sistema educacional e a aculturação. Em relação a este último, o autor afirma que:

[...] a camada dominante em si podia satisfazer as suas necessidades socioculturais através da transplantação (visto que participava da cultura europeia e se alienava da própria sociedade em que vivia), mas que com isso não eram levadas em consideração as necessidades das camadas inferiores. Por essa razão a simples transplantação acrítica veio apoiar a situação de dependência e impedir o processo de autonomização. (BERGER, 1980, p. 232).

Desta forma, os modelos transplantados pouco serviram para as transformações estruturais do país. Teixeira (2005, p. 179) afirma que “[...] enraíza-se a ideia de um ensino superior superficial, simples reflexo de cultura estrangeira importada, de ensino oral e de tempo parcial,

destinado a oferecer diplomas suscetíveis de credenciar seus titulares a cargos e honrarias [...]” naquele período.

Entre 1920 e 1930, o cenário muda e surgem modelos, ideias e conteúdo de outra educação. Em 1920, ocorreu a Semana de Arte Moderna no Brasil e marcou um período de efervescência cultural no país. Em 1930, foi criado o Ministério da educação e pela primeira vez, segundo Berger (1980), foi possível falar sobre a existência de uma reforma de ensino no Brasil que levava em consideração as necessidades de educação da população de modo geral. Nesse período, foram fundadas a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo em São Paulo. Segundo o autor, a Constituição de 1937 foi a primeira a fazer referência às escolas técnicas e vocacionais. De 1946 até 1961, os cursos de ensino médio foram equiparados e a maioria das universidades estaduais foram federalizadas. As instituições de fomento à pesquisa, como a Capes e o CNPq, foram expandidas ao ensino médio, no entanto, o sistema permaneceu alheio às necessidades da maior parte da população. De 1961 a 1964, os sindicatos, movimentos estudantis, trabalhadores rurais e a intelectualidade urbana assumiram as reivindicações em relação ao sistema educacional.

Em 1961, a Universidade de Brasília foi criada e tornou-se um marco para a modernização do ensino superior no país, uma vez que adequava o ensino às necessidades nacionais.

A tabela abaixo mostra a evolução das matrículas em IES públicas e privadas no período de 1933 a 2008 no Brasil:

Tabela 1: Evolução das matrículas em estabelecimentos de ensino superior no período de 1933 a 2008.

Períodos	Público	%	Privado	%	Totais
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2005	1.192.389	26,8	3.260.967	73,2	4.453.156
2006	1.209.304	25,9	3.467.342	74,1	4.676.646
2008	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9	5.080.056

Fonte: reprodução e adaptação da obra de Lima e Contel (2011, p. 56).

Pode-se perceber que, entre as décadas de 1946 e 1960, ocorreu um importante movimento de Institucionalização do Ensino Superior. Segundo Durham (2005), foram criadas 18 universidades públicas, no entanto, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) trazia em seu bojo um conteúdo jurídico que tinha caráter retrógrado e privatista, o que provocou um retrocesso nos avanços alcançados por educadores como Anísio Teixeira, que lutavam para que o Estado cumprisse com suas obrigações, implantando uma política educacional popular e responsável. (RIBEIRO, 1985).

A tabela acima demonstra como a partir de 1960 o número de matrículas em IES privadas superou o das IES públicas e como esse processo vai ganhando força ao longo do tempo, a ponto de que 74,9% das matrículas em 2008 sejam feitas nas Universidades privadas e apenas 25,1% em Universidades públicas.

Em 1964, a gestão militar impõe uma reforma no ensino superior com a fundação de IES públicas e privadas, organizando o sistema de ensino federal em universidades, com o foco em modernização organizacional e estímulo à pesquisa. (DURHAM, 2005). Nesse período, vemos na tabela uma quase paridade entre as matrículas nas IES públicas e privadas. Segundo Morhy (2004), houve investimentos e avanços no setor público de educação e a consolidação da importância no tripé graduação, pesquisa e extensão.

Com a redemocratização do país, entre 1982 e 1985, ocorreram mudanças essenciais para a educação superior no Brasil: a promulgação da Constituição de 1988, que deu um grande passo em direção a democratização do ensino superior, garantindo que a maior parte da população tivesse acesso ao ensino; e a aprovação das novas LDB em 1996, que reafirmavam a necessidade de promover educação pública gratuita e de qualidade para todos os cidadãos. Se de um lado a LDB de 1996 abre espaço para os avanços em relação a inserção de maior número de pessoas no ensino superior, por outro lado permite maior participação da iniciativa privada na formação superior.

Nesse sentido, pode-se destacar as seguintes mudanças: introdução de bases legais para o ensino a distância e privatizações, a partir da “[...] dissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão em instituições de educação superior não universitárias.” (MORHY, 2004, p. 33 apud LIMA; CONTEL, 2011, p. 58).

Com a crise fiscal do Estado brasileiro, que foi responsável pela diminuição de investimentos públicos em diversas áreas de infraestrutura, a iniciativa privada ganhou espaço e influenciou na criação de mecanismos de mercado no setor educacional. Desta forma, os Decretos-Lei nº 2.306/97 e nº 3.860/01 determinaram a nova divisão de trabalho no setor, conforme a tabela a seguir

Tabela 2 – Divisão do Trabalho das IES a partir da LDB de 1996.

Classificação das IES	Principais características
Universidades	Instituições pluridisciplinares para a formação de quadros profissionais de nível superior, caracterizadas pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Centros Universitários	Instituições pluricurriculares abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, as quais devem oferecer ensino de excelência, oportunidade de qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico.
Faculdades, Faculdades Integradas e Centros de educação Tecnológica.	Instituições especializadas na qualificação de profissionais e na realização de pesquisa e desenvolvimento tecnológico.
Institutos Superiores de educação	Destinados à formação inicial, continuada e complementar de docentes da educação básica.

Fonte: reprodução e adaptação da obra de Lima e Contel (2011, p. 59).

Em 1996, havia 92 Universidades Públicas e 86 Universidades Privadas, 4 Centros Universitários Públicos e 115 Privados, 4 Faculdades Integradas Públicas e 112 Privadas, 82 Faculdades, Escolas e Institutos Públicos e 1.567 Privados, 66 Centros de Educação Tecnológica Pública e 142 Privadas, totalizando 248 Instituições Públicas e 2.022 Instituições de Ensino Superior Privadas. (BRASIL, 2006). Tais dados demonstram que a educação passa a ser um negócio lucrativo para a iniciativa privada, que ganha, inclusive, instrumentos legais para a precarização do ensino e da docência, pois apenas os Centros Universitários ficam obrigados a investir em pesquisa e extensão, assim como em qualificação e condições do trabalho docente.

No mesmo período, segundo dados do INEP (BRASIL, 2006), houve um aumento no grau de formação acadêmica nas IES privadas, principalmente com as titulações de Mestre e Especialista, ficando atrás apenas das IES públicas no quesito Doutorado. O número de profissionais para cada titulação era a seguinte:

- Doutores: 44.765 nas IES públicas e 25.851 nas IES privadas;
- Mestres: 31.400 nas IES públicas e 83.736 nas IES privadas;
- Especialistas: 18.553 nas IES públicas e 94.296 nas IES privadas.

Esses indicadores, no entanto, não ocorreram devido ao investimento das IES privadas na formação do seu corpo docente, e sim por causa da migração de muitos docentes das Universidades Públicas, atraídos por melhorias salariais e de novos talentos que buscavam por conta própria investir em sua própria formação.

Entre 1997 e 2000, houve um dinamismo da produção científica com o incentivo do CNPq e dos Centros de Pesquisa, chamando atenção para o fato de que as publicações e a circulação de artigos internacionais superam as publicações nacionais, apontando para a tendência de internacionalização da educação. (LIMA; CONTEL, 2011). Desde a criação do CNPq, em 1951, vem crescendo o número de bolsas concedidas para estudos no exterior, passando de 43 em 1952 para 579 em 2009. Os autores informam que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), criada em 1962, também tem tido uma importância fundamental para a concessão de bolsas de estudos no exterior. A FAPESB, que investia US\$ 958.216 milhões em bolsas de estudos em 1962, atinge hoje o valor de US\$ 428.389.368 para esses investimentos.

A partir da internacionalização da economia brasileira, no final dos anos 1980, alguns mecanismos de mercado passaram a controlar também atividades que antes estavam restritas à iniciativa e/ou ao controle público. Os governos neoliberais visavam dar maior autonomia e competitividade à economia nacional e viam a Educação como forte aliada desse processo. O número de bolsas concedidas no exterior atingiu o número de 2.062 alunos distribuídos entre diversos países do mundo, principalmente nos EUA e França. A atração de estudantes estrangeiros também tem sido uma estratégia para expandir os laços econômicos com seus países de origem.

Lima e Contel (2011) afirmam que no quadro de internacionalização de educação, a mobilidade estudantil com a atração de estudantes de outros países atende a interesses econômicos no sentido de que os alunos estrangeiros acabam pagando taxa de matrícula no Brasil e arcam, muitas vezes, com os custos de sua permanência e manutenção, fazendo com que tenham um gasto considerável dentro do país e possibilitem a ampliação de laços econômicos com seus

países de origem. Isso influencia a capacidade de atuação de brasileiros em empresas transnacionais, pois esses estudantes, ao regressarem para seus países de origem, atuam como uma espécie de embaixadores dos interesses nas nações que os abrigaram. Deste modo, os estudantes e empresas de países centrais passam a ver em locais como o Brasil a possibilidade de investimentos na área de educação, seja na aquisição de *joint-ventures* ou em outros tipos de negociação comercial interinstitucional.

Os países periféricos do capitalismo passam a ser atraentes para essa área, pois o seu crescimento demográfico, ainda fora de controle, e as IES privadas nacionais não têm força de capital para investir mais que os grandes grupos dos países centrais.

Segundo Siqueira (2004, p. 145-146),

Os países ricos, com a maioria de sua população escolarizada, uma taxa de natalidade decrescente e amplos sistemas educacionais em funcionamento, estão se apresentando como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional. Por outro lado, os países em desenvolvimento – onde hoje se encontra a maior parte da população em idade escolar, e portanto, onde há uma grande demanda potencial para a oferta de ensino em vários níveis – são os alvos privilegiados dessa busca dos grupos empresariais por novos mercados.

Desta forma, a educação é invadida por interesses econômicos privados e torna-se, cada vez mais, mercadoria dentro de um sistema de *commodities*, da mesma forma que ocorre em transações de todos os outros tipos de produtos, tais como: grãos, aço, petróleo, etc. A base para essa desestruturação da educação brasileira e da invasão das IES privadas de países centrais nos países periféricos interferiu e aumentou o poder de Instituições como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), as quais diminuem a soberania de países endividados e submetem-nos ao controle e fiscalização, interferindo, inclusive, em políticas internas. Nesse sentido, cabe destacar o poder exercido pelos EUA na atual fase de liberação do “comércio da educação”, o qual Dias (2003, p. 829) afirma que,

[...] na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transporte, etc.- e as solicitações norte-americanas no campo da educação dentro da OMC são muito claras a este propósito- a educação já não será para todos e a ideia de serviço público é minada profundamente. Será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados,

que não tomem em consideração as características culturais locais, e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa na OMC, em verdadeiras fábricas de diplomas sem qualidade. A definição de políticas educacionais será feita no exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-os ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

O lucro é o principal fator motivacional das instituições internacionais que compram as instituições nacionais já existentes, dando uma roupagem de modernização e de oportunidades no exterior para atrair novos alunos e, principalmente, novos investidores. Como afirma Gentili (2005), trata-se da “mercantilização do conhecimento”, que tem como objetivo último ofertar saberes específicos orientados para um mercado que não necessita de trabalhadores críticos, mas adaptados às exigências do capital.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, está subordinado ao Estado, Município e ao Governo Federal, os quais definem as políticas públicas e implantam mecanismos de regulação. Deste modo, a formalização dos acordos de cooperação entre os países esteve e está avalizada pelo Estado brasileiro em todos os períodos do processo de internacionalização da educação no Brasil.

Tabela 3 – Periodização do processo de internacionalização da educação superior brasileira.

Períodos	Motivações	Provedores	Objetivos
1930 a 1950	Professores visitantes de universidades emergentes.	Universidades estrangeiras e brasileiras.	Consolidação do projeto acadêmico das instituições emergentes.
1960 a 1970	Consultores com desejo de contribuir para a “modernização” das jovens Universidades brasileiras.	Agências internacionais, governo brasileiro, governo norte-americano, Agências nacionais e internacionais.	Reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o modelo norte-americano.
1980 a 1990	Expansão e consolidação da Pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Agências internacionais, governo brasileiro, agências nacionais e internacionais, universidades estrangeiras, instituições de educação superior privadas.	Acadêmica e mercadológica: expansão e consolidação dos programas de pós-graduação, incremento à pesquisa de ponta em áreas estratégicas, diferencial competitivo.
2000 em diante	Internacionalização gestada e financiada pelas instâncias governamentais e a iniciativa privada.	Agências internacionais, governo brasileiro, agências nacionais e internacionais, universidades estrangeiras, IES privadas, corporações internacionais e universidades corporativas.	Acadêmica, econômica e mercadológica: inserção internacional nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , incremento à pesquisa de ponta em áreas estratégicas, diferencial competitivo, captação de estudantes e contratação de professores visitantes.

Fonte: reprodução e adaptação da obra de Lima e Contel (2011, p. 158-160).

Atualmente, a internacionalização da educação tem como principal fator motivacional o lucro e como alvo, um público sedento de uma titulação de nível superior, sem necessariamente ser muito exigente em relação à proposta pedagógica associada ao novo modelo pedagógico adotado pelas instituições internacionais, principalmente as norte-americanas. Nos processos de internacionalização da educação, as relações de subordinação e hierarquias entre o Hemisfério Norte e o Sul reproduzem-se e as desigualdades geradas pelas posições de prestígio e poder das IES dos países centrais são apontadas, por alguns autores, como uma espécie de colonialismo moderno. (SCOCUGLIA, 2006; GAZZOLA, 2006; SANTOS, 1979; DIAZ, 2002).

Pode-se perceber que, a partir de 1988, as IES filantrópicas, confessionais e afins são autorizadas a receber recursos públicos, e a partir de 1997, as IES privadas podem obter lucro. Esse serviço é reconhecido como algo que se orienta por resultados financeiros dentro de uma lógica de mercado.

É alarmante o que se configura no Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, que regula o funcionamento das IES privadas sem e com fins lucrativos, como pode-se ver a seguir:

Art. 1º As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 1 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

Art. 2º determina que as entidades mantenedoras de IES, sem finalidade lucrativa, deverão:

- I. Elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal ou órgão similar;
- II. Manter escrituração completa e regular de todos os livros fiscais, na forma da legislação pertinente, bem como de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial, em livros revestidos de formalidades que assegurem a respectiva exatidão;
- III. Conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos contados da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a aferição de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham modificar sua situação patrimonial;
- IV. Submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público;
- V. Destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente;

- VI. Comprovar, desde que solicitada: a aplicação de seus excedentes financeiros para fins das IES mantidas, a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes; a destinação, para despesas com pessoal docente e técnico-administrativo, incluindo os encargos e benefícios sociais, de pelo menos sessenta por cento da receita das mensalidades escolares provenientes da IES mantida, deduzidas as reduções, os descontos ou bolsas de estudo concedidas e excetuando-se, ainda, os gastos com pessoas, encargos e benefícios sociais dos hospitais universitários.

Art. 4º determinada que as entidades mantenedoras de IES com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão:

- I. Elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do conselho fiscal, ou órgão similar;
- II. Submeter-se a qualquer tempo, auditoria pelo Poder Público.

Art. 7º determina que as instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, **ficam submetidas ao regime da legislação mercantil quanto aos encargos fiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.** (grifo nosso).

Dois anos depois desse decreto, conforme informado por Lima e Contel (2011), mais da metade das IES privadas no Brasil declararam-se como sendo instituições com fins lucrativos. Quatro anos depois, o percentual dessas instituições era de 75%. A Lei deixa claro que as imposições determinadas para as instituições sem fins lucrativos são bem mais rigorosas do que para aquelas com fins lucrativos. O mercado passou a ficar saturado de IES privadas, que, por meio de fusões, ganharam padrão internacional para posteriormente internacionalizarem as suas atividades e serem vendidas aos grupos internacionais que apostam nesse nicho de mercado promissor e sem regulação efetiva do Estado brasileiro.

Assim,

A participação no sistema [subsistema de educação superior], outrora considerada um direito social inalienável, é agora interpretada como um privilégio individual, e os objetivos da autonomia institucional, crítica social e desenvolvimento cultural são vistos como redutos obsoletos de interesses particulares. Ao mesmo tempo, o Estado benevolente que financiava cada universidade em função de suas matrículas converteu-se em um Estado avaliador e regulador que condiciona recursos à obtenção de resultados. (SCHUGURENSKY, 2002, p. 116, tradução nossa).

A partir do momento em que a gestão da educação superior privada assume os mesmos requisitos de uma transação comercial como outra qualquer, abre-se a possibilidade de que uma determinada instituição possa ser transformada em Sociedade Anônima (S/A). Deste modo, basta apresentar os três últimos balanços financeiros e um consistente Plano de Negócios para que essas empresas tenham capital aberto para investidores de outros países.

Até 2008, apenas quatro grupos privados tinham conseguido abrir o capital ao mercado financeiro: Anhangera Educacional, Kroton Educacional, Estácio Participações e o grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), todas em 2007. Essas empresas triplicaram seus lucros e expandiram seu campus, obtendo um crescimento médio anual de 13,9%. (COSTA, 2008).

De acordo com Gorgulho (2009), foram registradas, entre os anos de 2005 e 2009, 78 fusões e aquisições de IES privadas no Brasil e desde então, pelo menos 27 transações movimentaram, no mínimo, R\$ 11 bilhões, segundo levantamento da Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais.

Esse modelo de educação recebe forte influência do sistema de ensino superior norte-americano em seu caráter pragmático e utilitarista, cujos laboratórios de pesquisa são orientados para a solução de problemas de instrução profissional ou pesquisas de objetivos práticos, com estímulos, principalmente, no ramo de tecnologia e negócios.

Essa realidade favorece a criação de oligarquias que veem na mercantilização do ensino a grande saída para o crescimento de seus negócios, os quais adotam modelos importados de educação sem levar em consideração as necessidades do Brasil, trazendo um empobrecimento da educação e precarização do trabalho docente.

Sob o discurso da modernização, as IES privadas incorporam e disseminam a ideia de que o conhecimento tem um valor comercial e que deve ser controlado livremente pelo poder do capital, adotando os mesmos modelos de gestão das grandes corporações mundiais. (BEZERRA; SILVA, 2006).

O trabalho pedagógico transforma-se em mercadoria produzida de forma padronizada, enquadrada nos moldes tayloristas/fordistas, e, posteriormente, com as características

toyotistas, que desconstruem o modelo de regulação social pela lógica neoliberal, passando a utilizar processos de produção precarizados, flexíveis e desvalorizados. (LIMA, 2011).

A mesma lógica disseminada pelas políticas de cunho neoliberais, pautada na livre iniciativa e liberdade de gestão nas organizações, vai ser aplicada à gestão das Universidades, principalmente após a abertura ao capital internacional. Deste modo, conforme dito por Oliveira e Gonçalves (2008, p. 1),

A precarização do trabalho docente pode ser definida como consequência do contexto neoliberal - globalização, novas tecnologias de informação e comunicação, nova reordenação do processo de automação em nível internacional, que modificam a estrutura produtiva e a organização do trabalho.

De acordo com Bueno (2003), quando a instituição de ensino assume a racionalidade instrumental imposta pelo mundo do capital, pelos ideais neoliberais e de qualidade total, elimina dos seus projetos pedagógicos toda e qualquer dimensão de emancipação que esta pode proporcionar ao indivíduo, assumindo, a partir daí, o papel de treinar, preparar e instrumentalizar para atender às exigências do mercado de trabalho.

Desta forma, “[...] a preocupação com a educação justifica-se pela ênfase de um discurso dedicado à educação dos empregados, tanto para a aquisição de conhecimentos técnicos, quanto para o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais.” (BUENO, 2003, p. 64).

Para compreender a precarização do trabalho docente é necessário entender que o trabalho do professor na rede privada de ensino não pode mais ser visto como um trabalho não produtivo se considerarmos a definição de Fine (1989 apud BOTTOMORE, 2001, p. 386) que diz o seguinte:

O trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sob as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do produto. Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutivos.

Realmente não podemos considerar o trabalho do professor na IES privada como improdutivo, uma vez que possui finalidade lucrativa e ainda é, inclusive respaldada pelas leis, como já foi apresentado nesta tese. Deste modo, a Instituição vende aos interessados um serviço de

educação no qual utilizam a força de trabalho docente. Essa mercadoria é vendida com base na exploração da força de trabalho do professor e demonstra o vínculo produtivo em que o agente empregador e o explorador da força do trabalho têm como objetivo principal a obtenção de lucro.

Atualmente, o professor não tem o seu trabalho restrito a ministração das aulas e a organização de tarefas e avaliações dos alunos, seu trabalho foi ampliado para a captação de recursos por meio de projetos de pesquisa e de apoio à inovação, realização de apresentações em escolas com potencial de público consumidor dos produtos oferecidos pela IES privada, participação de reuniões apresentando relatórios sobre suas atividades, prospecção de campos de estágio para os alunos, dentre outras atividades. O que ocorre é que,

[...] nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar alunos, atender país, organizar atividades várias, assistir seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (ESTEVE, 1995, p. 108).

Outra política adotada pela maioria das IES privadas é sobrecarregar os docentes que já estão trabalhando na Instituição, não contratando novos professores para ocupar as disciplinas de acordo com suas *expertises*. Como consequência, o professor também tem que ser um trabalhador polivalente e multifuncional, muitas vezes necessitando buscar conhecimento sobre áreas que não domina, além do aumento excessivo de horas em sala de aula, o que cresce proporcionalmente em horas de atividades extraclasse.

Segundo Bernardo (2000, p. 66),

[...] quanto mais um trabalhador for capaz de executar na empresa um trabalho complexo, conjugando a intensidade e a qualificação, tanto mais ele necessitará de tempo para reconstruir as suas capacidades e adquirir capacidades novas. Ao tempo gasto na empresa continua vulgarmente a chamar-se tempo de trabalho e, ao restante, ócio. Mas, na realidade, tornaram-se ambos tempo de trabalho e distinguem-se apenas pelo objeto deste trabalho que, dentro da empresa, é algo exterior a pessoa e, fora da empresa, é o próprio trabalhador.

Associado a esse trabalho flexível está também a ideia de que o professor é responsável pela conduta do aluno dentro do sistema de ensino, como uma obrigação moral (CONTRERAS, 2002) ou por meio de seu vínculo subjetivo com a atividade docente (ADORNO, 1995). O professor não pode ser indiferente às queixas, comportamentos inadequados e dificuldades relacionais dos alunos. Essas tarefas ultrapassam o contrato formal de trabalho, ou seja, do trabalho prescrito, e o docente fica obrigado a flexibilizar e realizar um trabalho que ultrapassa a “[...] observância de métodos, regras ou preceitos.” (AULETE, 1970, p. 1116).

O interessante é que o vínculo que o aluno estabelece com o professor e o reconhecimento que o discente faz do trabalho do mesmo como algo de valor, e pela qual vale a pena investir, é uma grande contradição, porque as IES privadas estão mais interessadas em vender um produto para o consumo imediato e tentam o tempo todo interferir na díade professor-aluno com o objetivo de dissolver o vínculo, que passa a ser visto como algo ameaçador aos interesses institucionais.

De acordo com Oliveira (2004, p. 1132),

O trabalho docente não é definido mais 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. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Todos esses fatores que dificultam a realização do trabalho docente têm gerado o desencantamento com a profissão, levando tal profissional a abandonar a sala de aula, além de desenvolver um processo de adoecimento que se instala como consequência do sofrimento gerado pela desvalorização da profissão. De acordo com Valente (2012), o docente sente-se acuado diante da contradição entre a realidade existente na escola e suas expectativas em relação ao seu trabalho, ao sonho da *Paideia*. Segundo a autora, essa situação tem gerado a perda do sentido do trabalho pedagógico e o acirramento dos conflitos, o que tem provocado o abandono da docência, as remoções para outras unidades de ensino (gerando a rotatividade de profissionais), o absentismo e o adoecimento causado pelo desgaste físico e emocional (que afeta a qualidade de vida e a saúde do professor) ou, simplesmente, a acomodação diante da situação caótica da profissão.

Os professores que permanecem, apesar da dor e do sofrimento, passam por uma crise de identidade constante para dar conta do processo de adaptação necessário à continuidade de suas atividades docentes.

No entanto, parte dos que ficam na profissão passa por um processo de perda da identidade, uma vez que ensinar passa a ser secundário diante das demandas colocadas pelos alunos. Todavia, muitos buscam alternativas e desenvolvem estratégias usando suas potencialidades para realizar seu trabalho apesar dos limites postos pela realidade. (VALENTE, 2012, p. 31).

Dentro dessas novas demandas estão: a necessidade de assumir o ensino como mediação, preparando o aluno para adquirir conhecimento e não a recebê-lo pronto; a busca por práticas interdisciplinares, obrigando o professor a assumir sua polivalência a fim de dar conta de diversos conteúdos ao mesmo tempo; a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação em sala de aula; a busca contínua por informação e a integralização do exercício do seu trabalho a uma dimensão afetiva.

Essas imposições ao trabalho do professor apresentam um grande paradoxo, uma vez que ao mesmo tempo em que se exige mais dos saberes docentes, a profissão diminui seu prestígio social, passando a ser um trabalho precarizado e sem o reconhecimento necessário.

Nessa perspectiva, Ferreira (2011, p. 63) acrescenta que,

É possível elencar como elementos claros e perceptíveis à primeira vista: a pauperização da categoria e a precarização de suas condições de trabalho; a violência na escola e a sensação da perda da autoridade docente; um “mal estar” psíquico profundo, com elementos de desistência frente às dificuldades e as possibilidades educativas; o adoecimento mental e físico, e o aprofundamento do processo de alienação, tanto nas relações de trabalho, com políticas estatais de ampliação do controle sobre o trabalho docente, sobre o fazer educativo e curricular, como de sua alienação como ser político e agente histórico.

Ao analisar as condições objetivas do trabalho docente no contexto atual, torna-se perceptível as estratégias adotadas pelo capitalismo que provocam à precarização do trabalho docente. Alguns estudos (VALENTE, 2012; LUDKE; BOING, 2004) revelam o aumento da sobrecarga de trabalho, a mudança nos contratos de trabalho (a terceirização, contratações temporárias), a perda da autonomia dos professores (expropriado dos seus saberes), as alterações nas relações de emprego (as quais incidem nos direitos trabalhistas antes conquistados após lutas e

mobilizações), os baixos salários (ausência de planos de cargos e salários) e o descumprimento do piso salarial nacional. Os mesmos estudos acrescentam ainda que esses fatores trazem como consequência a desqualificação e a desprofissionalização (proletarização) do docente, tornando cada vez mais grave o quadro de instabilidade e precariedade do trabalho docente. Neste sentido, “Novas formas de trabalho é a lógica da acumulação flexível, que, por meio da reestruturação produtiva, trouxe significativas mudanças nos vários seguimentos profissionais e, por conseguinte, impôs a crença da flexibilização na escola e no trabalho docente.” (REBOLO; CARMO, 2011, p. 55).

O trabalho docente atualmente está associado ao sentimento de desprazer. A pesquisa realizada por Mendes et al. (2007) apontam que o professor de Nível Superior tenta compensar esse desprazer por meio da criação intelectual. Esse desprazer, segundo os pesquisadores, não está necessariamente na atividade de ensino e pesquisa, e sim nos processos burocráticos institucionais, que visam o maior controle sob o trabalho docente, o desinteresse dos estudantes e a autoexigência, provocando a sobrecarga de trabalho e adoecimento do trabalhador.

Seligmann-Silva (2011, p. 472) acrescenta que,

O trabalho humano tornou-se, cada vez mais, um trabalho predominantemente mental. Porém o cansaço mental do trabalho intelectual intensificado e a exaustão emocional foram igualmente ignorados nas reestruturações. Esse menosprezo tem ocorrido tanto na indústria quanto nos demais setores, e de modo preocupante na prestação de serviços – o que poderia ser detalhado se houvesse tempo para examinar as pressões impostas a professores e profissionais de saúde que estão muitas vezes submetidos à precarização dos contratos de trabalho, das condições de trabalho e, simultaneamente, expostos a formas de violência intimamente articuladas à precarização social.

Esteve (1995) salienta que o estudo da atual situação do profissional docente implica na análise do processo histórico das mudanças sociais que transformaram profundamente o labor do professor, desgastando a sua imagem social e, por consequência, o valor imputado à educação pela sociedade. Para o autor, as mudanças referentes à atividade docente devem-se a fatores que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, alterando as condições em que se desenvolvem o seu trabalho. As tensões que normalmente são associadas a sentimentos e emoções negativas, que geram sofrimento, constituem a base para o surgimento do mal-estar docente.

As novas exigências das políticas educacionais brasileiras na contemporaneidade têm gerado a insatisfação desse profissional, o qual pouco participa da organização geral do trabalho que tem a desempenhar e percebe o aumento das responsabilidades e obrigações do docente (que vão além da sala de aula). O mesmo tem sentido a falta de investimento em sua formação, a inadequação do processo de aprendizagem às novas demandas tecnológicas e de informação globalizadas, o descompromisso dos governos em relação à elaboração e implementação de planos de carreira (visando a valorização profissional), bem como o sofrimento com os baixos salários, os quais obrigam-no a aumentar a jornada de trabalho (carga horária de 60 horas semanais – em três turnos), reduzindo a qualidade do trabalho e aumentando o desgaste físico e mental dos profissionais, comprometendo, por conseguinte, a saúde do professor. A respeito dos desgastes sofridos, Rebolo e Carmo (2011, p. 55) acrescentam que todos esses fatores provocam um mal-estar no profissional docente e as consequências “[...] estão à vista de todos; desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante.”

Pesquisas recentes (NEVES; SILVA, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; MENDES et al. 2007; FREITAS; BRITO; RIBEIRO, 2010; CARVALHO; GARCIA, 2011; SIMPLICIO; ANDRADE, 2011) focando nos problemas que afetam a saúde do professor indicam que tais problemas estão relacionados a fatores como: trabalho exercido de forma excessiva, precarização das condições de trabalho, sobrecarga de trabalho, condições sociais, econômicas, culturais e condições de vida do público que atendem (alunos e suas famílias), assim como à autonomia perdida na realização do seu trabalho. De acordo com Seligmann-Silva (2011, p. 469), “[...] as interfaces e os impactos da precarização social e do trabalho sobre a saúde são bastante diversos.” A autora salienta ainda que, de acordo com registro oficiais, o Brasil tem revelado nos últimos dez anos o aumento do número de acidentes de trabalho, o crescimento na ocorrência de doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho, assim como o aumento da ocorrência de distúrbios psíquicos a partir do ano de 2007.

Nesse contexto, Ferreira (2011, p. 64) acrescenta que,

O impacto na subjetividade dos trabalhadores de educação em decorrência do processo de precarização do trabalho docente e da alienação é gerador de um terrível “mal-estar” psíquico. Alia-se também uma questão fundamental sobre a questão da construção de uma nova autoridade docente, democrática, que está diretamente relacionada ao estudo das relações existentes entre a cultura e as estruturas do poder.

As pressões sociais e constantes cobranças exercidas sobre o profissional docente diante das demandas impostas pelas IES na contemporaneidade geram exigências específicas da tarefa educativa, como, por exemplo, a formação integral dos alunos (que antes era papel também das famílias) e a oferta de uma educação voltada para a recuperação de valores momentaneamente extirpados da sociedade, tais como: solidariedade, compreensão, união, não violência, cultura de paz, respeito, cidadania, dentre outros. A incapacidade de gerir e cumprir todas essas exigências gera a sensação de incapacidade no exercício docente, contribuindo para o surgimento de fadiga e mal-estar.

Dentre outros fatores, o mal-estar docente também tem sido gerado por inadequação das condições de trabalho, da ausência de infraestrutura institucional (que inclui salas insalubres, com ventilação, iluminação e acústica inadequadas e recursos audiovisuais precários), das péssimas condições salariais, da ausência (muitas vezes) de apoio e material didáticos, das políticas educacionais pautadas em números e índices de aprovação, do aumento da violência na escola (entre alunos, entre alunos e pais, de alunos para com funcionários e professores, das famílias para com a escola e os professores diretamente).

Segundo Esteve (1999), o mal-estar docente é um fenômeno social do mundo ocidental, desencadeado por fatores como: desvalorização profissional, exigências de adequação profissional aos modelos de gestão organizacionais, indisciplina, arrogância, desinteresse dos alunos e, em alguns contextos, violência dos alunos. Esses são alguns dos fatores que colaboram para o surgimento de uma crise de identidade, seguida de questionamentos sobre a escolha profissional e até mesmo o sentido da profissão. Para Souza e Leite (2011), a expressão mal-estar docente envolve os efeitos permanentes de caráter negativo (proveniente das condições em que exerce a docência) que afetam diretamente a personalidade do professor. Elas acrescentam que, “A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como angústia, alienação ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada.” (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1109).

De acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é considerada atualmente como uma das mais estressantes (GUIMARÃES, 2012). De acordo com Souza e Leite (2011, p. 1109), a profissão docente é considerada como sendo de risco,

salientando que a situação de mal-estar resulta no “[...] ciclo degenerativo da eficácia docente”. As dificuldades enfrentadas pelos docentes em estabelecer e manter vínculos no ambiente de trabalho (necessários ao bom desempenho das suas atividades) também apresentam-se como um fator de risco importante para o adoecimento docente.

Em muitos casos, observa-se o afastamento físico do professor do ambiente de trabalho por razões sintomáticas desse mal-estar já estabelecido. Tais afastamentos (por licenças médicas ou especiais) permitem que o professor mantenha o equilíbrio distanciando-se das dificuldades geradoras dos conflitos que vivencia. Outro mecanismo de defesa usado pelo trabalhador, de acordo com Rebolo e Carmo (2011), é o afastamento psicológico do docente, o qual caracteriza-se pelo distanciamento das suas atividades profissionais ao adotar condutas de inércia, de indiferença quanto às atividades a serem desempenhadas, bem como de falta de envolvimento nas atividades e com os problemas vivenciados cotidianamente no ambiente de trabalho.

Não há um afastamento físico do professor das suas atividades nesse caso; porém, o mesmo executa tais atividades limitando seu envolvimento e compromisso para que não haja desgaste e sofrimento. Desta forma, os docentes que utilizam esse tipo de estratégia de enfrentamento ao sofrimento gerado pelo trabalho acabam frustrando-se e sentindo-se ainda mais insatisfeitos e desmotivados, pois não percebem o rendimento de seu trabalho, gerando um sentimento de impotência que contribui para a sua desvalorização profissional. “A utilização de um ou mais desses mecanismos de evasão, ou estratégias de enfrentamento, vai depender do modo como o indivíduo tende a reagir ou ajustar-se aos estados de insatisfação com o trabalho.” (REBOLO; CARMO, 2011, p. 59).

Entretanto, autores como Dejours (1999) e Mendes (2011) defendem a ideia de que os trabalhadores podem escolher estratégias de enfrentamento de forma ativa (definidas assim quando o professor reage ao sofrimento mostrando-se insatisfeito e buscando melhorias nas condições de trabalho ao procurar os órgãos sindicais responsáveis, ou transferindo-se para outra instituição de ensino para afastar-se do ambiente estressor), enquanto outros professores escolhem estratégias de enfrentamento passivo (quando o trabalho passa a ser desinteressante, o professor começa a depreciar o seu trabalho, a não se dedicar na preparação de suas aulas, transformando o trabalho em um peso e não uma fonte de satisfação).

França e Rodrigues (1996) acrescentam que o docente que age com passividade diante do sofrimento gerado em seu trabalho só encontra satisfação fora dele. Mesmo que haja rendimento, esse fato não serve como estímulo para uma mudança de postura profissional. Os autores afirmam também que a passividade pode gerar o absentéismo, o uso indevido e abusivo de medicamentos antidepressivos, substâncias psicoativas (drogas) e álcool, ficando, desta forma, mais vulnerável ao surgimento de doenças. Rebolo e Carmo (2011, p. 56) completam essa afirmativa ao indicarem que: “[...] o sofrimento decorrente do trabalho pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora.”

A impossibilidade da realização do trabalho de forma livre e satisfatória ou quando os profissionais sentem-se frustrados ou bloqueados pelo processo laboral, seja pelas exigências sofridas ou pela falta de condições para a sua realização, o trabalhador é envolvido em um novo processo de elaboração do significado para o trabalho, ficando mais vulnerável à produção de sofrimento e levando-o a perder o entusiasmo pela realização das atividades que dão sentido à sua própria vida. Pode-se compreender, a partir da análise das formas de realização do trabalho ao longo da história, que tal realização esteve durante muito tempo pautada em relações de dominação, fator que repercute diretamente no sentimento de mal-estar no trabalho, influenciando a saúde física e mental dos trabalhadores.

3.1 SAÚDE E ADOECIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE

Para atender às demandas de saúde advindas do mundo do trabalho, nasce a Medicina do Trabalho em meados do século XIX, criando a primeira forma clássica de enfrentamento do processo saúde-doença dos trabalhadores no contexto de produção capitalista. No início do século XX, período marcado pela intensificação e reestruturação dos processos produtivos, houve um crescimento no número de ocorrências de acidentes e doenças do trabalho. A Medicina do Trabalho passa a intervir, por meio da figura do médico, sobre o corpo do trabalhador, sendo este apenas um objeto de sua intervenção.

Baseada na concepção de risco, a Medicina do Trabalho buscava detectar os elementos que causavam danos à saúde dos trabalhadores, principalmente nos quais estavam relacionados à

utilização da força de trabalho, visando conservá-la e reproduzi-la enquanto mercadoria necessária à produção. O período da Segunda Guerra Mundial, marcado como sendo de grandes avanços tecnológicos na indústria, proporcionou inovações nos processos de produção; surgiram também, com grande intensidade, índices alarmantes de mortes por doenças e acidentes de trabalho. (SELIGMANN-SILVA, 2011).

A concepção da Saúde do Trabalhador era voltada para a gestão da força de trabalho, visando apenas a eficiência, produtividade e lucratividade, restringindo seus objetivos de atuação às condições físicas, químicas, biológicas e mecânicas do ambiente do trabalho; às doenças ocupacionais e aos acidentes de trabalho, sem ao menos considerar as relações sociais de produção e o papel determinante destas no processo saúde-doença do trabalhador.

Os esforços da Medicina do Trabalho em intervir na saúde do trabalhador (para a reprodução da força de trabalho) tornaram-se insuficientes, colaborando para o nascimento das concepções voltadas para a Saúde Ocupacional e vislumbrando a necessidade de mudar o foco da saúde do corpo do trabalhador para o ambiente de trabalho. Entende-se a partir daí que a doença era causada por uma combinação de fatores de risco existentes no ambiente de trabalho, sejam tais fatores de ordem física, química ou mecânica. Entretanto, no Brasil, a partir da promulgação da constituição de 1988 e, posteriormente, com a implantação da lei do Sistema Único de Saúde (SUS), com o empenho do movimento sindical e o movimento sanitário (que tiveram importante participação na sua incorporação como política de saúde), surge a política pública voltada para Saúde do Trabalhador e nasce como uma crítica à concepção e prática da Saúde Ocupacional e da Medicina do Trabalho.

A Saúde do Trabalhador assume uma concepção totalmente diferente da que antes era trabalhada e refere-se a um campo de saberes e práticas com claros compromissos teóricos, políticos e éticos inseridos como uma política pública em saúde, demandando articulações intersetoriais (saúde, educação, trabalho e emprego, previdência social, meio ambiente, dentre outros), realizando também pesquisas com objetivo de ampliar os conhecimentos advindos de diversos campos disciplinares, tais como: a clínica médica, a medicina do trabalho, a psicologia, a sociologia, a epidemiologia social, a engenharia, a psiquiatria e a ergonomia, assim como outras áreas do conhecimento que possam agregar valor a tal política, como a vivência e o saber dos trabalhadores (nas mais diversas áreas) que assumem um papel importante na elaboração de estratégias para se conhecer, interpretar e intervir no processo de adoecimento do

trabalhador, com o propósito de haver organização nos serviços de saúde necessários para esse contexto. (CREPOP²², 2008).

A partir desse momento, a Saúde do Trabalhador compreendia a relação entre trabalho e saúde e novas práticas de atenção à saúde dos trabalhadores (conforme os Programas de Saúde do Trabalhador (PST), garantido pelo Art. 200 da Constituição Federal de 1988), estabelecendo que o SUS competia à execução das ações de Saúde do Trabalhador com foco na intervenção nos ambientes de trabalho, a compreensão dos problemas de saúde influenciados pelo contexto do trabalhador e do ambiente de trabalho, propondo medidas de vigilância e prevenção de fatores que influenciam o adoecimento durante a execução de suas atividades e promovendo possíveis mudanças que colaborassem para o enfrentamento desses fatores.

A maioria dos estudos existentes sobre as condições de trabalho e saúde dos professores apresenta dados que comprovam o quanto a profissão docente sofre influências estressoras. Dados apresentados pela OIT (1981, 2001) demonstram que, em termos de doenças ocupacionais, os professores só perdem para os mineiros. Os resultados dessa pesquisa indicam que as doenças mais frequentes entre os professores são aquelas relacionadas ao uso da voz (calos nas cordas vocais), alergias (citando a alergia ao pó de giz), ao trato gastrointestinal (gastrites), sistema circulatório (varizes) e possuem sintomas relacionados ao equilíbrio (labirintite), doenças reumáticas e cansaço excessivo (estafa, estresse). (ARAÚJO et al., 2003).

De acordo com os autores, os estudos realizados pela Confederação de Trabalhadores da educação da Argentina “[...] demonstram que a profissão docente acarreta elevado desgaste físico e psíquico em decorrência de situações próprias do ambiente e do exercício profissional.” (ARAÚJO et al., 2003, p. 192). Eles acrescentam ainda que as queixas mais recorrentes são de problemas nas cordas vocais, distúrbios psiquiátricos e problemas digestivos.

No Brasil, pesquisas realizadas no Hospital do Servidor Público de São Paulo, no ano de 1988, revelam o comprometimento da saúde dos professores do Estado de São Paulo em relação à depressão, neuroses, dificuldades de ajustamento e estresse, afastando-os do trabalho por licença médica para tratamento. Esses dados ilustram que os agravos à saúde do docente atingem de forma direta não só o corpo físico como também a saúde psíquica do trabalhador.

²² Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP).

Nos anos 1990, após uma investigação sobre as condições de trabalho na escola pública brasileira, o elevado percentual de adoecimento dos profissionais da educação tornou-se evidente. (ARAÚJO et al., 2003).

O peso da contradição entre o que o professor sonha e acredita e as imposições feitas pela gestão da educação são, na maioria das vezes, o “gatilho” que dispara o sofrimento psíquico.

A violação dos próprios valores é encontrada na raiz de muitos processos de adoecimento vinculado ao trabalho e, nesses casos, a depressão se constitui um dos agravos mentais mais encontrados na clínica, ao lado dos frequentes distúrbios psicossomáticos desencadeados pelo trabalho – entre os quais a hipertensão arterial e a doença coronariana têm recebido maior atenção. (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 531).

No estado da Bahia, estudos realizados entre os anos de 1991 e 1998 pela Secretaria de Saúde do Estado, executados no Centro de Estudos em Saúde do Trabalhador (CESAT) em ambulatórios, registraram, a partir do atendimento de docentes (os quais, em sua maioria, eram do sexo feminino e possuindo faixa etária entre 40 e 49 anos), que a maior parte dos educadores foram diagnosticados como portadores de doenças ocupacionais, sendo elas: calos nas cordas vocais, rinossinusites, asma, lesões por esforço repetitivo (LER), dermatoses e varizes. (BAHIA, 2000).

Apesar de a atividade docente ser considerada na divisão social do trabalho como um trabalho de cunho intelectual, esta é composta por cargas de trabalho existentes em outros tipos de atividades semelhantes a ela ou não. De acordo com Seligmann-Silva (1994), as cargas de trabalho representam um conjunto de esforços desenvolvidos para atender às exigências das tarefas e abrangem os esforços físicos, cognitivos e emocionais (psicoafetivos). As cargas de trabalho podem ser compreendidas como as exigências ou demandas psicobiológicas existentes no contexto ocupacional ao longo do tempo, as quais geram desgaste físico e mental do trabalhador. Por ser considerada uma atividade trabalhista extremamente desgastante, o trabalho docente se enquadra na realidade dos trabalhadores que se sentem sugados, perdendo a capacidade potencial afetiva, física e psíquica. Sobre a carga de trabalho, Dejours (1994, p. 28) diz: “A carga psíquica do trabalho é a carga, isto é, o eco ao nível do trabalhador da pressão que constitui a organização do trabalho. A carga psíquica do trabalho resulta da confrontação do desejo do trabalhador à injunção do empregador contida na organização do trabalho.”

A partir da análise das pesquisas utilizadas como base para este trabalho, constata-se que o desgaste físico e emocional relacionado ao trabalho dos professores evidencia-se nos resultados relacionados com os impactos dos fatores estressores intrínsecos à atividade docente, revelando a dor e o sofrimento no trabalho, acarretando na aquisição de doenças psicossomáticas²³. O docente, em seu exercício profissional, apresenta fatores estressores oriundos do contexto ocupacional, que ao se unirem com as insatisfações e constrangimentos ao qual são expostos com frequência no trabalho, acarretam em prejuízos para a saúde física e mental, gerando um esgotamento crônico, também chamado de “síndrome de *burnout*”. Pesquisas realizadas pela OIT apontam que o profissional docente é a categoria mais suscetível à síndrome de *burnout* e considera esse fato como um fenômeno que ultrapassa fronteiras e atinge professores de diferentes países. (SOUZA; LEITE, 2011).

As pesquisas sobre o *burnout*, realizadas com base em observações, estudos de caso e entrevistas, e iniciadas a partir dos anos 1960, eram estudos de cunho descritivo e apresentavam forte influência das perspectivas psicológicas. De acordo com Souza e Leite (2011), o *burnout* é uma expressão que designa o sofrimento por exaustão física ou emocional provocada por exposição contínua a situações estressantes. As autoras ressaltam que ser acometido por *burnout* significa ter chegado ao limite da resistência física ou emocional, apresentando os seguintes sintomas: exaustão emocional (sentimento de esgotamento físico e emocional), redução da realização profissional (sentimento de inadequação e incompetência profissional) e despersonalização (distanciamento entre o trabalhador e o usuário do seu trabalho, substituindo vínculo afetivo pela racionalidade).

Nesse contexto, a síndrome de *burnout* pode manifestar-se atrelada a sintomas físicos como: episódios de cefaleia (dores de cabeça), alterações gastrointestinais, exaustão física (cansaço constante), fadiga crônica, tensão muscular, depressão, ansiedade, irritabilidade e distúrbios do sono. De acordo com Seligmann-Silva (2011), à medida que as formas de gestão e controle do trabalho incidem em serviços de saúde e nas instituições de ensino de todos os níveis,

[...] aumentam as incidências da síndrome entre profissionais de saúde e professores. O impedimento de realizar o trabalho social, na saúde e na educação, em acordo aos princípios e valores éticos vinculados à formação e

²³ Doenças psicossomáticas podem ser caracterizadas por um processo pelo qual a pessoa “transfere” para o organismo (corpo físico) a carga emocional decorrente de algum problema que esteja vivendo. (MELLO FILHO, 1992).

à ética própria dessas profissões é um impedimento que violenta *o sentido* dessas formas de trabalho e desqualifica aquilo que é obrigado a realizar aos olhos do próprio profissional. (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 524-525),

Para Carvalho (2003), a síndrome se manifesta quando as demandas de trabalho são maiores que as possibilidades humanas e materiais (gerando o estresse laboral no indivíduo), quando há evidências sobre o esforço de adaptação e produção de respostas emocionais aos desajustes percebidos e quando há um enfrentamento defensivo das tensões, que ocasionam comportamentos de afastamento emocional, retirada, cinismo e rigidez.

Entretanto, a autora salienta que alguns profissionais docentes (mesmo estando submetidos às mesmas dificuldades no trabalho que afetam profundamente outros colegas, levando-os à síndrome de *burnout*) encontram satisfação no exercício da profissão. Atitudes de “resiliência” (faculdade humana que permite às pessoas, apesar das adversidades, transformarem-se positivamente a partir das experiências, principalmente as negativas e de sofrimento) são normalmente utilizadas como estratégias de enfrentamento do sofrimento laboral, objetivando lidar com as situações estressantes do dia a dia do trabalho sem que estas interfiram no equilíbrio pessoal e no desempenho das atividades inerentes à profissão.

3.2 A PSICODINÂMICA DO TRABALHO E A PSICOLOGIA NO CONTEXTO DE ADOECIMENTO DO TRABALHADOR DOCENTE

A Psicodinâmica do Trabalho surgiu a partir dos anos 1990 com os estudos de Cristophe Dejours, na França, sobre a disciplina Psicopatologia do Trabalho (criada por Le Guillant) e após a publicação do livro *Travail, usure mentale: Essai de psychopathologie du travail*, em 1980²⁴. De acordo com Merlo (2002), a utilização do conceito de Psicodinâmica do Trabalho, em substituição ao termo Psicopatologia do Trabalho, deu-se a partir da expansão do estudo da normalidade sobre o da patologia, tendo como princípio a compreensão acerca de como os trabalhadores alcançam manter o equilíbrio psíquico quando estes estão submetidos a condições de trabalho desestruturantes.

²⁴ O livro foi traduzido no Brasil pela primeira vez em 1987. Hoje está em sua 5ª edição: DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

Como idealizador da Psicodinâmica do Trabalho, Dejours (1994) a conceitua como sendo o estudo das relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação. O autor utiliza conceitos psicanalíticos como instrumento para analisar o sofrimento gerado no trabalho e afirma que as condições ocupacionais prejudicam a saúde do corpo do trabalhador, enquanto a organização do trabalho atua no nível do funcionamento psíquico. O trabalho como parte do mundo externo ao sujeito e do seu próprio corpo e relações sociais representa uma fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as condições externas oferecidas atendam ou não à satisfação dos desejos inconscientes.

A princípio, a Psicodinâmica do Trabalho parecia dedicada à superação e ao tratamento das doenças mentais; entretanto, de acordo com Flach et al. (2009), a Psicodinâmica do Trabalho abre caminho para perspectivas mais amplas, atrelando ao estudo do sofrimento o estudo do prazer no trabalho. Para Merlo (2002), a Psicodinâmica do Trabalho visa o coletivo de trabalhadores e não os indivíduos isoladamente. Sobre esse estudo, o autor acrescenta que, “Após diagnosticar o sofrimento psíquico em situações de trabalho, ela não busca atos terapêuticos individuais, mas intervenções voltadas para a organização do trabalho à qual os indivíduos estejam submetidos.” (MERLO, 2002, p. 131).

A Psicodinâmica do Trabalho, com o aprimoramento dos seus estudos, não abandona os conceitos essenciais psicanalíticos, como a sublimação e os mecanismos de defesa que são utilizados pelos trabalhadores diante do sofrimento no trabalho. Porém, ela constrói uma nova abordagem com base em conceitos da Sociologia do Trabalho e da Ergonomia. Ao abordar com base nos conceitos da Sociologia do Trabalho, a Psicodinâmica analisa, de forma minuciosa e sistemática, as organizações das formas de gestão do trabalho, principalmente a partir das influências tayloristas, fordistas e toyotistas, bem como a análise das relações de poder estabelecidas no contexto do trabalho; já na abordagem pelos conceitos da Ergonomia, ela identifica o espaço existente entre trabalho real e trabalho prescrito, possibilitando a percepção da sublimação e a construção da identidade no trabalho. (MERLO, 2002).

Faz-se necessário ressaltar que o trabalho também pode levar a pessoa a uma vivência de prazer quando ele representa a possibilidade de o trabalhador definir-se como sujeito do trabalho e construir novas formas de ser. A Psicodinâmica do Trabalho, utilizando a interação multidisciplinar com outros profissionais relacionados à Saúde do Trabalhador (médicos do trabalho, psicólogos, fisioterapeutas, engenheiros de segurança, dentre outros), tem ampliado

suas abordagens a partir de estudos e pesquisas com foco nas realidades concretas de trabalho. Desta maneira, é possível preencher lacunas epistemológicas existentes quanto ao conhecimento da relação entre saúde, doença e trabalho, permitindo, a partir daí, a ampliação das possibilidades de intervenção e discussão sobre a temática acerca das relações entre saúde mental e trabalho. Tais discussões possibilitam maior entendimento desses processos de intervenção, com vistas à prevenção e possíveis estratégias de enfrentamento dos males físicos e psíquicos gerados no trabalho ou por causa dele.

Por sua vez, a Psicologia, principalmente a voltada para a Saúde do Trabalhador, canaliza os conhecimentos da Psicologia Social da Saúde e da Psicologia Social do Trabalho, além da atuação da Psicologia Clínica e Organizacional, para enriquecer as práticas voltadas para o atendimento aos trabalhadores que sofrem as mazelas influenciadas ou adquiridas na execução do trabalho. Tais áreas da Psicologia aportam contribuições ao mesmo tempo específicas e múltiplas. A Psicologia tem teorizado, pesquisado e discutido sobre os processos de sofrimento relacionados ao trabalho em busca de explicações e de sentidos sobre o processo saúde-doença e trabalho, saúde mental e trabalho, toxicologia comportamental, causalidade de acidentes de trabalho, modelos de gestão e de organização do processo de trabalho, subjetividade e saúde mental, dentre outros. (CREPOP, 2008).

A identificação de casos de sofrimento e adoecimento psíquico influenciados ou adquiridos na execução do trabalho é uma atividade importante do psicólogo na assistência aos trabalhadores que, de alguma forma, já tiveram sua saúde afetada pelas atividades ocupacionais. Entretanto, é importante lembrar que a identificação de tais situações durante a atividade clínica do psicólogo deve ser vista também como um alerta para o desencadeamento de ações preventivas no sentido de evitar que outros trabalhadores permaneçam expostos às mesmas condições. (CREPOP, 2008).

Em relação às questões da realidade da educação brasileira, o psicólogo tem encontrado espaço limitado de atuação. As redes de ensino privadas ou as escolas que investem na contratação desse profissional, na maioria das vezes, têm apenas o objetivo de cumprir as exigências regimentais das instituições de ensino ou mesmo o de atender às demandas das famílias que investem financeiramente na educação dos seus filhos e cobram a presença desse profissional na equipe escolar. Porém, o psicólogo tem atuação limitada dentro desses espaços, muitas vezes priorizando o atendimento individualizado a partir das demandas apresentadas no contexto

escolar, não tendo um olhar treinado e direcionado para a análise e intervenção relativas ao sofrimento do corpo docente e técnico administrativo que é provocado pelas condições de trabalho, uma vez que ele também é vítima dos mesmos processos que causam estresse e sofrimento no trabalho.

3.3 A LINGUAGEM DA DOR

O corpo manifesta as dores da alma humana, que canaliza para o organismo aquilo que não consegue manifestar de outra forma. A falta de um espaço onde o indivíduo possa relatar e dividir suas dores, seus medos e sua insegurança diante da vida faz com que o mesmo internalize seu sofrimento, acionando mecanismos de defesa que os protege durante um período, mas que não impedem o surgimento dos sintomas de doenças. (DEJOURS, 1999).

Como afirma Dejours (1999, p. 28),

[...] imposições de horário, de ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e diploma, de experiência, de rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos e de adaptação à cultura ou à ideologia [...]. Os estudos clínicos e as sondagens que realizamos nos últimos anos, tanto na França quanto no exterior, revelam por trás das vitrinas do progresso um mundo de sofrimento que às vezes nos deixa incrédulos.

O estudo e a compreensão da biografia do indivíduo, juntamente com a contextualização da estrutura social em que ele vive, permitem perceber que os fenômenos humanos têm sempre uma motivação, nada acontecendo por acaso. Assim, o processo de adoecer deixa de ser um evento casual e passa a ser integrado à sua história de vida.

A OMS, em relatório datado de 1986, afirma que há uma multiplicação de manifestações de doenças decorrentes de desequilíbrios psicossociais, sendo eles as razões mais frequentes das consultas médicas, chegando a cerca de 50% nas regiões industrializadas e 25% nas menos industrializadas. (MELLO FILHO, 1992).

Deste modo, podemos afirmar que o homem é capaz de responder às ameaças simbólicas decorrentes da interação social e não apenas às ameaças concretas (biológicas – como os microrganismos – e/ou físicas e químicas). Assim, situações como insegurança no trabalho,

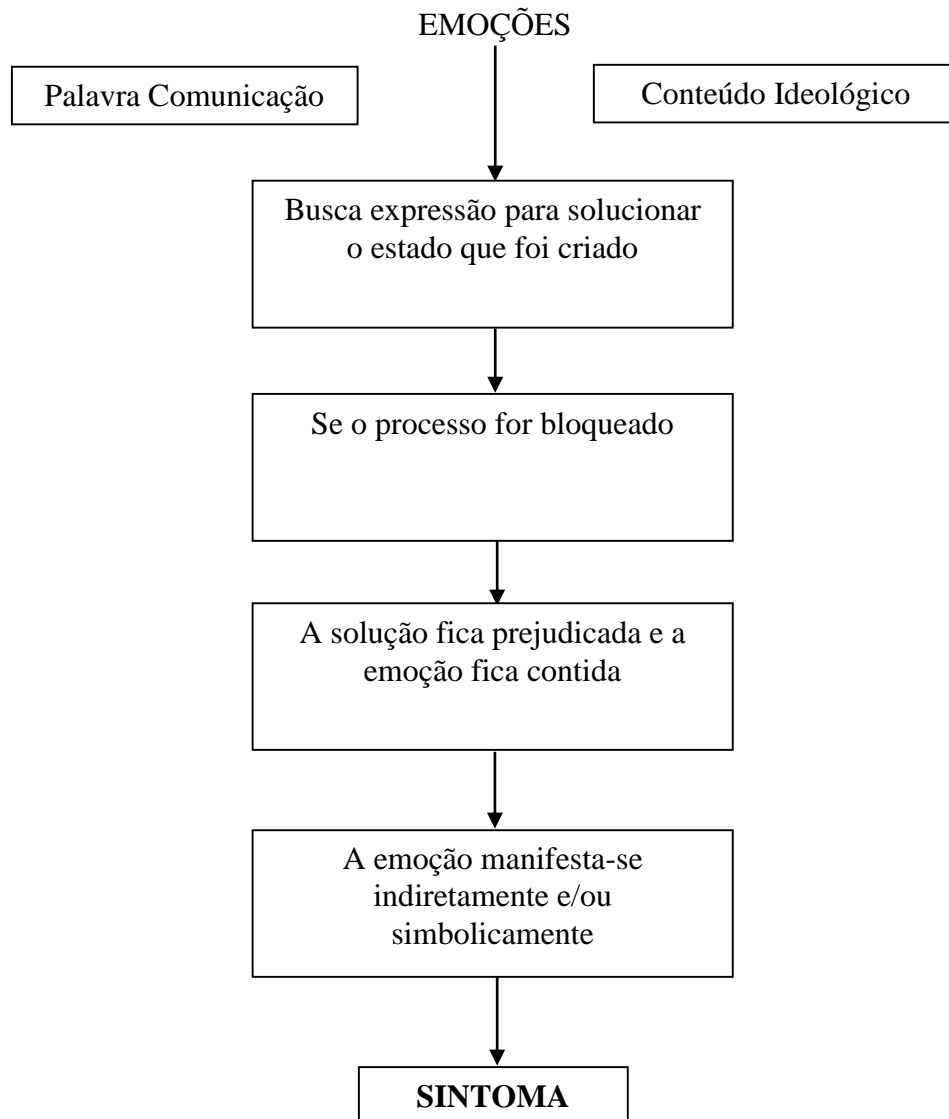
quebra de laços familiares e de estrutura social, privação de necessidades básicas, obstáculos na realização pessoal, separação, perda de emprego, viuvez, aposentadoria, entre outros são tão potencialmente danosos à pessoa quanto fatores concretos.

A compreensão da patologia dentro da perspectiva de um processo histórico e inter-relacional amplia e enriquece os conhecimentos sobre os complexos mecanismos relacionados com o processo de adoecer.

Em seus estudos, Lacan (1978) mostra que o sujeito não tem os significados em sua mente. O sentido só surge juntamente com a palavra que vai expressá-lo. Todavia, a palavra só tem uso possível se seguir leis preestabelecidas, ou seja, um código. Para Lacan, esse código só existe em função de mensagens, que por sua vez não existem sem códigos. Há uma relação entre o vetor língua, que é o significante e o vetor sujeito, o que fala. O código está relacionado com os significantes coletivos, os quais são passados à criança pela mãe em suas solicitações e ao ser humano adulto pela sociedade e pelo mundo do trabalho, dando um sentido para as suas necessidades e provendo a forma como resolvê-las.

Quando não existe um canal que possibilite a expressão das emoções, o corpo “fala” de alguma forma e manifesta as dores da alma. A emoção busca a expressão por meio da linguagem para solucionar o estado de necessidade e obter a satisfação. No entanto, se tal processo for total ou parcialmente bloqueado – e em geral, este bloqueio é de origem ideológica e cultural – a solução não é adequada, a ação mostra-se comprometida e a emoção fica contida, implicando em uma manifestação da emoção de forma indireta e/ou simbólica. Neste momento, podem ocorrer as somatizações e conversões.

Este esquema é bem representado por Mello Filho (1992, p. 96) na figura a seguir:

FIGURA 1 – Integração Psicossomática

A emoção é um fenômeno que ocorre simultaneamente no nível dos subsistemas do corpo e dos processos mentais. Aquilo que no nível dos sentimentos é medo, raiva, dor, tristeza, alegria ou fome, no corpo, concomitantemente, expressa-se como modificações no subsistema somático, nas funções motoras, secretoras e de irrigação sanguínea. Esse conjunto de alterações é coordenado pelo conjunto hipotálamo-hipófise e sistema límbico. Pontes et al. (1987, p. 94) analisam estes processos:

A disfunção pode resultar da alteração da fibra muscular lisa que existe ubiqüitariamente em vários órgãos. Assim, a pessoa pode apresentar disfunções motoras no nível do aparelho digestivo (vômitos, Síndrome hipoestâmica, diarreia, prisão de ventre, discinesias); do aparelho respiratório (asma, bronquite); do aparelho geniturinário (disúria, cólica pietouretal, dismenorreia, polaciúria, vaginismo, taquiespermia); do aparelho circulatório (hipertensão arterial diastólica, enxaqueca, cefaleia de tensão); de pele (neurodermites, eczemas, pruridos) e de outros órgãos e aparelhos.

A disfunção, quando secretora, manifesta-se não só na produção do muco, mas também na produção de secreções endócrinas, de hormônios do aparelho digestivo, secreção gástrica, pancreática, biliar e entérica. Não é por acaso que as queixas gastrointestinais, principalmente úlceras gástricas, são muito comuns nos professores.

A disfunção da irrigação sanguínea nos órgãos exerce um papel importante na determinação de processos agudos e crônicos e, na dependência da intensidade, repetição e duração deles, pode ocasionar a diminuição da resistência da mucosa a outros agentes agressivos, surgindo hemorragias e ulceração de extensão e profundidade variáveis. (PONTES et al., 1987).

Conforme descrição feita por Silva Filho (1993, p. 66), os seguintes problemas são apontados como sintomas centrados em fatores relativos à natureza e ao modo de organização do trabalho, afetando diretamente a dimensão psicológica do trabalhador:

- Problemas gástricos;
- Dores de cabeça;
- Perturbações do sono;
- Irritabilidade;
- Queda de motivação;
- Redução da criatividade;
- Embotamento afetivo;
- Sentimento de autodesvalorização;
- Depressão;
- Empobrecimento do significado do trabalho;
- Ansiedade;
- Doenças do aparelho circulatório (cardiopatias);
- Estresse;
- Sonhos conflitantes com o trabalho.

As atitudes consideradas desumanas são sentidas pelo trabalhador, ainda que este tenha que demonstrar certa frieza na realização das tarefas lhe são designadas; até mesmo porque todo trabalhador sabe que ele está tão sujeito a tais circunstâncias quanto os colegas que sofrem com

sua ação e ao deparar-se com esta possibilidade no outro, deparam-se com a dor de seu próprio sofrimento.

Pode-se verificar que as questões da promoção da saúde não decorrem por fatores meramente individuais, mas em dimensões coletivas, especialmente sobre a cultura das relações de trabalho.

A legislação trabalhista de vários países, a brasileira entre elas, reconhece a relação de causa e efeito de vários agentes físicos, químicos e biológicos na produção das doenças consideradas “ocupacionais”. Bem menos tranquila é a aceitação, mesmo em países economicamente mais avançados, do fato de ser o trabalho, enquanto forma de organização e muito menos em razão de sua própria natureza, o fator morbífero em si, em que pese o crescente número de evidências. (PITTA, 1990).

As enfermidades têm componentes sócio-históricos e psicológicos que não podem ser compreendidos sem ajuda de métodos adequados e isso ficará muito evidente naquelas que decorrem do processo de estresse enquanto fenômeno humano. Na verdade, todo fenômeno humano é um fenômeno social, como também a ordem social existe unicamente como produto da atividade humana. (LANE, 1981).

O ser humano está em constante movimento e a todo momento surgem situações que exigem dele uma solução. Esse movimento contínuo é determinado, em parte, pelo conjunto das necessidades inconscientes e pelas exigências da cultura.

Estruturas alienantes – como certas condições e modos de organização do trabalho que se caracterizam pela coerção e falta de estímulo à criatividade, na qual o indivíduo que executa as tarefas não tem controle sobre seu processo de trabalho, com atividades aborrecidas, intensidade e duração do trabalho arbitrariamente decididos, ações fragmentadas e competitivas – têm a possibilidade de produzir sentimentos que se denominam “experiência subjetiva da alienação”, os quais caracterizam-se por sensação de falta de poder, insatisfação e frustração. O trabalho produz também sentimentos de alheamento e o trabalhador tem a impressão de que está situado em um alienado mundo hostil e insensível. (SELIGMANN-SILVA, 1994).

Essa experiência subjetiva da alienação tem sido correlacionada como um dos fatores de risco da doença coronariana. Gasparini e Rodrigues (1992) afirmam que há estudos sobre a relação entre a doença coronária e a denominada “personalidade tipo A”. É importante destacar que esse tipo de personalidade é encontrado frequentemente em indivíduos envolvidos em uma luta constante para obter um número ilimitado de coisas em um período relativamente curto, que enfrentam os esforços contrários e reprimem fortemente os sentimentos de frustração, hostilidade e insegurança.

O comportamento que caracteriza a personalidade tipo A é extremamente incitado e reforçado no contexto do trabalho, na medida em que a competição entre colegas de trabalho é estimulada, assim como a rivalidade para que eles obtenham gratificações, reconhecimento e promoções, estimulando também para que se esforcem para produzir mais e melhor, dentro de prazos rigorosos, e que frequentemente levem trabalho para casa, como é o caso do professor.

Segundo Lacar (1984 apud GASPARINI; RODRIGUES, 1992, p. 104),

As doenças isquêmicas do coração e a hipertensão arterial estão ocorrendo cada vez com maior frequência em indivíduos jovens e, especificamente em determinadas categorias profissionais, independentemente da classe social. Todas as pesquisas feitas até agora indicam que as causas são o ritmo de trabalho, a exigência irrecorrível de atenção e todos os condicionamentos que envolvam o homem e o trabalho.

E esse fenômeno tem sido cada vez mais frequente na realidade do docente, pois ele está submetido a todas as formas perversas de manipulação e controle das Instituições capitalistas.

3.4 AGENTES ESTRESSORES PSICOSSOCIAIS E O TRABALHO

Os critérios específicos sobre saúde, doença, indivíduo, trabalho, produtividade, força e vulnerabilidade são construídos pela cultura e transformadas pelos indivíduos.

Os elementos culturais objetivam-se quando os indivíduos dão significados à queixa psicossomática, às atitudes dos indivíduos doentes, às relações do grupo de trabalho, à frequência no ambulatório e a outras situações cotidianas.

Toda empresa é um conjunto sociocultural complexo organizado para realização de serviços, fabricação de coisas, transformação ou extração de produtos da Natureza. Na organização, há uma interpretação dos sistemas de autoridade e recompensa, na qual existem processos de desenvolvimento por meio dos quais os grupos adquirem mecanismos regulatórios e uma estrutura de autoridade que não são independentes, mas sim interativos. (KARTZ; KANH, 1976).

Na cultura empresarial hegemônica da sociedade contemporânea, em função da unilateralidade de apreensão do comportamento, há uma forte tendência para que se sobressaiam apenas os valores objetivos e impessoais, isto é, não os emocionais. Vê-se o indivíduo de forma incompleta, com habilidades específicas para a realização de tarefas isoladas das suas características de ser e das suas experiências de vida. Desta forma, durante a relação indivíduo-empresa, há uma cisão do comportamento: de um lado a força do trabalho com subordinação às regras da empresa, do outro, a vivência de emoções nem sempre expressadas adequadamente.

Para atuação deste “homem organizacional” apenas alguns aspectos são utilizados, estimulados e aceitos. Frequentemente ocorre a fragmentação e desarticulação de suas dimensões vitais e biopsicossociais, visando um enquadramento homogêneo e predeterminado a partir do que se deseja da tarefa realizada. De modo geral, o foco em metas financeiras obriga o professor a uma adaptação de projetos pedagógicos criados em modelos estáticos, pobres e limitados, com um referencial preestabelecido de forma incompleta e obsoleta. Não é objetivo do trabalho do educador a emancipação do homem, mas o homem adaptado para o trabalho.

Para Rodrigues (1990), quanto maiores forem as diferenças de expectativas entre os polos pessoa-empresa ou quanto mais rígidos forem esses polos, mais conflituosa será a inter-relação entre eles e sua capacidade de adaptação.

A ergonomia, ciência que trata do conjunto de inter-relações sob o enfoque da adaptação e do desgaste do indivíduo diante dos desafios impostos pelas empresas na busca da qualidade/produtividade, aponta para as falsas crenças a respeito do ritmo de trabalho, para a repetitividade das tarefas, atividades motoras, previsão e controle das situações de trabalho.

O trabalho envolve demandas e necessidades individuais e organizacionais em sintonia. Quando elas não são atendidas, as vinculações pessoas-empresas modificam-se e criam-se

processos patogênicos de adaptação, como o desligamento da empresa, a perda da promoção ou o isolamento na carreira profissional. Assim, quando não ocorre a sintonia nas interações em nível grupal ou organizacional surgem os conflitos decorrentes de necessidades opostas ativadas ao mesmo tempo.

Um grande número de pesquisas realizadas concorda que o conflito entre as metas e a estrutura da empresa e as necessidades individuais de autonomia, realização e identidade é um agente estressor importante. A desumanização do trabalho presente nas organizações que têm como característica marcante a burocratização tornam-se agentes estressantes porque atentam contra as necessidades individuais de satisfação e realização, entre outras. (LEVY, 1971).

Segundo Gasparini e Rodrigues (1992, p. 102),

O trabalhador que é transformado em “máquina de apertar parafusos” perde a noção do processo de produção como um todo, tem o ritmo de trabalho fora do seu controle, perde o poder de decisão sobre o seu trabalho. Assim, tem sua autoestima diminuída, seu trabalho não é percebido como importante ou interessante, não vê que seu esforço é socialmente significativo e não há reforço na sua identidade através do trabalho. Não é difícil interpretar tudo isso como uma ameaça à dignidade humana, pois são justamente estas necessidades que devem ser satisfeitas no local de trabalho.

Além desses fatores, Levy (1971) cita os seguintes: liderança do tipo autoritária, execução de tarefas sob pressão, falta de conhecimento no processo de avaliação de desempenho e de promoção, carência de autoridade e de orientação, excesso de trabalho e grau de interferência na vida particular que o trabalhador pode ter.

Para Levy (1964 apud GASPARINI; RODRIGUES, 1992, p. 103),

Frente a estressores psicossociais, notadamente quando suas necessidades não estão sendo satisfeitas, o indivíduo tende a reagir, ou melhor, dizendo, ajustar-se basicamente de duas maneiras:

- 1) Ajuste ativo: O indivíduo expressa o seu desejo de mudança na estrutura a que está submetido; afasta-se ou solicita transferência do serviço voluntariamente; tem participação em movimentos trabalhistas (organizados ou não).
- 2) Ajuste passivo: é o mais comum e conduz à alienação no sentido sociológico do termo; o indivíduo passa a depreciar o trabalho e senti-lo como um peso e não como fonte de satisfação, o objetivo torna-se

apenas a remuneração de condições físicas e higiênicas; o trabalho passa a ser sentido como desinteressante e não envolvente, que passa a ser instrumentalizado de forma que as satisfações só são encontradas fora do local de trabalho, em diferentes maneiras de consumo; absenteísmo; maior predisposição a doenças pela falta de coerência social do sistema em que o indivíduo está inserido e que atua como um agente estressor psicossocial.

Ou seja, a ocorrência de manifestações de doenças em um ambiente de trabalho é um índice importante para se verificar o nível de saúde deste meio, não somente em termos higiênico-sanitários, mas também em termos de saúde social, que pode comprometer o indivíduo, inclusive biologicamente.

A organização do trabalho é um dos fatores dinâmicos que determinam a fragilização somática do ser humano, na medida em que ele pode bloquear os esforços do trabalhador para adequar o modo operatório às necessidades de sua estrutura mental. O conflito entre a economia psicossomática e a organização potencializa os efeitos patogênicos das más condições físicas, químicas e biológicas do ambiente de trabalho.

Quando o ambiente de trabalho não oferece espaço para que as angústias do trabalhador sejam reconhecidas e elaboradas, o seu sofrimento reflete-se nas suas relações familiares e em outros ambientes fora do contexto laboral. Seligmann-Silva (1994) aponta que, infelizmente, o papel da psicologia organizacional tem sido o de tentar adaptar os indivíduos a um trabalho inadequado à condição humana.

As novas concepções organizacionais investem na “neurose de excelência” (SELIGMANN-SILVA, 1995), fazendo com que o controle da execução do trabalho passe a ser feito por uma dominação introjetada que força o sujeito a ultrapassar seus limites em busca da “Qualidade Total”. Equipes de recursos humanos, com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade, manipulam a fragilidade em que se encontra o assalariado, colocando em prática a “gestão dos afetos” (SELIGMANN-SILVA, 1994). Esta faz com que o trabalhador internalize a ideologia do sistema empresarial do qual faz parte, ficando mais suscetível à dominação, perdendo então seu senso crítico e facilitando o controle sobre seu aparelho psíquico. Ao pacificar as relações desiguais dentro da empresa e pulverizando a ideologia de que “o trabalho dignifica o homem”, a exploração do indivíduo que se sujeita a continuar correspondendo à expectativa social do trabalho é favorecida, ou seja, há a adequação do trabalhador à cultura do

contentamento. O profissional, além de não ter espaço para expor suas angústias, ainda precisa forjar uma “felicidade” para não ser considerado “inadequado” à organização.

A submissão ao papel social pré-fixado leva o trabalhador a se ajustar às normas internas de disciplina e “[...] quanto mais minuciosos forem esses corpos de regras e quanto maior for o aparato destinado a controlar o seu rigoroso cumprimento, mais fortemente estabelecido estará a disciplina e menor será a liberdade.” (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 98). Esse controle recíproco – entre organizações, trabalhador, cliente (neste caso, o aluno), leis de mercado e tecnologias de ponta – tem grande peso na vida psíquica dos trabalhadores em termos de cansaço físico e mental: o trabalhador já acorda cansado e com fadiga, sem forças para desempenhar suas atividades laborais.

Segundo Seligmann-Silva (1994), a “síndrome da fadiga crônica”²⁵ corresponde àquela que apresenta, além do cansaço e dos distúrbios do sono, outras manifestações. A irritabilidade e o desânimo são as alterações psicológicas principais desse quadro. O desânimo que se associa ao cansaço faz com que desapareça o interesse pela vida social e a disposição para atividades de lazer anteriormente praticadas. Deste modo, o trabalhador tende a retrair-se e a isolar-se socialmente. Essas alterações da personalidade atingem os diversos tipos de ocupações, tanto os trabalhadores cuja ocupação exige esforços físicos e exaustivos quanto os que disponibilizam tempo prolongado a um trabalho intelectual.

Ainda segundo a autora, pesquisas sobre a temática envolvendo a relação do trabalho com o sofrimento mental têm sido intensificadas pela dimensão que o problema vem tomando. Entretanto, por diversos motivos, não se chegou ainda a um quadro teórico consensual com relação às diferentes causas dessa problemática.

Um dos motivos dessa falta de consenso é de ordem científica e se deve à complexidade do tema e ao déficit que o campo da saúde tem no que diz respeito à interdisciplinaridade. Seligmann-Silva (1995, 2011) pontua que, além disso, a velocidade com que as pesquisas desenvolvem-se ultrapassa a comunicação entre os estudiosos da área, o que contribui para a falta de uma nomenclatura padronizada dos fenômenos psíquicos relacionados à organização

²⁵ Conforme indicado por Seligmann-Silva, (1995), na versão publicada em 1992 pela OMS, o CID – 10 inclui “Síndrome da fadiga” no item F-48.0 – neurastenia.

do trabalho. Por outro lado, segundo a autora, razões sociopolíticas também contribuem para a dificuldade de elaborar um corpo teórico sem controvérsias, uma vez que as investigações desse tema têm levado a críticas contundentes quanto à organização do trabalho e às condições do mesmo e as propostas de soluções aplicáveis são barradas nas implicações políticas e econômicas.

A autora faz uma revisão minuciosa das diversas denominações que outros teóricos vêm utilizando para os mesmos fenômenos. A Síndrome da insensibilidade, termo proposto por Seligmann-Silva (1995), é denominado também de alexitimia e corresponde a um quadro em que o sujeito mantém-se distante de seus próprios sentimentos e, conseqüentemente, afastado de sua consciência, transformando uma possibilidade de reação realizada pela reflexão ainda mais remota. Distante de suas emoções e, portanto, desconectado de si, esse trabalhador experimenta a falta de motivação para realizar quaisquer tipos de atividades, estejam elas relacionadas ao mundo do trabalho ou ao pessoal. A reação na qual o sujeito se esquivava de toda e qualquer possibilidade que o leve ao sofrimento também pode ser chamada de normopatia.

Em outro estudo de Seligmann-Silva (1994) é apontado que dois aspectos importantes podem ser focalizados em um contexto de recessão econômica e crise social para que seja possível compreender as origens e agravamento do sofrimento psíquico dos empregados: a busca de maximização de produtividade e a deterioração das condições de vida. E sobre esse tópico, a autora afirma que “As repercussões individuais e coletivas, para os empregados, dos impactos conjuntos de determinações, provenientes destes dois itens obedecem a uma dinâmica que é, simultaneamente, de natureza política, psicossocial e biopsicológica.” (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 261).

A dinâmica é de natureza política porque numa situação de recessão, a correlação de forças capital/trabalho é totalmente desfavorável aos empregados; é psicossocial porque envolve questões individuais e coletivas; e biopsicológica porque não se pode separar corpo e psique. Essas dimensões estão completamente inter-relacionadas e qualquer carência em uma delas poderá causar danos à saúde humana.

Seligmann-Silva (1994) também pontua os mecanismos desencadeados pela maximização da produtividade: demissões em massa sobrecarregando os que permanecem no emprego, aumento da jornada de trabalho, aceleração constante da cadência de produção, desvio de funções, tempo

mínimo ou mesmo nenhum para descanso, redução de custos, entre outros itens que antes estavam restritos ao mundo corporativo e hoje estão presentes na gestão das IES privadas.

Tais circunstâncias aumentam vertiginosamente os níveis de desgaste e sofrimento mental e trazem como consequência um aumento de tensão nas relações interpessoais e também nas chefias imediatas (coordenadores de cursos), os quais também são pressionados por superiores e essa pressão é muitas vezes interpretada como perseguição pessoal, intensificando a ansiedade e a raiva entre os sujeitos. Acrescenta-se ainda o esforço mental demasiado que gera fadiga e viola a integridade psíquica do trabalhador, como também a precariedade dos sistemas de segurança, provocando mais tensão a cada dia de trabalho, jornadas prolongadas e exaustivas, ambientes inadequados e desconfortáveis (ruídos, iluminação deficiente, calor ou frio excessivo, etc.). A respeito desse desgaste do profissional, Assunção (1993, p. 35) pontua que “As marcas que o trabalho esculpe sobre os corpos humanos podem perturbar a expressão de suas potencialidades, embotar suas emoções, em alguns momentos alterar a qualidade de vida e até serem diagnosticadas como doenças de trabalho, ocupacionais ou profissionais.”

A subjetividade do trabalhador é muito afetada pelas condições de trabalho, as quais geram grande sofrimento psíquico. A pressão para a realização das tarefas em prazo mínimo, proveniente do controle internalizado do profissional e das chefias e clientela, levam o trabalhador ao limite máximo de sua capacidade de controlar as emoções.

[...] o controle excessivo e permanente é capaz de conduzir, inclusive, a modificações de personalidade, que se refletem sobre as características da vida afetiva do trabalhador: a rigidez passa a fazer parte do modo de ser da pessoa, ocorrendo um embotamento afetivo que se instala gradualmente e que termina por alterar profundamente as relações interpessoais do trabalhador, inclusive a nível da própria vida familiar. Isto ocorre simultaneamente a um aumento crescente de isolamento social, fazendo parte de um processo todo de alienação que vai se instalando muitas vezes sem que o indivíduo perceba. Dentro deste processo, o trabalhador pode ‘embotar’ outras capacidades e características que representam aspectos de sua personalidade valiosos para a saúde mental, tais como a criatividade. (RIBEIRO; LACAZ, 1985, p. 154).

O sofrimento psíquico é quase imperceptível e acaba mascarando uma dor que precisa ser encarada com seriedade e tratada com responsabilidade, mas o medo de exclusão faz com que as pessoas escondam seu sofrimento e neguem sua dor.

Este sofrimento não poderia ser externalizado sob o risco do trabalhador ser considerado um “sujeito desviante”, pois qualquer manifestação psíquica, para o senso comum, é sinal de “loucura” ou “incapacidade”.

A ideia de “distúrbio mental” é geralmente associada à de uma perda de capacidade laborativa. Mas, nem sempre isto acontece durante os desenvolvimentos por assim dizer “silenciosos” e “invisíveis” de determinadas patologias. [...], paradoxalmente, existem processos mórbidos cuja exterioridade, durante etapas, por vezes, bastante prolongadas de sua evolução, é de desempenho rigorosamente correto e desacompanhado de quaisquer queixas de fadiga ou mal-estar. (SELIGMANN-SILVA, 1995, p. 291).

Variações de humor e de comportamento, absenteísmo, dores de cabeça crônicas, mal-estar, desânimo, depressão e irritabilidade são apenas alguns dos sintomas que podem aparecer de forma sutil e que geralmente são ignorados até que assumam a característica de uma psicopatologia mais grave. Segundo Seligmann-Silva (2011), esses sintomas primários são interpretados dentro de uma lógica na qual assumem uma conotação de negligência, indisciplina e irresponsabilidade, sendo muitas vezes considerados como motivos para demissão do trabalhador por “justa causa”, sem que haja a possibilidade de um posicionamento médico com um diagnóstico adequado.

O mundo moderno, com toda sofisticação dos avanços tecnológicos, não contribuiu para o fortalecimento da dignidade do trabalhador. Muito pelo contrário, cada vez mais o nível de sofrimento aumenta, trazendo danos à saúde e dificultando a realização profissional, a qualidade de vida e a segurança do trabalho.

O EXEMPLO

Não Sonho Mais

Hoje eu sonhei contigo, tanta desdita! Amor, nem te digo tanto castigo que eu tava aflita de te contar. Foi um sonho medonho desses que, às vezes, a gente sonha e baba na fronha e se urina toda e quer sufocar.

Meu amor, vi chegando um trem de candango formando um bando, mas que era um bando de orangotango pra te pegar. Vinha nego humilhado, Vinha morto-vivo, vinha flagelado. De tudo que é lado vinha um bom motivo pra te esfolar.

Quanto mais tu corria mais tu ficava, mais atolava, mais te sujava. Amor, tu fedia, empestava o ar. Tu que foi tão valente chorou pra gente. Pediu piedade e, olha que maldade, me deu vontade de gargalhar.

Ao pé da ribanceira acabou-se a liça e escarrei-te inteira a tua carniça e tinha justiça nesse escarrar. Te "rasgamo" a carcaça descendo a ripa. "Viramo" as tripas, comendo os "ovo", ai!, E aquele povo pôs-se a cantar.

Foi um sonho medonho, desses que, às vezes, a gente sonha e baba na fronha e se urina toda e já não tem paz.

Pois eu sonhei contigo e caí da cama. Ai, amor, não briga! Ai, não me castiga! Ai, diz que me ama e eu não sonho mais!

(Chico Buarque de Holanda)

CAPÍTULO IV – O Exemplo: da Paideia ao Pandemônio – a morte de uma ilusão

A IES privado objeto de estudo deste trabalho agora será chamada pelo pseudônimo de *Paideia*. Ela foi fundada no ano de 1984 e composta por profissionais com ampla experiência na área educacional, os quais ocupavam funções técnico-administrativas, como direção de faculdades, chefia de departamentos, coordenação de cursos de Mestrado e coordenação de programas de pesquisa em universidades baianas.

A missão da *Paideia*, por meio da difusão do conhecimento, estava pautada no compromisso em formar profissionais competentes e críticos, capazes de desenvolver e implementar transformações que melhorassem a qualidade de vida da comunidade na qual estava inserida e da sociedade em geral.

Inicialmente, a mantenedora concentrou suas atividades na área de gestão de organizações e tecnologia em processamento de dados com a finalidade de formar profissionais nessas áreas. Em 1989, ela obteve as autorizações para o funcionamento dos cursos de Administração e Tecnologia em Processamento de Dados. Em 1990, as primeiras turmas dos referidos cursos iniciaram suas atividades em instalações próprias.

Posteriormente, em 1997, a *Paideia* identificou uma significativa demanda por cursos de graduação na área de Computação e Informática no estado da Bahia. Assim, foi submetido à apreciação do MEC o projeto de autorização do curso de Bacharelado em Ciência da Computação. Autorizado a funcionar em março de 1998, o curso iniciou suas atividades no mesmo ano.

Nesse mesmo período, a *Paideia* observou também uma grande demanda por cursos no campo da Psicologia. Na época, havia na Bahia apenas o curso de Psicologia oferecido pela Universidade Federal da Bahia. Além disso, visava contemplar a inserção comunitária dos estudantes com a viabilização de ações realizadas em comunidades menos favorecidas, possibilitando vivências que lhes conferissem consciência e compromisso sociais, quando do exercício profissional. Em 1997, a *Paideia* submeteu ao MEC o projeto do curso de Psicologia (Bacharelado e formação de psicólogo) e o curso foi autorizado em junho 1998, iniciando suas atividades em agosto.

Visando ampliar as oportunidades no campo do conhecimento e da formação continuada, a Instituição estruturou seu Programa de Pós-graduação, passando a oferecer cursos em nível de especialização (*lato sensu*). O princípio norteador dessa iniciativa residia na oferta de cursos que possibilitassem maior qualificação dos egressos de seus cursos de graduação. Em 1999, o Programa de Pós-graduação foi implantado com a oferta inicial de sete cursos *lato sensu*.

Em 2001, a *Paideia* apresentou ao MEC o projeto de conversão do curso de Tecnólogo em Processamento de Dados para Bacharelado em Sistemas de Informação, obtendo a autorização de funcionamento em dezembro de 2001. Em agosto do ano seguinte, o curso teve início com a sua primeira turma.

Por fim, em 2002, submeteu ao MEC o projeto de funcionamento do curso de Direito, mantendo coerência com os objetivos de consolidar as ações acadêmicas orientadas ao exercício da cidadania já existentes nos cursos oferecidos por esta Instituição. O curso de Direito foi autorizado em março de 2002, iniciando suas atividades em agosto do mesmo ano.

Em 2003, ela procedeu com algumas adaptações em seu estatuto em decorrência do novo Código Civil Brasileiro. De 2003 até 2008, a *Paideia* manteve funcionando os cursos de Administração, Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Psicologia, Direito e os cursos do Programa de Pós-graduação *lato sensu*, oferecendo, ainda, cursos de extensão.

Os objetivos da *Paideia* eram nobres e buscavam a formação de um ser virtuoso, capaz de transformar e dirigir a sociedade de forma crítica e analítica, e para cumprir este objetivo maior seria necessário: consolidar-se como uma Instituição aberta à comunidade, referenciada pelos princípios da democracia e voltada para a difusão e preservação do conhecimento, da cultura e da história do homem; oferecer formação em nível superior para cursos de graduação, pós-graduação e sequencial, bem como atividades de extensão; estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo dos seus corpos discente, docente e técnico-administrativo; promover o desenvolvimento das competências cognitivas, pessoais e sociais de seus estudantes, privilegiando a formação humanista; qualificar os egressos para a efetiva participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, a partir da visão crítica sobre os problemas do mundo contemporâneo, em especial os regionais e nacionais; integrar de forma efetiva suas atividades à comunidade por meio de iniciativas culturais, pedagógicas e de prestação de serviços e estimular o conhecimento sobre a

conjuntura do país, articulando-se, quando possível, com os poderes públicos e com a sociedade para o estudo de problemas internacionais, nacionais ou regionais.

Todos os cursos eram subordinados à mesma estrutura de gestão. Apesar de estarem constituídos como quatro faculdades isoladas com cinco cursos, o modelo gerencial privilegiava uma forma de gestão integrada entre Direção Geral, Direção Acadêmica, Coordenações de Cursos de Graduação e Pós-Graduação, além dos representantes dos órgãos que complementam a estrutura organizacional da Instituição na condução dos projetos acadêmicos.

A estratégia da *Paideia* era focada na excelência e mesmo com estatísticas desfavoráveis em relação aos cursos de graduação presenciais, havia uma expansão de alunos matriculados em função do compromisso da Instituição com a educação de qualidade

No cenário baiano, onde se inseria a *Paideia*, os dados do Inep revelavam a existência de 117 IES, das quais 111 eram classificadas como privadas. Essa concentração de IES privadas sugeria um quadro acirrado de concorrência, conforme revela o Censo (BRASIL, 2003). Em termos gerais, verifica-se que a relação candidato/vaga no setor privado foi equivalente a 1,7 ao considerar vestibular e outros processos seletivos. Outro dado de igual importância para entender a situação do mercado das IES privadas baianas referem-se à relação vagas/matrículas efetuadas. Ou seja, das 63.575 vagas oferecidas por esse setor, apenas 40.076 matrículas foram efetivadas, totalizando um percentual de 37% de vagas ociosas no estado.

Frente a esse quadro, os sinais de limite (ou saturação) de mercado tornaram-se evidentes. A estratégia da *Paideia* para manter a credibilidade conquistada no campo do ensino superior na Bahia e responder às demandas instáveis desse mercado caracterizava-se por oferecer serviços educacionais de qualidade. A qualidade aqui referida requer da Instituição o investimento localizado em duas dimensões: uma diz respeito à relação pedagógica, notadamente a partir do trinômio ensino, pesquisa e extensão e a outra relaciona-se com os processos de gestão que visam otimizar os recursos materiais e financeiros, bem como qualificar os recursos humanos.

A credibilidade conquistada pela *Paideia* durante os seus anos de atuação foi marcada pela experiência em educação do seu idealizador, bem como pela competência e o compromisso dos docentes com a educação e com a certeza de que estavam a serviço de uma Instituição séria, que investia em um projeto de qualidade e em uma equipe de coordenadores, professores e

peçoal administrativo trabalhando de forma integrada e sem o peso hierárquico. Esses são alguns dos aspectos que merecem destaque e podem ser apontados como pontos favoráveis ao enfrentamento da pressão de um mercado que não tem interesse nesse tipo de meta. É preciso ressaltar, todavia, que mesmo a *Paideia* dispondo desses pontos favoráveis, o nível de demanda externa é mutante, complexo e os apelos dos empresários da educação foram muito fortes o tempo inteiro.

Pode-se perceber que o ideal da educação na *Paideia* era burguês e desejava, dentro de uma proposta arrojada de formação crítica, preparar também os estudantes para que fossem os melhores no mercado. A Instituição orgulhava-se em assumir que tinham os melhores professores, melhores funcionários e melhores alunos, e o seu principal *slogan* apontava para uma continuidade sem fim dessa relação.

A perspectiva pedagógica adotada nos projetos dos cursos oferecidos visava alcançar um perfil geral dos egressos, destacando-se dentre suas habilidades:

- a) Capacidade para o aprimoramento e a atualização contínuos, aliados à disposição para um estado permanente de estudo;
- b) Capacidade de interagir com outras áreas de conhecimento;
- c) Capacidade de adaptação à evolução da tecnologia;
- d) Capacidade de pensar estrategicamente e saber enfrentar o inesperado;
- e) Aptidões de comunicação, interação, cooperação e trabalho em equipe;
- f) Aptidões profissionais gerais, necessárias à formação de um profissional com visão crítica da sua profissão e da sociedade em que vive;
- g) Capacidade de atuar em organizações complexas, em suas diversas áreas de inserção, tendo por base uma sólida capacidade de comunicação e interação de grupo;
- h) Capacidade de compreensão e solidariedade;
- i) Capacidade para aprender e transmitir conhecimentos;
- j) Postura profissional que conduza ao tratamento das questões de forma ética;
- k) Visão de mundo atualizada e, em particular, consciência solidária dos problemas de seu tempo e espaço.

Pode-se perceber claramente o desejo de conciliar uma prática, de certa forma “revolucionária”, percebida inclusive com a inserção de disciplinas como Conjuntura Brasileira I e II nos cursos

de Administração, Sociologia do Trabalho, Antropologia, dentre outras, nas quais os docentes tinham em suas ementas o objetivo maior de apresentar a realidade crítica da sociedade brasileira e do mundo do trabalho. Os professores, segundo depoimentos dos mesmos, tinham completa liberdade para difundir e debater com alunos e colegas temas considerados polêmicos em muitas IES privadas, tais como Precarização do Trabalho, Assédio Moral, Violência e Criminalidade Urbana na perspectiva das Injustiças Sociais, entre outros.

As atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito da graduação e da pós-graduação destinavam-se a acompanhar as rápidas mudanças decorrentes do mundo contemporâneo, como também manter seus discentes atualizados para que eles pudessem acompanhar as tendências profissionais, econômicas e sociais da cidade de Salvador e do estado da Bahia. A opção pela implantação de seus cursos tinha como eixo norteador a identificação de carências e necessidades de desenvolvimento da região onde a *Paideia* estava inserida. A relação com as comunidades vizinhas provocava um intercâmbio rico de conhecimento e experiência de vida, além do desenvolvimento de vários projetos a partir das demandas levantadas nos constantes debates entre a comunidade e a Instituição, fosse por meio de pequenas reuniões com alunos e professores ou em debates mais amplos envolvendo toda a comunidade acadêmica.

Eram desenvolvidas diversas ações que visavam contribuir com a inclusão social e o desenvolvimento local, a partir de programas e projetos de extensão, bem como por meio da articulação com organizações sociais, empresas e o poder público. A *Paideia* desenvolvia parceria com órgãos públicos, organizações não governamentais (ONGs), associações de moradores, grupos culturais e entidades de assistência social. Essas parcerias viabilizavam projetos e atividades com a finalidade de articular entre os conhecimentos acadêmico e empírico, proporcionando aos estudantes uma visão multidisciplinar da realidade contemporânea.

Também eram mantidas relações de parceria por meio de convênios institucionais com organizações empresariais que oportunizavam o constante treinamento e reciclagem dos estudantes, bem como sua inserção no mundo do trabalho. Mas o reconhecimento da Instituição pela sociedade brasileira, no sentido de que dali saíam os profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho, faz com que algumas empresas de grande porte desejassem os alunos da *Paideia*, divulgando em primeira mão suas melhores oportunidades de trabalho.

As políticas de ensino dos cursos de graduação estavam consubstanciadas na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A base de referência para a definição das políticas de ensino dos diversos cursos de graduação alinhava-se às normas estabelecidas pelo MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer Nº CNE/CES 67/2003 de 11 de março de 2003, dentre as quais pode-se destacar:

- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudo independentes, visando a autonomia profissional e intelectual do aluno de forma progressiva;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- Articular entre teoria e prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar os docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Existia apoio total ao corpo docente para a execução de projetos para que essas normas fossem cumpridas, além de horas dedicadas ao acompanhamento individual do aluno em horários de atendimento realizados por professores de todos os cursos e áreas de conhecimento. O aluno da *Paideia* orgulhava-se de pertencer aquele universo e esforçavam-se ao máximo para manter um padrão elevado de resultados. Isso era percebido pelos indicadores do MEC, que em todas as avaliações da *Paideia* mantinha uma pontuação acima da média. O curso de Administração, por exemplo, até 2008 foi o único em uma IES privada a conquistar o conceito “A” (Nota máxima) no Provão do MEC durante 8 anos consecutivos.

Os alunos e professores contavam com recursos que facilitava o aprendizado e a prática docente, tais como:

- Acesso gratuito à internet;
- Biblioteca e Videoteca com um número expressivo de exemplares;
- Cota de cópias gratuita por bimestre de 100 folhas por aluno;
- Material de apoio gráfico e didático disponibilizado pela gráfica no início de cada semestre com todos os textos a serem trabalhados;
- Programa de inserção do aluno em estágios e empregos intermediados pela Instituição;
- Recursos audiovisuais disponibilizado em todas as salas;
- Acesso facilitado de alunos e professores às coordenações de curso e direção;
- Um centro de custos rápido e eficiente que liberava e apoiava os professores em todos os eventos propostos considerados importantes para o desenvolvimento de suas atividades;
- Auditório com capacidade para 250 pessoas liberado para aulas, palestras, eventos sem burocracia e custo;
- Formatura gratuita com solenidade coletiva de todos os cursos e buffet completo com música ambiente para os alunos que não podiam pagar por uma solenidade fora da Instituição;
- Sala de professores integrada com Balcão de Atendimento para os alunos e Núcleo de Apoio aos alunos e professores, onde a integração dos docentes ocorria nos intervalos e eram oferecidos lanches fartos e variados ao corpo docente, assim como um espaço de descontração e de debates sobre problemas com alunos ou com a própria Instituição, contanto eventualmente com a participação da Direção e Coordenação de cursos;
- Diretório Acadêmico com todo o suporte para as demandas estudantis. O movimento estudantil era visto com “bons olhos” para a Instituição, que sempre apoiava os debates e escutava as demandas dos alunos.

As políticas de extensão e pesquisa materializam-se em projetos e atividades vinculados aos cursos. O foco central dessa política, como já foi mencionado, estava voltado para o desenvolvimento de parcerias com organizações sociais de diversas naturezas e visava contribuir com a melhoria da qualidade de vida da comunidade em seu entorno ao mesmo tempo

em que proporcionava aos estudantes a oportunidade de associar teoria e prática. Nesse sentido, privilegiava-se a interação da extensão com as dimensões de ensino e pesquisa.

Os projetos e atividades vinculavam-se aos cursos e setores da estrutura acadêmica e destinavam-se à promoção cultural, bem como à difusão de conhecimentos e técnicas pertinentes às políticas de extensão dos cursos. Em geral, os projetos e atividades encontravam-se vinculados aos seguintes setores:

- **SERVIÇO DE PSICOLOGIA** – Funcionava como núcleo de atendimento supervisionado, coordenando as atividades realizadas fora da Instituição. O seu funcionamento consistia em desenvolver ações voltadas para orientação profissional, psicodiagnóstico, psicoterapia, consultoria organizacional e educacional, bem como práticas em Psicologia Social Comunitária, que se efetivam por meio de programas especiais dirigidos para segmentos populares. Eram práticas do Serviço de Psicologia:
 1. (Re)Habilitação Cognitiva e Novas Tecnologias da Inteligência – Programa destinado ao treinamento de crianças e adolescentes que apresentavam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, com procedimentos de treinamento que adotam o uso do computador como recurso básico;
 2. Diagnóstico Funcional do Desenvolvimento – Acompanhamento da criança no primeiro ano de vida, possibilitando o diagnóstico precoce de disfunções e o pronto encaminhamento para tratamento específico;
 3. Atendimento Clínico – Prestação de serviços psicológicos à comunidade por meio de avaliação psicológica, psicoterapia individual, em grupo e de casais.

- **NÚCLEO DE ESPORTE, CULTURA E LAZER** – Esse setor era destinado ao fomento de atividades e projetos voltados para a promoção cultural e desportiva. As ações do Núcleo visavam atingir a comunidade acadêmica, bem como a comunidade em seu entorno. Dentre as atividades desenvolvidas, destacavam-se:
 1. Coleta Seletiva de Resíduos Sólidos – Projeto desenvolvido em parceria com a ONGs, voltado para a seleção e coleta de resíduos sólidos para reciclagem;
 2. Palco Livre – Espaço destinado à exposição de talentos de estudantes, funcionários e grupos culturais da comunidade local;
 3. Torneio de Futsal – Atividade desportiva de futebol de salão voltada para alunos, ex-alunos e funcionários da Paideia.

- **BALCÃO DE JUSTIÇA E CIDADANIA** – Projeto desenvolvido em parceria com o Tribunal de Justiça da Bahia, destinado ao atendimento jurídico à comunidade do bairro. Oportunizava a prática jurídica pelos estudantes, ao mesmo tempo em que democratiza o acesso da população ao Tribunal de Justiça.

O incentivo à pesquisa desenvolvia-se por meio de concessão de auxílio a projetos científicos, bolsas especiais, formação de discentes e docentes na pós-graduação, promoção de congressos e intercâmbio com outras instituições, divulgação dos resultados das pesquisas realizadas, dentre outros meios.

Dentre as iniciativas de incentivo à pesquisa destacava-se o Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). O PIBIC era um programa vinculado à graduação, sistemático e multidisciplinar, que envolvia os cursos de Administração, Direito, Informática e Psicologia. Sua regularidade era anual e seus objetivos convergiam no sentido de:

- Constituir uma cultura acadêmica na Instituição, voltada para a pesquisa e precedida do fortalecimento da visão crítica da ciência pela discussão de seus fundamentos lógicos e epistemológicos;
- Integrar a Instituição com a comunidade, por meio da identificação, sempre que possível, de temas que diziam respeito a suas demandas prioritárias;
- Estimular os hábitos de reflexão mais aprofundada, mediante o contato com a literatura científica atualizada, debatida em aulas e atividades de seminário;
- Abrir espaços para que pesquisadores mais experientes transmitam suas experiências aos estudantes e os integrem às equipes de investigação que fortaleçam a atividade e o esforço interdisciplinar da produção científica;
- Fomentar na Instituição uma área que objetivasse a constituição de um centro de excelência comprometido com a crescente formação de profissionais qualificados solicitados pelo atual mercado de trabalho e pelo universo acadêmico-científico;
- Fortalecer a convicção da instrumentalidade do conhecimento científico, estabelecendo pontes de conexão entre o saber puramente acadêmico e sua utilização pragmática.

A publicação regular dos periódicos que aqui adotamos o pseudônimo de *Simposium e Estudos da Pólis* integravam a política de pesquisa e se constituíam num meio de veiculação de trabalhos acadêmicos/científicos de discentes e docentes.

O professores e alunos envolvidos na pesquisa reuniam-se aos sábados das 11h40min às 14h. No entanto, segundo depoimento dos professores, o normal era que ficassem até às 15h e às vezes todos seguiam juntos para um almoço que durava até 17h. A produção dos alunos e docentes eram publicadas na revista *Simposium* e as atividades eram compostas por alunos bolsistas e voluntários de todos os cursos, um professor orientador para cada curso e um professor coordenador geral.

A estrutura organizacional da *Paideia* era estabelecida a partir de instâncias executivas, deliberativas e normativas que desempenhavam suas funções em consonância com as orientações contidas na Legislação Federal de Ensino Superior. A autonomia de gestão era exercida por meio das instâncias colegiadas de decisão – a Congregação e o Conselho de Ensino. As deliberações efetivavam-se a partir de órgãos colegiados, mantendo assim o grau necessário de autonomia em relação à entidade mantenedora no que diz respeito às decisões vinculadas à vida acadêmica. As Coordenações de Curso também integravam a estrutura organizacional. Esse setor era constituído por um coordenador responsável pelo gerenciamento direto dos cursos e contava com o apoio acadêmico dos professores das disciplinas oferecidas pelo curso.

O corpo docente era composto por professores de atuação reconhecida no meio acadêmico e no mercado de trabalho em suas respectivas áreas, sendo que a maioria predominante deles (aproximadamente 70%) possuía Mestrado e Doutorado. O referido corpo docente estava estruturado conforme preceitua a Legislação Federal e as normas internas da Instituição. O ingresso do docente ocorria após a aprovação de um processo de seleção no qual era feita a análise de currículo e a apresentação de um tema para uma banca composta por professores e pelo coordenador do curso em questão.

A política de aperfeiçoamento e qualificação docente visava promover e valorizar o corpo docente investindo em cursos, palestras, seminários, encontros acadêmicos, dentre outros. Para aqueles que pretendiam prosseguir seus estudos para obtenção de maior titulação, ou mesmo atualização e aprofundamento de conhecimentos, eram oferecidas as seguintes oportunidades:

- Dispensa, pelo período máximo de um ano, dos encargos docentes, total ou parcialmente, de até no máximo 5% (cinco por cento) de seus professores, para o cumprimento dos créditos em disciplinas de cursos de Mestrado ou Doutorado, ao longo de cada período de cinco anos;
- Pagamento para o docente de uma bolsa de valor não superior a 60% (sessenta por cento) do seu vencimento integral no período de afastamento previsto acima;
- Apoio financeiro para a participação de docentes em eventos acadêmicos ou científicos de relevância para sua área de atuação, apresentando trabalhos científicos e/ou integrando mesas de debate e conferências;
- Apoio para divulgação e/ou publicação de teses, dissertações, monografias ou outros trabalhos acadêmicos.

Segundo os professores que trabalharam na *Paideia*, esses não eram incentivos de fachada, eles realmente efetivavam-se e consistiam em um dos grandes estímulos para fortalecer o vínculo que possuíam com a Instituição.

Outros tipos de apoio para discentes e docentes consistiam em:

Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro

Os discentes dispunham de atendimento pedagógico individualizado como forma de apoio ao desenvolvimento de seus estudos. Para esse fim, havia alocação de carga horária específica por parte dos docentes. Os alunos também contavam com um Programa de Monitoria e bolsa.

Programa de Bolsa

Como incentivo acadêmico e financeiro, os discentes contavam com os seguintes Programas de Bolsa:

- BOLSA-MÉRITO – Conferida, a cada semestre, aos alunos que no semestre anterior estiveram regularmente matriculados em um conjunto de disciplinas que totalizavam, no mínimo, 16 créditos, e que foram aprovados, sem Exame Final, alcançando médias estabelecidas em regimento próprio;

- BOLSA-AUXÍLIO – Programa destinado aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da *Paideia* e que estivessem passando por dificuldades financeiras e não fossem beneficiários do Programa de Crédito Educativo ou Programa de Financiamento Estudantil (FIES). A cada semestre era reservada uma cota de bolsas a serem distribuídas entre os alunos contemplados. Os percentuais variavam de acordo com o grau de carência levantado a partir das informações apresentadas.

Programa de Monitoria

O Programa de Monitoria era destinado a alunos matriculados nos cursos de graduação e de pós-graduação da Instituição e tinha por finalidade:

- Melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, aprimorando a construção do saber;
- Estimular a cooperação entre os corpos discente, docente e técnico-administrativo;
- Despertar e desenvolver vocações para a docência nos alunos que apresentassem destacado rendimento acadêmico;
- Oferecer condições para aprender técnicas e métodos de ensino;
- Fomentar a investigação científica e a produção acadêmica ante a perspectiva de encaminhar estudantes aos programas de pós-graduação;
- Incentivar a transdisciplinaridade como forma de trabalhar os conteúdos programáticos das disciplinas.

O estímulo à permanência dos discentes estava focado em investimentos no desempenho acadêmico, envolvimento em atividades científicas, integração com seus pares, participação em atividades de extensão e em oportunidades de estágios e formação continuada. Os estudantes que apresentavam dificuldades no aprendizado eram encaminhados para atendimento especial de triagem e diagnóstico feitos por professores. Além das atividades programadas para esses estudantes, seus professores discutiam novas estratégias que eram incorporadas às práticas pedagógicas em sala de aula. O desempenho acadêmico era acompanhado periodicamente pelos coordenadores de curso por meio de um sistema de relatórios acadêmicos concebido especificamente para este fim.

Além disso, os estudantes que apresentavam dificuldades cognitivas e/ou emocionais podiam ser atendidos pelo Serviço de Psicologia, o qual proporcionava atendimento com orientação psicopedagógica. Esse setor disponibilizava ainda serviços de psicologia para a comunidade em geral.

Os Centros e Diretórios Acadêmicos (CAs e DAs) constituíam-se como a principal forma de representação estudantil. Havia renovação periodicamente das diretorias dos CAs e DAs, com participação aberta dos estudantes de cada curso (matriculados e frequentando). Como forma de incentivo à atuação dos CAs, eram disponibilizados salas e equipamentos necessários para sua organização. Existiam ainda outras formas de organização estudantil por meio de projetos e atividades acadêmicas extracurriculares, como Grupos de Estudos e Empresas Juniores.

Os egressos continuavam com acesso às instalações da Instituição, podendo pegar livros, contatar professores, fazer palestras e receber orientação profissional. Os mesmos criaram uma Associação de ex-alunos com o objetivo de manter a rede de relacionamento e de oportunidades, além de promover atividades de integração e de permanente vínculo com a Instituição.

O planejamento e a organização didático-pedagógica eram concebidos entre coordenadores e professores no âmbito de cada curso. Reuniões pedagógicas eram promovidas regularmente, nas quais eram abordados assuntos relativos à metodologia, didática, avaliação, entre outros. Os professores eram estimulados a apresentar projetos que viabilizassem mudanças contínuas e proporcionassem aos cursos a assimilação e o estímulo para práticas pedagógicas inovadoras. Nada era imposto aos professores, tudo era discutido, debatido e consolidado coletivamente.

Os princípios metodológicos eram estabelecidos pelo educador de forma a contemplar a diversidade e o pluralismo dos quadros curriculares, voltando-se principalmente para a relação ensino-aprendizagem presencial. A multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade eram tomadas como referência para o procedimento metodológico.

Dentre os diversos recursos utilizados como estratégia metodológica para motivar e estimular a participação, destacavam-se:

- Seminários temáticos;

- Formação de Grupos de Estudo;
- Elaboração de projetos;
- Vivências e trabalhos institucionais;
- Atividades de Iniciação Científica;
- Participação em eventos científicos;
- Estudo de casos;
- Jogos de empresa;
- Simulações de situações reais.

Apesar de ter um calendário pré-estabelecido para a realização de avaliações, o professor tinha total liberdade para gerir o processo educativo, podendo realizar avaliações processuais e por meio de metodologias diversificadas.

Deste modo, o sistema de avaliação acadêmica adotava como critérios duas referências basilares: a assiduidade (com base na LDB) e o desempenho dos estudantes nos exames regulares, sob a forma de provas, testes, trabalhos, seminários e outros tipos de verificação previstos no plano de curso da disciplina. Tal sistema de avaliação era desenvolvido de forma a acompanhar continuamente os resultados obtidos pelo corpo discente.

Em relação a infraestrutura, existia uma preocupação com a acessibilidade nos prédios, por isso ela foi adaptada para permitir a acessibilidade a todos os blocos de salas, auditório, biblioteca, laboratórios, cantina, elevadores e sanitários, incluindo:

a) rampas de acesso:

- 1 rampa de acesso, com corrimãos, para a biblioteca e laboratórios de informática;
- 1 rampa de acesso entre o estacionamento dos professores e a portaria;
- 1 passarela de acesso, com guarda-corpo, para o bloco A;
- 1 rampa de acesso ligando o estacionamento dos professores ao auditório, ao pátio e à cantina;
- 1 rampa de acesso para o Laboratório de Psicologia.

b) elevadores:

- 1 elevador de quatro paradas no bloco A;

- 1 elevador de cinco paradas no bloco B.

c) vagas reservadas para portadores de necessidades especiais;

d) sanitários adaptados: todos os sanitários dos blocos A e B eram adaptados para acesso de cadeirantes e contavam com:

- Portas com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeirantes;
- Barras de apoio nas paredes;
- Lavabos em altura acessível para os cadeirantes.

e) telefone público em altura acessível para os cadeirantes;

f) bebedouro em altura acessível para os cadeirantes.

A Instituição está instalada em um imóvel com 5.000 m² de área. Na época da Paideia, parte da área era destinada para a realização de atividades desportivas, culturais e de lazer. Ela possuía piscina, campo de futebol, quadra poliesportiva e área de lazer, os quais proporcionavam oportunidades de integração e socialização para os alunos, professores e funcionários. O referido espaço também era utilizado para a realização de eventos acadêmicos e atividades de extensão.

O Centro de Condicionamento Físico (Academia) funcionava em uma área de 800 m² para atendimento de alunos, ex-alunos, professores, funcionários e moradores da comunidade. O referido Centro era equipado com aparelhos modernos e funcionava sob a supervisão de professores graduados e de comprovada experiência profissional.

Eram oferecidos 12 laboratórios de informática com acesso à rede interna e à internet, totalizando 314 computadores para utilização de alunos e professores. Recursos de impressão eram disponibilizados sem custo adicional, mediante critérios de controle. O planejamento de uso de cada um desses laboratórios era realizado semestralmente, de acordo com as demandas de cada disciplina, conforme o plano de ensino. Os referidos laboratórios eram classificados da seguinte forma:

- **Laboratórios de Office:** com aplicativos de uso geral, editores de texto, planilhas eletrônicas, bancos de dados de pequeno porte, composição de apresentações e utilização de recursos de internet;
- **Laboratórios de Desenvolvimento:** voltados para a programação e desenvolvimento de projetos de sistemas que envolvessem implementação em ambientes compostos por linguagens de programação, bancos de dados, ferramentas, cases, etc.;
- **Laboratório de Software Básico:** com ferramentas que permitiam práticas em disciplinas do grupo tecnológico do curso de Ciência da Computação. Dava suporte ao desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), redes de computadores e sistemas distribuídos;
- **Laboratório de Hardware:** com ferramentas de software e hardware para as disciplinas de Circuitos, na área de tecnologia;
- **Laboratório de Processos Psicológicos Básicos e Neurociências:** onde eram realizados demonstrações e experimentos sobre princípios de aprendizagem, percepção, atenção, motivação e emoção, bem como replicação de experimentos clássicos da Psicologia;
- **Laboratório de Psicologia Experimental:** destinado para a prática da disciplina Análise Experimental do Comportamento, Práticas de Estágio em Processos Psicológicos Básicos II, treinamento de monitores e pesquisa em Análise Experimental do Comportamento;
- **Laboratório de Observação:** com espelho unidirecional, visando exercitar o domínio de técnicas de descrição e registro de comportamento, tratamento, análise e interpretação de dados.

Esses laboratórios eram utilizados por todos os alunos e professores que estivessem ligados a uma disciplina, projeto ou pesquisa.

A comunicação Institucional também era feita de forma eficiente e por diversos canais, tais como:

- **Jornal:** informativo trimestral que objetivava a divulgação de acontecimentos e fatos relevantes (eventos institucionais, torneios esportivos internos, palestras, cursos, etc.)

relacionados à universidade. Tinha como público-alvo a comunidade acadêmica da *Paideia*, embora também alcançasse o público em geral;

- **Portal na Internet:** portal que mantinha informações sobre os principais acontecimentos da universidade, como processos administrativos, acadêmicos, eventos, dentre outros. Ele visava atingir a comunidade acadêmica e o público em geral e disponibilizava uma agenda on-line, área do portal cujo acesso destinava-se aos alunos e professores para consulta de informações acadêmicas e solicitação de serviços, tais como: pré-matrícula, consulta de horário de aulas, notas, avisos pertinentes ao curso, pesquisas direcionadas ao corpo discente, divulgação de resultados dos programas de bolsas, etc.;
- **Infomail:** sistema de comunicação permanente, por meio eletrônico, com alunos, ex-alunos e parceiros. Ele privilegiava a divulgação de informações importantes sobre as atividades da Instituição;
- **Programas de TV como o “Entenda Direito”:** um programa de televisão elaborado com a participação de estudantes e veiculado pela TV Justiça, em canal fechado. Ele abordava temas relacionados aos direitos do cidadão;
- **Formulário para sugestões/reclamações:** formulário específico para sugestões/reclamações, o qual era adotado como principal instrumento de coleta de informações e tinha por finalidade a promoção da qualidade no atendimento às demandas de estudantes e professores.

Considerando as tendências, oportunidades e ameaças apresentadas no quadro do ensino superior no Brasil, em particular na Bahia, a *Paideia* havia optado por não colocar em risco os valores conquistados ao longo dos seus dezesseis anos. Desta forma, havia definido como estratégia de gestão:

- Avançar na política de qualidade;
- Não promover a expansão de cursos e vagas sem uma garantia mínima de viabilidade;
- Manter uma gestão orçamentária de equilíbrio entre receita e gastos;
- Envolver os demais dirigentes na gestão político-financeira;
- Reduzir a evasão, atuando em conjunto com os demais dirigentes;
- Aprimorar a comunicação visando o aperfeiçoamento e uma melhor interação entre os processos acadêmicos, administrativos e financeiros.

A partir da regulamentação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a *Paideia* passou a incorporar as novas orientações e incluiu em seu sistema de avaliação valores atualizados da época. Foi constituída a Comissão Própria de Avaliação, integrada por estudantes, professores, representante da Entidade Mantenedora, sociedade civil e por funcionários técnico-administrativos.

O Projeto de Avaliação Institucional da Instituição visava envolver todos os segmentos da Instituição e subsidiar as gestões acadêmica e administrativa, bem como assegurar a divulgação dos resultados, promover o aperfeiçoamento contínuo e a qualidade do ensino oferecido. No sistema de avaliação, as seguintes dimensões estavam incluídas:

a) Planejamento Institucional: analisar periodicamente o PDI, regimentos, normas e demais documentos institucionais, verificando as proposições e a execução de forma a indicar correções de rumo, quando necessário;

b) Produção Acadêmico-Científica: analisar e aferir os índices e os indicadores de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão, levando em consideração as políticas institucionais propostas para essas atividades, bem como recomendar ajustes, atualizações e adequações, quando necessário;

c) Responsabilidade Social: identificar as parcerias e verificar as contribuições que a Instituição presta à comunidade e à região em que está inserida, bem como verificar a qualidade dessas contribuições e seus impactos no que se refere ao ensino e à pesquisa;

d) Comunicação interna e externa promovida pela *Paideia*: verificar a eficácia das ações destinadas à comunicação interna, à comunicação com a sociedade e que tipo de imagem pública a *Paideia* está alcançando com essa iniciativa;

e) Gestão de Pessoas: identificar a eficácia das políticas de recursos humanos, avaliar a sua pertinência em relação às metas de qualificação propostas e manter o compromisso com o desenvolvimento profissional e a **melhoria das condições de trabalho**;

- f) Administração Acadêmica e Gestão: avaliar o nível de autonomia, os mecanismos adotados para a gestão acadêmica e a participação da comunidade (professores, funcionários e alunos) na elaboração das políticas e do planejamento institucional;
- g) Infraestrutura Física e Tecnológica: avaliar a infraestrutura física e tecnológica, seu dimensionamento para atendimento das diversas atividades realizadas e a opinião dos usuários em relação à adequação;
- h) Integração entre o Planejamento e a Avaliação Institucional: verificar a relação estabelecida entre o PDI, Projetos de Curso e Avaliação, identificando as formas de interação entre os processos avaliativos e o planejamento institucional;
- i) Políticas de atendimento aos estudantes: avaliar as formas utilizadas para integrar o corpo discente ao cotidiano acadêmico por meio do acompanhamento pedagógico dos alunos, da participação dos mesmos nas atividades de pesquisa e extensão, bem como a avaliação do desenvolvimento e acompanhamento contínuo de egressos;
- j) Gestão Financeira: avaliar a gestão financeira, observando a capacidade de cumprimento das metas institucionais e os dispositivos utilizados para manter o equilíbrio financeiro.

A participação da comunidade acadêmica na avaliação efetivava-se por meio de encontros e reuniões promovidos pela Comissão Própria de Avaliação. A periodicidade estava estabelecida em calendário próprio e as ações eram definidas em cronograma. No que diz respeito à participação ampla da comunidade, era realizada anualmente uma pesquisa de opinião com a participação livre e voluntária de alunos, professores e funcionários.

Os resultados e relatórios das avaliações eram disponibilizados para fins de análise das Coordenações de Curso e da Direção. Essa análise embasava o planejamento acadêmico e o acompanhamento das ações institucionais, reformulando, quando necessário, as metas estabelecidas no PDI.

Nas tabelas abaixo pode-se verificar como a Instituição preocupava-se com a qualidade e a manutenção do vínculo com o corpo docente.

Tabela 4 – Docentes por curso e titulação

Titulação	Total da Instituição		Curso de Administração		Curso de Sistemas de Informação		Curso de Ciência da Computação		Curso de Direito		Curso de Psicologia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Doutores	26	15,0%	3	7,1%	2	7,1%	9	25,7%	5	10,2%	8	20,5%
Mestres	96	55,5%	27	64,3%	17	60,7%	18	51,4%	25	51,0%	22	56,4%
Especialistas	42	24,3%	12	28,6%	8	28,6%	5	14,3%	14	28,6%	9	23,1%
Graduados	9	5,2%	0	0,0%	1	3,6%	3	8,6%	5	10,2%	0	0,0%
Total	173	100%	42	100%	28	100%	35	100%	49	100%	39	100%

Tabela 5 – Regime de trabalho do corpo docente

REGIME DE TRABALHO	HORAS SEMANAIS	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Tempo Integral	40	9
Tempo Parcial	Mais que 19	37
Horista H1	Entre 9 e 19	55
Horista H2	Entre 4 e 8	57
TOTAL		158

A educação levada a sério não pode prescindir de um corpo docente estimulado, reconhecido e gratificado com sua profissão. Assim, a *Paideia* manteve-se fiel ao seu ideal de educação até a sua venda no segundo semestre de 2008 para uma Instituição que doravante denominamos com o pseudônimo de *Pandemônio*.

A *Pandemônio* assumiu o poder desmontando o projeto pedagógico da *Paideia*, apesar de manter o nome anterior para aproveitar o conceito de qualidade da Instituição. Essa venda ocorreu em sigilo absoluto e os alunos e professores receberam a notícia durante o recesso de junho, após a venda ter sido efetivada. Alguns rumores já existiam sobre a possibilidade da venda, mas sempre que eram questionados sobre o assunto, os dirigentes negavam. Desta forma, a surpresa foi ainda maior quando a comunidade acadêmica recebeu a notícia pelo portal da Instituição. A comoção foi geral, a troca de e-mails entre alunos, professores e funcionários demonstrava que eles estavam com dificuldades em aceitar que a venda realmente havia acontecido.

Fiquei perplexo diante do que ocorreu, liguei para vários colegas com a esperança de que algum deles me dissessem que não era verdade, alguns não sabiam também. Teve gente passando mal, chorando, revoltado. Uma colega

me disse que ela estava se sentido traída. Foi horrível!! (Professor Alfa).
(Informação verbal)²⁶.

Após a divulgação, os professores foram convocados para uma reunião para a apresentação do novo grupo e o anúncio das mudanças que ocorreriam. O auditório estava repleto, todos os professores mobilizados e assustados com o que estaria por vir.

O representante do projeto pedagógico da *Pandemônio* iniciou seu discurso afirmando que o projeto anterior era ultrapassado e “medieval” e que a nova proposta fazia parte de uma tendência inovadora. O novo projeto pedagógico da Instituição apontou a pedagogia por experiências, tendo a “Escola Nova” e o “construtivismo” como principais motivadores para a proposta Institucional. Os dirigentes indicaram o norte-americano John Dewey como ícone da nova educação e distorceram as propostas de pesquisadores como Piaget, Vygotsky e Montessori para dar respaldo a uma proposta que, segundo eles, superava a “inércia” do modelo anterior.

O “Ensino baseado em experiências” é o objetivo central da *Pandemônio* e, segundo o documento da Proposta Pedagógica, seus fundamentos consistem na **flexibilidade, foco no mercado e tecnologia** (Grifo nosso).

Para cumprir esse objetivo, a Instituição apresentou as seguintes reformas:

Sistema Modular

Primeiramente, os redatores afirmaram que o modelo anterior era cartesiano e que o sistema modular, com a criação de currículos “flexíveis”, traria muitos benefícios aos alunos. Esse sistema baseia-se no oferecimento de módulos semestrais, os quais possuem uma espécie de minicurso dentro do próprio curso. Os redatores chamaram esse minicurso de “terminalidade” e apresentaram-no como uma possibilidade de haver articulação entre as disciplinas do mesmo módulo, de forma a desenvolver nos alunos um conjunto de competências que façam sentido.

Segundo os redatores, as disciplinas deixariam de ser componentes isolados e passariam a constituir um bloco consistente e transdisciplinar, sendo que cada um desses blocos corresponde

²⁶ Os trechos das entrevistas realizadas com os professores serão indicados em itálico para ser possível diferenciá-los das citações dos autores utilizados como embasamento deste estudo. Conforme já indicado na **Introdução**, a identidade dos participantes será preservada.

a uma carga horária de 300 horas. Para eles, essa lógica de “terminalidade” traz o benefício de flexibilizar os currículos, rompendo com a lógica cartesiana de disciplinas em sequência.

Para o professor, isso significa que, se no sistema anterior ele tivesse uma disciplina de 60 horas, com quatro horas-aula semanais divididas em dois horários em dias alternados e ministradas para alunos de apenas um curso, no novo sistema ele terá sua carga horária reduzida para três horas semanais (dadas em um único dia), perfazendo uma carga horária de 45 horas semestrais e terá que adaptar a sua aula para os alunos de todos os cursos da Instituição.

Outro aspecto apontado como vantagem da flexibilização foi o valor que passou a ser dado à aprendizagem fora da sala de aula, como trabalhos acadêmicos, visitas técnicas, participação em eventos, concursos e outras experiências que permitem ao aluno vivenciar experiências que lhe façam sentido.

O documento afirmava que “para deixar Jonh Dewey muito feliz” era necessário permitir que os alunos escolham apenas as disciplinas que lhe despertem seu interesse e que façam sentido. Tal proposta seria muito interessante se o real interesse não fosse a pulverização do conhecimento, tornando o aluno um potencial trabalhador polivalente e multifuncional que não questiona o sistema e ainda sente-se beneficiado por ele, uma vez que passa a estar inserido nos pressupostos da empregabilidade.

O projeto pedagógico deixava bem claro que o seu foco era no mercado. A Instituição tinha uma opção pedagógica clara ao focar a formação de seus alunos para o mercado de trabalho. Era pretendido que os alunos tivessem sucesso em suas profissões ao atuarem como empregados ou como empresários. Desta maneira, o sistema modular foi apresentado como uma das grandes estratégias criadas para atingir tal objetivo, pois os módulos procuravam representar “fatias” do mercado de trabalho, focando as disciplinas através do conceito de “terminalidade” citado anteriormente.

Outras iniciativas também foram adotadas com o propósito de aumentar a empregabilidade dos alunos. Uma delas foi a criação da disciplina “Carreira, Liderança e Trabalho em Equipe” em todos os cursos da Instituição. Segundo os empresários, independentemente da área em que aluno venha a atuar, não há mais espaço no mundo para profissionais que não planejem suas

carreiras e que não saibam como conduzir equipes de trabalho. Desenvolver tais competências era o principal objetivo desta disciplina.

Outro ponto importante da proposta apresentada, e que vigora até os dias atuais, é o incentivo à utilização de tecnologia de ponta, porque, segundo os empresários da educação, não é mais possível ter sucesso no mercado de trabalho sem estar profundamente familiarizado com as novas mídias e ferramentas tecnológicas.

Para esse fim, eles criaram:

- **Portal:** desenvolvimento de um portal para interação de alunos e professores, reunindo os recursos de um portal educacional convencional (notas, faltas, serviços e material didático) com os conceitos das redes sociais, permitindo a criação de comunidades virtuais. Trata-se de um portal educacional, com os recursos usuais, mas parecido com o Orkut²⁷;
- **Projektor multimídia:** todas as salas de aula possuem projetores multimídia e computadores conectados à internet, possibilitando que os professores enriqueçam suas aulas, tornando-as mais agradáveis e interativas;
- **Cyber:** logo na entrada do prédio, os alunos encontram um amplo Cyber com dezenas de computadores conectados à internet. Eles podem acessar livremente os sites e recursos de seu interesse, inclusive comunidades virtuais e softwares de mensagens instantâneas. A intenção é que os alunos vivenciem experiências digitais dentro das instalações da Instituição;
- **Web 2.0:** a nova geração de aplicações baseadas na internet, que estimulam a participação dos usuários, são incorporadas nas aulas. Por exemplo, as vídeo-aulas são colocadas no Youtube, os planos de ensino são revisados pela modalidade wiki²⁸ e que é até mesmo por meio de um *campus* virtual no Second Life²⁹.

Sobre essas ferramentas, a professora Beta conta que “*Agora os alunos pagam caro para irem a faculdade com o objetivo de ficar no cyber jogando ou navegando nas redes sociais.*”

²⁷ O Orkut era a rede social mais popular e em vigor na época. Atualmente, é o Facebook.

²⁸ Wiki é uma ferramenta de construção colaborativa de texto e de conhecimento compartilhado. Ela pode ser acessada pela internet e seu conteúdo é livre e aberto para alterações dos usuários. (FONSECA, c2014).

²⁹ Cidade virtual onde as negociações financeiras são efetivadas utilizando uma moeda virtual. Os participantes podem criar um avatar (perfil virtual) que irá enriquecer a partir das estratégias de compra e venda que utilizam na sua *second life* (segunda vida).

Na perspectiva do professor, agora é preciso agregar conhecimento sobre tecnologia e dominar recursos que exigem dedicação de horas não remuneradas. A política de incentivos à formação do professor também foi retirada e alguns benefícios só serão concedidos se os docentes pontuarem de acordo com o número de projetos e participações apresentados que atinjam as metas organizacionais.

Os alunos também não têm mais cotas de cópias, nem bolsas de estudos. A pesquisa foi reduzida a pequenos grupos e a revista, quando publica, tem apenas sua versão eletrônica. As instalações físicas foram reformadas para dar um aspecto de modernidade e avanço tecnológico, e novos cursos foram implantados.

O propósito, a visão e os valores da atual gestão, entre outras coisas, estão pautados em: empoderar os alunos para que eles possam atingir seus objetivos educacionais e de carreira, assegurar as pessoas certas nas posições certas, facilitar que colegas e equipe atinjam todo o seu potencial (superexploração), deixar claro para os alunos que o sucesso deles é a principal prioridade, aceitar a realidade do mundo contemporâneo, tomar decisões com base em dados (não em opiniões), promover a mudança e a agilidade na tomada de decisões, assumir riscos apropriados para a gestão da Instituição, saber que nem todas as iniciativas irão funcionar (e quando isso ocorrer, é necessário aprender com os erros), ter propriedade dos resultados (mesmo que não tenhamos controle de todos os aspectos do processo), agir como “dono do negócio” (corresponsabilizando funcionários e alunos pelo sucesso ou fracasso), divulgar e gerenciar os resultados com foco na execução do trabalho e concentrar-se nas maneiras possíveis de se fazer um trabalho, e não nos motivos que possam impedi-lo de ser feito.

Percebe-se a linguagem do mundo dos negócios bem incorporada no discurso da Instituição. No novo currículo, disciplinas com possibilidade de reflexão crítica foram suprimidas e no lugar delas há disciplinas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo corporativo. Em relação ao corpo docente, que agora passa a ser chamado de “colaboradores”, não há mais necessidade em manter no quadro um número muito grande de Doutores e Mestres. Especialistas são interessantes porque, além de terem salários bem mais baixos, geralmente são pessoas em início de carreira, jovens e com fôlego para suportar o ritmo de trabalho, sem resistir à ordem estabelecida.

O grupo de investidores internacionais envolvidos na compra da *Paideia* e de outras IES privadas, principalmente na região norte e nordeste do Brasil, ultrapassou a marca dos cem milhões de reais investidos entre 2008 e 2012. Segundo, Camarotto (2012), o grupo educacional americano, com sede nos EUA, atingiu a marca de 20 mil alunos nas quatro faculdades que passou a controlar, todas no nordeste brasileiro.

O presidente da subsidiária brasileira do grupo norte-americano disse em entrevista à Valor que as primeiras experiências já haviam sido suficientes para lançá-la no maior mercado do país. Ele ressaltou, no entanto, que a prioridade continua sendo as regiões norte e nordeste, as quais são as portas de entrada da empresa no Brasil, e onde ainda havia pelo menos cinco potenciais aquisições em negociação.³⁰

Segundo o entrevistado, “Quando o grupo percebeu que ficar restrito ao mercado dos Estados Unidos representaria uma perda de oportunidades, o Brasil foi o primeiro país para o qual se olhou. Levando em conta o fato de Sudeste ter um mercado mais maduro, optou-se pelo Nordeste, uma região emergente dentro de um país emergente.”, explicou o executivo.

A primeira aquisição do grupo internacional foi a *Pandemônio*, instituição nordestina adquirida em março de 2009 por cerca de R\$ 55 milhões. O executivo acabou incluindo no pacote a *Paideia* em Salvador. A Instituição havia sido absorvida anteriormente pela *Pandemônio* e já estava sob controle de um fundo de capital aberto. É importante ressaltar que o objetivo maior desses empresários da educação é atrair investidores do mercado de capitais.

A mercantilização da educação é algo em plena expansão no Brasil e não conta com nenhuma resistência por parte de governos e até mesmo da população, que percebe esses movimentos como algo “natural e inevitável”. Quanto a nova geração de alunos, a maioria foca na meta de obter uma certificação para alcançar o sonho de ganhar dinheiro e os professores, em sua vivência com a precarização e o sofrimento pela morte de um ideal de educação, buscam um caminho de emancipação.

³⁰ O presidente faz parte do grupo Pandemônio e para manter o anonimato, não são revelados seus dados pessoais.

A SALVAÇÃO

Começar De Novo
de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Ter me rebelado, ter me debatido
Ter me machucado, ter sobrevivido
Ter virado a mesa, ter me conhecido
Ter virado o barco, ter me socorrido
Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Sem as tuas garras sempre tão seguras
Sem o teu fantasma, sem tua moldura
Sem tuas escoras, sem o teu domínio
Sem tuas esporas, sem o teu fascínio
Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena já ter te esquecido
Começar de novo
(Ivan Lins)

CAPÍTULO V – A Salvação: do luto à luta

Para a compreensão do que ocorreu na IES privada estudada, foi necessário entrelaçar elementos do discurso dos professores com a teoria que respalda os elementos objetivos e subjetivos do tema estudado. Pode-se perceber elementos como o saudosismo, revolta e a necessidade de luta e emancipação nas declarações prestadas, assim como a confirmação dos principais aspectos da precarização e do sofrimento relacionados ao trabalho docente.

Jacob (2005) traz uma reflexão muito interessante sobre uma certa nostalgia que se apresenta no caos da sociedade moderna. O autor chama destaque o fato de que, em todo o mundo, pessoas buscam feiras de antiguidades que brotam por todos os lados, casas antigas em bairros históricos (a art decó de volta à moda) e afirma que muitas pessoas estão querendo sair das grandes cidades para viver mais próximo da natureza. Segundo ele, o desejo por essas coisas, embora vago e adornado por fantasias, desempenha um papel importante em nossa subjetividade.

A palavra nostalgia vem do grego, *nostos*, que significa o retorno para casa e *algos*, que significa dor. É muito parecido com o significado de *homesickness*, que na língua inglesa denota saudade da terra. Além desse sentido, nostalgia passou a representar um anseio pelo que pertence ao passado, um desejo doloroso por um tempo que já se foi.

Esse sentimento de nostalgia está presente no discurso dos professores da *Paideia*. O sentimento de que algo muito bom ficou para trás se estabelece em diversos relatos.

Era muito bom, tínhamos o respeito e o reconhecimento pelo nosso trabalho, os alunos nos viam como verdadeiros mestres e a Instituição tinha um clima de amizade e confiança, que fazia com que nos sentíssemos em família. Sinto saudade das reuniões com os colegas e amigos na sala dos professores, com os alunos me abordando no final da aula para falar de projetos interessantes, das festas onde todos estávamos sempre muito felizes (pausa) é difícil não encontrar mais isso em lugar nenhum... (Professora Gama).

Ao pesquisar na história, é possível conferir no idealismo alemão no século XVIII a alma de Goethe buscando a “Terra dos Gregos” e Winckelmann ansiando a “simplicidade nobre, o esplendor silencioso” da arte ateniense. A maioria dos professores da *Paideia* referem-se sobre a saudade de algo muito mais subjetivo do que objetivo. Não falam sobre salários como o

principal motivo para que sentissem falta da Instituição, e sim sobre aspectos das relações estabelecidas.

Eu sempre me divertia muito com os colegas de trabalho. Nós éramos cobrados e dávamos conta das exigências institucionais e isso não doía, eu sentia prazer. Um dia, um aluno que estava sob a minha orientação e de uma colega no trabalho de conclusão de curso nos procurou às 22h para tirar dúvidas. Ficamos orientando ele até umas 23h30min, quando o segurança veio gentilmente dizer que precisávamos sair porque ele precisava soltar os cães. Saímos rindo muito e sentíamos orgulho de nossa dedicação. Valia a pena. (Professor Alfa).

Outro autor que contribui para a reflexão acerca da relação subjetiva do homem com sua atividade laboral é Dejours. O reconhecimento para Dejours (1999) é o motivo maior para que o trabalhador dedique-se ao seu trabalho, ainda que seja necessário realizar todos os sacrifícios inerentes a cada atividade.

Pesquisadora e divulgadora do pensamento dejouriano, Mendes (2007, p. 44) define a dinâmica do reconhecimento como “[...] o processo de valorização do esforço e do sofrimento investido para a realização do trabalho, que possibilita ao sujeito a construção da sua identidade, traduzida afetivamente por vivência de prazer e de realização de si mesmo.”

Meu sonho era trabalhar na Paideia. Quando passei no processo seletivo, me senti uma pessoa importante. Estava trabalhando na melhor Faculdade de Salvador! Me sentia valorizada por mim mesma e por todos ao meu redor. Sentia orgulho de dizer que fazia parte da Instituição. Quando me perguntavam onde trabalhava, enchia o peito e falava com um grande sorriso no rosto. Era bom... era muito bom... (Professora Delta).

Dejours (1999) afirma que o trabalho como categoria central pode ser considerado um aspecto fundamental para a constituição da identidade e da saúde mental dos indivíduos. O autor defende a tese de que o trabalho pode gerar sentimentos de sofrimento e prazer, dependendo da dinâmica de reconhecimento e das condições objetivas de trabalho.

Para esse autor, trabalhar é, sem dúvida alguma, uma experiência afetiva desagradável, pois parte do pressuposto de que o real sempre resiste à técnica, ao conhecimento e à simbolização. No entanto, esse sofrimento não é passivo, uma vez que o seu ponto de origem ocorre quando a inteligência é colocada à prova e busca superar os obstáculos impostos pela realidade. O sofrimento no trabalho pode ou não estar associado a um sofrimento advindo da história

individual do sujeito, mas quando essa articulação permite a sublimação gerada pelo fato de a atividade ser socialmente valorizada, ocorre o sentido do trabalho e do sofrimento, transformando-o em experiência de prazer estruturante.

Entretanto, quando a forma rígida de gestão do trabalho cerceia a liberdade do trabalhador, a dinâmica do reconhecimento paralisa-se e o indivíduo pode ser levado a uma descompensação psíquica ou somática

Portanto, o sofrimento pode apresentar-se como reações do trabalhador com o real ou poder ser superado por meio do reconhecimento e dar sentido ao trabalho, transformando-o em uma possibilidade de prazer. É importante frisar que essa relação não está reduzida ao embate entre o ego e a realidade imposta, mas inclui, necessariamente, a relação com o “outro” e o julgamento de utilidade e estética que implicam na atividade, e não necessariamente na pessoa.

No início eu comprava material com recursos próprios, mas fazia isso feliz por saber que estava ajudando a construir uma Instituição de qualidade. Meus alunos e eu éramos premiados em eventos dentro e fora do estado. Com o tempo, a faculdade foi se estruturando e tudo o que solicitávamos era providenciado. Tínhamos os recursos e apoio institucional necessários à excelência do nosso trabalho. Era gratificante. (Professor Beta).

Para a psicodinâmica do trabalho, a construção de uma identidade mobiliza um processo de retribuição simbólica, de reconhecimento do trabalhador em sua singularidade pelo “outro”, por meio de suas contribuições à organização do trabalho, especificamente àquelas dirigidas à superação das contradições entre a organização prescrita e a real. (MENDES, 2007).

O reconhecimento fortalece e estrutura o aparelho psíquico e a saúde do profissional. O trabalho como categoria central é fundamental para a realização do sujeito e a organização do trabalho apropria-se disso para fazer com que o trabalhador engaje-se na produção. Desta forma, se por um lado o reconhecimento é fator primordial para a saúde e para a qualidade de vida no trabalho, por outro lado pode estar a serviço da dominação.

Eu trabalhava muito mais do que as horas estabelecidas em contrato e me sentia muito feliz. Aos sábados era para trabalhar até às 13h50min. As vezes saía de lá 16h, com fome e feliz!! Eu era a professora homenageada por todas as turmas em todos os semestres, gastava uma fortuna me preparando para as solenidades, mas me sentia importante! (Professora Delta).

O professor acaba efetivando uma doação exagerada e se vê preso à necessidade de manter o reconhecimento e a suposta valorização do seu trabalho.

Certa vez, eu passei em um concurso público muito desejado por mim e de repente me vi sofrendo porque tinha que deixar a Instituição. Pedi demissão, passei meses sofrendo e voltei para “casa”. Pedi para que me recontratassem e, graças a Deus, me levaram de volta. Após a venda, fiz o concurso de novo e hoje estou na Instituição Pública. É a vida! (Professor Pi).

Manter-se saudável é um grande desafio para o homem que vive do trabalho e a dinâmica do reconhecimento torna-se fundamental para a homeostasia necessária à manutenção da saúde física e psíquica do trabalhador, mas é preciso analisar sob quais alicerces estão fundadas as relações de reconhecimento nas organizações.

A noção de mundo harmonioso que supostamente existiu era realmente uma forma de viver a educação dentro de um conceito burguês que os professores consideraram possível? Na análise da realidade concreta da vida desses educadores é possível verificar que a exploração da sua força de trabalho era evidente e voluntária, o que não torna a precarização menos perversa. O professor Beta ilustra muito bem isso com a seguinte afirmação:

Fui expulso do paraíso e precisei disso para crescer. A sensação que sinto é que saí do cercadinho e tive que enxergar que vivia em um mundo de ilusões que desmoronou na primeira tempestade. Empresa não tem coração, não tem alma, está sempre a serviço de seus próprios interesses.

O sofrimento afetivo resultante dos impactos que ocorrem entre o real e o simbólico na vida dos trabalhadores pode originar dois tipos de consequências: estimular a capacidade criativa e renovadora ou levar ao adoecimento. Quando o trabalhador usa seus recursos internos para a superação e reordenamento de sentido, podendo vivenciar uma experiência estruturante e prazerosa, ele fortalece a identidade e emancipa-se. Quando, porém, o trabalhador já usou todos os seus recursos e defesas psíquicas e esses já não cumprem mais a sua função, ocorre o adoecimento. (DEJOURS, 1999; DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2010; SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011).

A partir dos depoimentos de quatro professores, que estão transcritos abaixo, pode-se perceber o choque entre a vivência simbólica do paraíso perdido, visto como ideal, apesar de não ser, e a tomada de consciência da realidade concreta do mundo capitalista:

Os representantes da Pandemônio tentaram convencer professores e alunos a esquecerem qualquer decência, profissionalismo e compromisso com a qualidade e a ética para, em menos de uma semana, modificar toda uma grade curricular, sem que nenhuma discussão prévia fosse realizada. Somente para citar um exemplo, assistimos ao pedido de demissão de uma colega que, com razão, viu-se totalmente ultrajada ao perder quatro das cinco turmas sem nenhum aviso prévio ou antecedência mínima que lhe permitisse buscar outros meios de subsistência. (Professor Sigma).

Neste momento, já acumulávamos uma perda salarial pelo não reajuste durante os últimos seis anos. Com a nova direção, tivemos a DSR [Descanso Semanal Remunerado] reduzida, os atendimentos a alunos que não eram remunerados como foram combinados, implicando em uma redução anunciada de 50%. A Instituição apresentava claros sinais de caos, onde cerca de 50% dos funcionários foram demitidos e o projeto original acordado estava sendo dilapidado pelas ações administrativas. (Professor Beta).

Em julho de 2008, recebemos perplexos a notícia de que a Faculdade havia sido vendida para a Pandemônio, perplexos porque em reuniões anteriores os dirigentes da Paideia haviam garantido que a Faculdade não seria vendida, pois já havia rumores a este respeito. Tendo sido pegos de surpresa, nos vimos diante não apenas de uma “reorganização societária”, mas de uma proposta absurda de precarização das condições de trabalho e de mudança de um projeto pedagógico de excelência para um modelo descomprometido de educação e fundamentado apenas no racionalismo econômico. (Professora Delta).

[...] A venda da instituição mudou o cenário de reconhecimento que gozava até então, pelo simples fato de ter me posicionado pelo respeito às normas do MEC e da própria instituição. Neste período, o constante estado de medo, vigilância e desrespeito tornaram o ambiente da Instituição desconfortável e o prejuízo emocional a todos os professores, em particular aqueles eleitos como representantes do corpo docente em Assembleia Geral regularmente convocada, era evidente. Em diversos momentos, sofremos ameaças e fomos, por diversas vezes, aconselhados a recuar. Tachados de palhaços, demissionários e malucos, o desfecho não podia ser outro e a disposição ao diálogo, alardeada pela direção, se mostrou falsa e vazia. (Professor Alfa).

Percebe-se então que o julgamento da virtude ou utilidade e beleza ou estética que incidiram inicialmente sobre o *fazer* passam a ter peso sobre o *ser*. A não aderência dos professores ao novo modelo de gestão estabelecido muda a forma com que esses professores são olhados.

Segundo Dejours (1999) e Gernet e Dejours (2011), o julgamento da virtude e a apreciação da utilidade técnica, social ou econômica são feitos sobre o trabalho adicional do professor, pela adoção de dedicação extra em tempo e investimento no trabalho, e o reconhecimento vem por seus superiores na cadeia hierárquica. O julgamento estético ou de beleza, considerado o mais

importante, é o reconhecimento pelos pares, colegas, membros da equipe, alunos, ou seja, por todos que conhecem o trabalho internamente. Geralmente acompanham frases como: “Que belo trabalho!”, “Bela apresentação!”, dentre outras.

Se em uma perspectiva esse julgamento pode expressar a conformidade no trabalho com as regras impostas, por outra, ele reconhece o mérito e a originalidade acrescidos ao cumprimento das regras. Dejours (1995) afirma que dizer aos trabalhadores que eles respeitam as regras é o mesmo que falar que ele faz parte da profissão e isso lhes dá um sentido de pertencimento que distancia-o do tão temido isolamento social. Deste modo, os espaços públicos com seus diversos atores tornam conhecido o seu trabalho na relação ego-real. Não é por acaso que o trabalhador submete seu trabalho à crítica e ao olhar do “outro” buscando a sua apreciação.

Sendo o processo de reconhecimento fundamental para a saúde mental do trabalhador, a sua ausência tem consequências avassaladoras, tanto sobre o indivíduo quanto sobre o coletivo. O reconhecimento provoca um impedimento em requalificar o sofrimento pela significação social, levando o indivíduo a uma dinâmica patogênica de descompensação psíquica ou somática. Já a ausência do mesmo, com o passar do tempo, pode conduzir à alienação social, desencadeando a depressão, a megalomania ou a paranoia. (Dejours, 1999).

Para os professores que permaneceram na instituição, esses sentimentos ficam mais presentes, como pode-se observar no depoimento da Professora Gama:

Não tive condições de lutar como os meus colegas fizeram, tinha muita vontade mas me perguntava o tempo todo para onde eu iria se fosse demitida, minha situação era um pouco mais complexa. Outros colegas também preferiram ficar e o que percebi foi todos adoecendo, deprimindo e sofrendo muito. Não há um só dia em que eu não deseje sair, a situação só piora dia após dia... Um aluno remanescente da Paideia chegou para mim outro dia e falou “Professora!!! Agora fazemos parte das faculdades artificiais, quem diria não é?” Quase chorei.

Dejours (1999) destaca o fato de que as novas “utopias” inspiradas pelos modelos norte-americanos e japoneses sustentam que o sucesso e a felicidade não estão na cultura, na educação e nem na política, mas nas grandes corporações. Então, a mesma empresa que provoca o sofrimento e a precarização do trabalho, promete um oásis para os que souberem não só se adaptar, mas também contribuir para a sua excelência e consolidação.

Conforme visto anteriormente, historicamente, as Instituições de Ensino foram constituídas para atender às classes dominantes. Só a partir de movimentos da população, que as elites abriram espaço para a inserção das famílias da classe de trabalhadores nas escolas. Não foi, portanto, uma mudança de pensamento, e sim uma percepção das vantagens que o mundo capitalista passaria a ter com trabalhadores minimamente escolarizados para desenvolver suas atividades em um mercado em plena expansão.

Essa ampliação do “saber escolar”, coincidente com os tempos da hegemonia do capital, atrai as imensas legiões de filhos de trabalhadores (pré-trabalhadores ou até já – eles também – trabalhadores) numa época em que se intensificam os processos de alienação e de seu auge – a reificação. Uma época de “democratização” do ensino: uma época de indústria cultural e semicultura. Situação complicada encontrarão os novos hóspedes (no sentido etimológico original, que indica também *o forasteiro*, o estranho). Diferenciados numa sociedade diferenciada, até fragmentada, os estudantes trarão à escola as marcas e os estigmas da diferenciação social, em todos os aspectos. (OLIVEIRA, 1994, p. 125, grifo do autor).

No Brasil, a expansão das IES privadas a partir da década de 1990 tinha como objetivo atender a meta estabelecida pela UNESCO de que pelo menos 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estivessem cursando o nível superior. Em capítulo anterior, foi visto que as instituições privadas sem fins lucrativos converteram-se em instituições com fins lucrativos com total aval do Governo Federal e, a partir desse momento, sem regulação do estado. Atualmente no Brasil, quase 80% do ensino superior está nas mãos dos conglomerados privados. Segundo depoimento da Diretora da Faculdade de Educação da USP, Lisete Arelaro (2014), “Essa configuração é muito nova no Brasil. Não tínhamos nem grandes conglomerados nem escolas com ações na Bolsa. Aliás, em nenhum lugar do mundo é assim.”

Arelaro (2014) indica que mesmo nos EUA, onde a educação superior é privada³¹,

[...] existem limites precisos e rígidos para o lucro dessas organizações [...] A situação é bastante grave. Estes grupos tem uma forma de atuação terrorista: abrem uma escola ao lado da concorrente e operam com preços abaixo do custo até estrangular. Acaba que os concorrentes ficam sem alternativa e concordam em vender.

O público alvo dessas instituições são trabalhadores em busca de uma colocação no mercado de trabalho e que creem que só pelo fato de terem um diploma de nível superior estão com suas

³¹ Vide Anexo 1.

vidas profissionais garantidas. No entanto, o processo de escolarização acentuada que vem sendo praticada no Brasil não significa aumento de postos de trabalho e muito menos de qualidade nos serviços prestados em educação.

Um aluno veio me procurar depois de receber a nota de uma das avaliações e me disse: “Professora, a senhora está atrapalhando uma negociação muito importante. Eu quero comprar um diploma, a Faculdade quer me vender e a senhora está no meio, atrapalhando tudo!” (Professora Gama).

Moretti (2012) afirma que o objetivo desses empresários da educação é o lucro e não a satisfação do aluno. Para a autora, a primeira coisa que essas instituições fazem é demitir em massa os antigos professores para poder contratar novos docentes com salários menores. Em Salvador, por exemplo, a média salarial da *Paideia* era de R\$ 33,00 (trinta e três reais) a hora-aula. Atualmente, segundo a professora Gama, que ainda ensina na Instituição (agora denominada *Pandemônio*), a média salarial é de R\$ 20,00 (vinte reais) a hora-aula.

Em relação ao Projeto Pedagógico, como já identificado em capítulo anterior, Moretti (2012) destaca: “A primeira coisa que eles fazem é trocar um dia de aula presencial por aulas a distância. A legislação permite fazer isso com mais ou menos 20% das aulas.” Sob o discurso da modernização, ou como diz Dejours (1999, p. 28), “por trás das vitrines do sucesso” estão a precarização do trabalho e o sofrimento do trabalhador.

Isso pode ser identificado no depoimento do Professor Sigma:

Infelizmente, o segundo semestre de 2008 começou de forma conturbada e confusa, quando todos fomos surpreendidos com a venda da Faculdade para a Pandemônio. Na semana anterior ao início das aulas nesse semestre, aconteceram reuniões que se constituíram verdadeiros insultos aos profissionais qualificados que delas participaram. Ao longo do semestre, ainda que diante da atitude de distanciamento tirânico da direção e de uma completa incompetência desta para garantir condições mínimas de trabalho, ministrei minhas aulas com o mesmo comprometimento de sempre. O que mais me chamava a atenção era a inegável deficiência nos processos de comunicação entre a direção e os professores, o que gerava um clima de terrorismo, tensão e ameaça.

A professora Delta relata que foi surpreendida pelo Diretor nos corredores com agressões verbais porque uma colega havia solicitado o espaço do auditório para a realização de uma assembleia.

Estava saindo da sala dos professores, os corredores estavam repletos de alunos e colegas, de repente vi o diretor se aproximando, enfurecido, com o dedo em riste em tom de ameaça, mandando eu avisar a colega que aquela Instituição tinha dono e que não seria palco de reivindicações de manifestações sem sentido. Meu coração ficou aos pulos, mas mantive a calma, não respondi coisa alguma e no outro dia ele me ligou pedindo desculpas, mas o estrago já estava feito. A minha permanência na Instituição durante aquele longo primeiro semestre de Pandemônio foi de sofrimento, luto e desilusão.

Segundo a maioria dos professores depoentes, o movimento de resistência à precarização do trabalho e do Projeto Pedagógico foi descrito pelos dirigentes como “palhaçada”. Não havia a menor possibilidade de diálogo e mesmo com a manifestação dos alunos, a Instituição não cedia, tornando-se cada vez mais resistente a qualquer negociação.

Os nossos alunos buscaram nos seus professores apoio para garantir a qualidade dos cursos que haviam contratado. Desta forma, criamos uma comissão de representantes de professores que, juntos com os alunos, passaram a questionar as propostas pedagógicas e os impactos que elas teriam na qualidade do curso. Ao final do semestre, após as inúmeras tentativas de manter a qualidade dos cursos, tivemos a notícia surpreendente de demissão, que, segundo o Coordenação do curso, foi motivada pela participação no movimento de garantia da qualidade de ensino. (Professor Beta).

O movimento de resistência às medidas arbitrárias da Pandemônio foi iniciado pelos próprios alunos. Não menos indignados com o total desrespeito e despreparo dos novos proprietários, estes ineptos para gerirem um processo de transição, eles transitaram de sala em sala no primeiro dia de aula, convocando os alunos calouros a não aceitarem o rompimento de contrato que estava acontecendo. De fato, não era aquela a grade curricular escolhida por eles e na qual eles se matricularam. O protesto foi crescendo durante toda a semana.

Nós, professores, estávamos no fogo cruzado entre alunos e direção, e tínhamos que tomar uma decisão, de forma que pudéssemos continuar olhando para todos com a cabeça erguida. Após dois ou três dias, a nova direção resolveu voltar atrás e deixar a implantação da nova grade para o semestre seguinte. (Professor Sigma).

Percebe-se que os professores estavam sendo pressionados por si mesmos, em seu compromisso ético; pelos alunos, pela história construída com os mesmos no processo educativo e pela Instituição, que resistia a qualquer tentativa de negociação.

Durante todo o movimento, a tentativa era de negociação, mas o Imperialismo esteve presente o tempo inteiro. Recebemos cartas em tom ameaçador, etc. Antes de terminar o segundo semestre de 2008, procurei o diretor Geral para

pedir meu afastamento do curso de administração, pois não estava me sentindo confortável para trabalhar com o novo Coordenador, uma vez que o mesmo havia dito a colegas (e depois falou publicamente) que eu e mais alguns membros da Comissão éramos pessoas desequilibradas. O Diretor falou da importância da minha presença para a Instituição, solicitou que eu reconsiderasse e me alertou para o baque financeiro que eu teria. Emocionei-me pelo reconhecimento do meu trabalho e saí disposta a rever minha posição. Menos de 15 dias depois, fui demitida. (Professora Delta)

A mentira instituída era uma das armas apresentadas para confundir e desestabilizar os professores a fim de provocar o enfraquecimento do movimento. Desta forma, a tensão e o medo aumentavam e apontavam para um fechamento desfavorável para professores e alunos.

Entretanto, o mais duro corte ainda estaria por vir e estava relacionado ao respeito a um profissional que optou por fazer do ensino na Paideia algo maior que a mera locação de serviços, mas um dos seus projetos de vida. A venda da Instituição mudou o cenário de reconhecimento que gozava até então, pelo simples fato de ter me posicionado pelo respeito às normas do MEC e da própria Instituição. Nesse período, o constante estado de medo, vigilância e desrespeito tornaram o ambiente da Instituição desconfortável e o prejuízo emocional a todos os professores, em particular àqueles eleitos como representantes do corpo docente em Assembleia Geral regularmente convocada, era evidente. Em diversos momentos, sofremos ameaças e fomos, por diversas vezes, aconselhados a recuar. Tachados de palhaços, demissionários e malucos, o desfecho não podia ser outro e a disposição ao diálogo, alardeada pela direção, se mostrou falsa e vazia. (Professor Alfa)

Os alunos e professores da *Paideia* não questionavam a venda da Instituição, a luta era para a manutenção das condições de trabalho e para a manutenção de um Projeto Pedagógico de qualidade. Os alunos não queriam um diploma de uma Instituição precarizada e os professores não queriam seus nomes associados a um projeto cujo único interesse consistia no lucro. A educação como mercadoria estava posta e não havia como negociar. O convite aos professores era que fizessem parte desse jogo de interesses, que tinha como únicos objetivos a produtividade e o lucro.

Em um momento em que tudo vira mercadoria, o sentido do trabalho é questionado pelo professor, assim como todo o conhecimento, os valores gerados por ele e por toda a humanidade.

Numa sociedade onde as relações sociais são mediatizadas pela mercadoria, também as obras de arte, ideias, valores, são transformados em mercadorias. Este deixa de ter o caráter único singular, deixa de ser a expressão da genialidade, do sofrimento, da angústia de um produtor (artista, poeta,

escritor), para ser um bem de consumo coletivo, destinado, desde o início, à venda, sendo avaliado segundo sua lucratividade ou aceitação de mercado e não pelo seu valor estético, filosófico, literário intrínseco. (FREITAG, 1986, p. 72).

Esse é o luto vivido pelo professor e essa é a luta que ele deverá travar para encontrar novos sentidos e emancipar-se de um contexto perverso, onde não há espaço para a beleza e a virtude. Quando os professores da *Paideia* viram-se diante da degradação das relações de trabalho, vivenciaram uma violência subjetiva, a qual desestabilizou as relações de solidariedade, e uma progressão do sofrimento, que se traduziu em sentimentos de desproteção, solidão afetiva e desolação.

Eu entendi porque alguns colegas não se posicionavam, eles tinham medo de perder o emprego, mas daí a ridicularizar o que estávamos vivendo? Um colega muito querido, quando entrávamos na sala dos professores ria alto e dizia: “Chegaram os demissionários.” Eu sofria com aquilo, me sentia só, desamparada... Pouco depois que fomos demitidos, ele adoeceu, saiu da Instituição e foi morar no interior da Bahia. Acredito que, juntamente por negar o sofrimento, ele estava sofrendo mais que todos nós e adoeceu. (Professora Delta)

Os professores que não conseguiram manifestar sua indignação usaram mecanismos de defesa na tentativa de permanecerem na Instituição, no entanto, a eficácia desses mecanismos não se sustentou por muito tempo e a emoção busca canais de expressão, podendo desencadear o processo de adoecimento.

No início, senti medo, como se estivesse fazendo alguma coisa errada, sei lá, outros professores me olhavam como se eu fosse um ET por querer lutar para manter a coerência da Instituição que acreditava. Depois, percebi que o medo era deles. A maioria não está mais lá. Um professor que era super querido por todos e de valor reconhecido pediu demissão e deixou para trás vinte anos de dedicação. Ele me disse que se não fizesse isso, ia surtar. (Professor Beta)

A percepção de alguns de que sair da Instituição era um ato emancipatório deu a esses professores a oportunidade de requalificar a dor e o sofrimento, o que não ocorreu com muitos que permaneceram na *Pandemônio*.

Hoje, o cenário que percebo é de todos os colegas que ainda querem ficar na educação fazendo concursos Públicos para sair da IESP [Instituição de Ensino Superior Privado]. Eu estou aguardando ansiosa por minha vez, não aguento mais!! Acordo todos os dias pedindo a Deus para abrir novos

caminhos. Acho que meus colegas que saíram naquela época estão melhores do que eu. (Professora Gama)

A falta de espaço para o coletivo e para o debate sobre o sofrimento que envolve o trabalho cria um cenário dramático. O número de adoecimento, e até mesmo de suicídio consumado em local de trabalho, vem crescendo assustadoramente, como aponta Dejours (1999). Segundo o autor, isso ocorre em decorrência do impasse psíquico criado pela falta de um interlocutor que dê atenção àquele que sofre. Os professores que formam a Comissão, de algum modo tinham isso, apesar das ironias e agressões verbais sofridas, eles obtinham apoio dos colegas da própria Comissão e dos alunos que fizeram parte do movimento. Os que sofreram em silêncio, ou mesmo denegrindo a imagem dos colegas que estavam em luta, adoeceram ou, logo após a demissão de todos os professores da Comissão, saíram também da Instituição.

Nesse caso, entre colegas, não existem vítimas nem agressores, o que ocorria era uma rede perversa de relações que se constroem com base no relacionamento de sujeição pelo medo. Quando as relações de trabalho estão degradadas, os atores paralisam diante das ruínas de solidariedade. O assujeitamento invisível gera a normopatia, que segundo Ferraz (2002), significa em um modo de organização psíquica que implica uma sobreadaptação do sujeito às exigências externas. Para Mendes (2007), Calgaro e Siqueira (2008), essa forma de organização pode ser facilmente estimulada e legitimada pelos modos perversos de sistematização do trabalho, o qual exige a servidão voluntária, e pelo imaginário organizacional, movido pela sedução.

Segundo Mendes e Araújo (2010), “Essa servidão voluntária, que tem suas origens na filosofia de La Boétie (2003), é um conceito utilizado por Dejours (2004) para caracterizar fundamentos do sofrimento ético, que também se articula à violência.”

Quando ocorre a servidão, os trabalhadores ficam conformados e tendem a querer demonstrar aos gestores o quanto estão adaptados e integrados e como são eficazes, criando as vicissitudes da normopatia. Entretanto, muitos trabalhadores agem e reagem para não serem sugados pelo adoecimento e uma das formas de fazer isso é realmente entrar em contato com o sofrimento, indignando-se contra o mal que é infringido a ele e a outras pessoas. Esse foi o caminho tomado pelos professores que lutaram contra o desmantelamento de um projeto de qualidade e de relações menos perversas de trabalho.

Entramos com uma ação no Ministério Público, fomos à Câmara dos Vereadores, fizemos pronunciamentos para a Sociedade, chamamos a Direção para negociar, mas infelizmente o poder do capital se sobrepõe aos interesses da classe trabalhadora. Mas acredito que a luta valeu a pena, estou de cabeça erguida e tranquilo porque fiz o que era certo. (Professor Alfa).

O movimento de luta e a manifestação do sentimento de indignação devolvem o sentido e colaboram para a saúde do trabalhador. O sentimento de dever cumprido e o de que não sustentariam a contradição entre os seus valores éticos e as imposições institucionais colocaram esses professores em uma postura de autorreconhecimento e autovalorização.

Gosto muito de um trecho de uma música de Toquinho, que diz: Não fechei os olhos, não tapei os ouvidos, cheirei, toquei, provei. Ah! Eu usei todos os sentidos. Só não lavei as mãos e é por isso que eu me sinto cada vez mais limpo. (Professora Delta).

Eu lutei por algo que ajudei a construir! Ninguém gosta de ver seu esforço jogado fora como se fosse lixo. Não questioneei a venda da Instituição em momento algum, se tinha dono, podia vender a quem quisesse, só não pode vender minha alma junto, porque isso implica em abrir mão de meus valores éticos. (Professor Ômega).

O ato de coragem é importante para o sentimento de virilidade e empoderamento. Os professores não tinham dúvidas acerca da importância da luta por uma educação de qualidade e cada ação era vista como algo grandioso e necessário para as transformações sociais.

Sentimo-nos violentados no nosso direito profissional, mas não nos intimidamos. Nós, membros da Comissão, continuamos nos reunindo, convocando o corpo docente a uma participação e deixando claro à direção que tínhamos a intenção de dialogarmos e recuperarmos a atmosfera de respeito e profissionalismo. Entretanto, em nenhum momento a direção reconheceu a Comissão. Nosso movimento envolveu também representação no Ministério Público³² e uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado para discutirmos os caminhos da educação privada superior na Bahia. (Professor Sigma).

O Ministério Público arquivou o processo e mesmo com a petição de desagravo contendo a indignação dos professores, com o arquivamento, nada foi feito até o momento para conter o capitalismo predatório dos empresários da educação. A audiência pública contou com a

³²Vide Anexo 2.

presença de professores, coordenadores, alunos e pais de alunos, os quais participaram ativamente nos discursos e reivindicações.

Dejours (1999) afirma que é na jornada heroica que a coragem e a virilidade evidenciam que existe a possibilidade de recuperar o equilíbrio e enfrentar de forma criativa o sofrimento vivido na organização do trabalho. Outro fator importante destacado por Mendes e Araújo (2010), e que torna-se perceptível na fala dos professores a respeito das manifestações, é a capacidade de lembrar, reinterpretar e ressignificar o passado a partir do presente (na época) para desenvolver com o coletivo novas estratégias de mediação e de experiência subjetiva, na tentativa, ainda que remota, de tentar reverter e anular o estado das coisas vigentes.

Os professores da *Pandemônio* lutaram até as últimas consequências, o que culminou na demissão de todos os integrantes da Comissão de Professores no final do segundo semestre de 2008. A direção havia tido uma reunião com os alunos dias antes e os mesmos tinham reivindicado a manutenção dos professores no quadro. A direção havia se comprometido com os alunos no sentido de preservar todo o quadro, no entanto, na semana seguinte, com os alunos já em férias, convocou todos os professores separadamente para anunciar a demissão.

Ao final do semestre, após as inúmeras tentativas de manter a qualidade dos cursos, tivemos a notícia surpreendente de demissão, que segundo o Coordenação do curso, foi motivada pela participação no movimento de garantia da qualidade de ensino. Sofremos ainda a ameaça de que não teríamos espaço para ensinar em nenhuma outra IESP. Com isso, 15 anos de trabalho dedicado à Instituição foram descartados sem nenhuma respeito à história construída. (Professor Beta).

O sistema capitalista não considera subjetividades. O foco está no lucro e qualquer risco de abalo em seus objetivos é considerado como algo que deve ser eliminado do caminho. A demissão dos professores é a evidência de uma gestão autoritária e fundamentada no racionalismo econômico financeiro, próprio do sistema capitalista.

Após o final do semestre, fui convocado pelo coordenador de Administração, que me comunicou que a Faculdade estava me dispensando devido ao fato de eu estar na Comissão. O coordenador acrescentou que tentou convencer a direção do contrário, uma vez que me considerava uma pessoa equilibrada e um profissional competente, mas que não tinha sido bem sucedido, pois os diretores não estavam dispostos a aceitar que professores questionassem no Ministério Público as decisões da Pandemônio. (Professor Sigma)

Os professores demitidos corriam o risco de não conseguirem a recolocação em outras Instituições e ainda sofriam ameaças de que nenhuma IES privada teria interesse na contratação desses professores.

Recebi um telefonema da Instituição pedindo o meu comparecimento, já estava em período de recesso e todas as outras faculdades e universidades privadas já haviam encerrado o semestre e com ele, a possibilidade de novas contratações. Quando cheguei, vi o Diretor trancado na sala (sei que ele sofreu com tudo o que ocorreu, ele também era da Paideia e foi mantido por uma imposição do antigo dono), cabisbaixo e a Coordenadora do curso de Sistema de Informação me avisou da demissão. Perguntei se havia algo que desabonasse minha conduta profissional e ela me respondeu que muito pelo contrário, que eu era uma das melhores professoras da Instituição e que a demissão havia sido por questões meramente políticas. (Professora Delta)

O episódio de minha demissão foi também interessante: ao receber o comunicado das mãos da Coordenadora do Curso, perguntei a ela se ela estava insatisfeita com o meu trabalho, ela recrutou que muito pelo contrário, que havia encaminhado pra mim naquela mesma semana e-mail de um aluno formando que destacava o comprometimento dela, meu e da Prof.^a Delta; perguntei se havia alguma queixa dos discentes ou algum fato que tenha ocorrido naquele semestre que motivasse a minha demissão e novamente a resposta foi negativa; perguntei se a decisão era devido ao resultado da Avaliação Institucional e ela me informou que não e que os resultados da avaliação ainda nem haviam sido calculados; finalmente perguntei se aquela havia sido uma decisão da coordenação e ela me disse “que de forma alguma”. Pedi então para falar com o diretor da Instituição. Ao explicar o fato de que tinha pedido para conversar com ele, porque queria conversar com o responsável por decidir pela minha demissão, o Diretor recrutou dizendo que neste caso eu teria que ir ao estado de origem da Pandemônio. Ao questionar se esta não havia sido, portanto, uma decisão da casa e que me causava estranheza pessoas que não me conheciam, e nem o meu trabalho, decidir por me demitir, ele desconversou e disse que quem estava me demitindo era a coordenadora do curso, retruquei que ela havia acabado de me informar que a decisão não era dela e ele não me deu mais nenhuma resposta. Argumentei que gostaria do retorno sobre o motivo da minha demissão, pois estava sempre buscando o meu aperfeiçoamento como profissional e que como profissionais de educação, sabemos como os feedbacks são fundamentais em qualquer processo de melhoria. Ele me respondeu que eu deveria saber o motivo, que eu pensasse que eu saberia e que pela minha personalidade achava difícil que eu mudasse neste aspecto. Confesso que cheguei a tomar a frase como um elogio, pois imagino que ela tenha se referido a minha inflexibilidade de caráter e da minha retidão moral. Insisti que ainda assim achava importante um retorno e questionei diretamente se a decisão se devia a minha participação na Comissão de professores e ele calou, negando-se a me dar uma resposta. (Professor Alfa)

Desta forma, os professores da *Paideia* foram “expulsos do paraíso”. Para retomar a ideia grega, Jacob (2005) afirma que a Era Dourada dos gregos também foi perdida devido a uma “falha” humana conhecida por eles como *Hubris*, que significava orgulho excessivo ou arrogância. O

termo era usado para designar uma atitude ou um comportamento que, devido ao orgulho presunçoso ou à arrogância, ultrapassava os limites da ordem divina. Nesse caso, a “falha” dos professores foi a de não abrir mão da qualidade de seu trabalho. Para a organização, que pode ser colocada aqui como sendo uma referência aos deuses do Olimpo, esta arrogância feria seu ego.

Entretanto, a expulsão do paraíso apresenta-se como condição fundamental para o crescimento e a emancipação. Os professores da *Paideia* entraram com uma ação judicial alegando demissão discriminatória, além de ressarcimento trabalhista por horas trabalhadas e não remuneradas pela organização.

Uma vez que nenhuma justificativa de âmbito profissional me foi apresentada para a demissão, mas somente uma discriminação devido às ideias divergentes e ao fato de estarmos reunidos como categoria, reivindicamos uma reparação que compensasse os prejuízos financeiros, morais e emocionais decorrentes da arbitrariedade e da intolerância dos diretores da Pandemônio. (Professor Sigma).³³

Tive que comunicar a meus valorosos colegas quando acabei de receber a notícia do meu desligamento da Paideia. A justificativa dada pelo coordenador foi pela participação do movimento, do qual muito me orgulho. Isso me deixa contente, porque não saberia conviver com a mediocridade do projeto apresentado para a futura Pandemônio. Certamente, essa nova Instituição não é a que fez parte da minha história de militância na educação. Comunicamos à sociedade, fizemos a nossa parte, mas luta não acabou. Certamente, outros colegas virão no conjunto dessa “talentosa” obra chamada Pandemônio, portanto, devemos nos reunir para cuidar dos procedimentos legais, os quais entendo nada de nada. (Professor Beta)

Também recebi a notícia do meu desligamento e tive a mesma sensação de outros colegas. Fiquei feliz em sair dignamente, de cabeça erguida e ainda mais forte.

Em momento algum me arrependi de participar da Comissão e me orgulho muito de ter sido parte deste grupo de pessoas que me ensinaram tanto. Continuamos juntos. (Professora Delta)

O meu susto, deveu-se ao fato de que a educação era um VALOR, até há pouco, determinante para o desenvolvimento das nações, a realização pessoal/profissional das gerações, etc. Hoje, o nihilismo mercadológico ao qual estamos nos abandonando parece ter minado, inclusive, e SOBRETUDO, esse valor. Ao tempo em que me deixa desolado, me estimula a imaginar, com outros sujeitos que querem o esforço reflexivo como norte

³³ Vide Anexo 3.

existencial, modos de RESISTIR, contestar, cimentar outras possibilidades mais humanas para as gerações que formamos. (Professor Ômega)

Os treze professores que faziam parte da comissão (incluindo os cinco professores que foram entrevistados) entraram com a ação trabalhista. Todos ganharam a causa e tiveram o reconhecimento legal de que as suas demissões foram discriminatórias. Um dos tópicos do processo continha o seguinte teor:

O que está em questão, no bojo da lei protetiva contra a discriminação, sob os auspícios dos princípios da dignidade da pessoa humana, é o **“típico abuso do direito”**, atingindo até mesmo um caráter de nulidade se **“for resultado de prática discriminatória”**. Assim assevera o supramencionado autor, porquanto, **“ao se eleger um trabalhador para a despedida a partir de um atributo pessoal seu, resta configurada a prática discriminatória”**, acrescentando em seguida: **“a discriminação se dá quando, além de não motivada por qualquer fator de ordem técnica, econômica ou disciplinar, a dispensa recair sobre pessoa “escolhida” a partir de um atributo pessoal que não tem qualquer justificativa lógica par ser utilizado como critério de dispensa”**. (Trecho do Anexo 2).

A professora Delta relatou que, durante a audiência, a juíza de direito questionou o coordenador de um dos cursos que a professora lecionava quanto ao motivo da demissão. O coordenador indicou como motivo o corte de custos e informou ser este um procedimento de praxe. Logo após os argumentos terem sido apresentados, a juíza solicitou ao depoente que explicasse e falasse a verdade em relação à demissão da professora, afirmando que não “era burra” e, portanto, caso não o fizesse, podia ser processado por crime de perjúrio. O coordenador então afirmou que havia sido por questões políticas.

Eu vibrei!!! Ela [juíza] ainda completou dizendo que eu havia sido uma das professoras mais premiadas e homenageadas da Instituição e que um Engenheiro devia saber fazer cálculo! Saí de lá com a certeza de que havia recuperado um pouco da minha dignidade!!! (Professora Delta).

O dinheiro que ganhamos foi o que menos importou nessa luta. O reconhecimento da injustiça foi o principal motivo de comemoração!!! Provamos que fomos injustiçados e, ainda que nada mude efetivamente, esse processo pode servir como referência para a luta de outros colegas que passem pelo mesmo problema e, quem sabe um dia, sirva de argumento para mudar o contexto. (Professor Alfa).

Segundo Dejours (1999), a coragem, em sua origem grega, vem da palavra *Andreia*, que significa uma qualidade de *anér* no sentido guerreiro. É a capacidade de ir à guerra para afrontar a morte, seja ela de uma ilusão ou de um paraíso perdido para o enfrentamento do real. Neste

caso, não foi possível que os professores virtuosos aceitassem “colaborar” com o Mal. O sofrimento impeliu-os à luta contra a banalização do Mal. No coletivo de professores e alunos houve um encontro com a força e o empoderamento, necessários para a jornada heroica que se estabeleceu.

Atualmente, a história dos professores depoentes é a seguinte:

Saí de todas as IESP e também de uma Escola particular de idiomas na qual ocupava o cargo de coordenador. Hoje sou sócio de uma empresa de idiomas e estou terminando meu Pós-doutorado. Viajo o mundo inteiro a trabalho e estou muito feliz. Tudo o que aconteceu me tornou mais forte e confiante na minha trajetória. Estou feliz. (Professor Sigma).

Sofri muito, entrei em outra IESP que tinha uma filosofia muito parecida com a Paideia, mas que dois anos depois foi passando pela metamorfose e transformando-se também em um pandemônio. Demissões, arbitrariedades, falta de comunicação, etc. Estou desiludida com o Ensino Privado e estou terminando o Doutorado para encerrar a minha atuação neste tipo de Instituição. Espero fazer concurso ou desenvolver projetos próprios que me deixem mais leve e feliz. Ainda vivo um pouco do luto, mas já vislumbro outras possibilidades que me levem a um lugar mais tranquilo. (Professora Delta).

Eu trabalho em duas instituições públicas, uma de ensino e a outra não. Dou aula porque amo o contato com os alunos e ainda vejo sentido na minha prática profissional, mas não espero mais nada das IESP. Continuo engajado politicamente e em luta por uma educação de qualidade, defendendo políticas públicas que garantam esse espaço. As instituições públicas também estão passando por uma crise de valores, mas é diferente, ainda existe a possibilidade de construção de algo com significado. (Professor Alfa)

Estou trabalhando com pesquisa e pós graduação stricto sensu que é e sempre foi a minha cachaça! Não tenho do que me queixar, hoje posso me dedicar às publicações sempre em revistas bem pontuadas nacional e internacionalmente. Me orgulho do que faço e ainda encontro espaço em algumas IESP que acreditam e investem no meu trabalho. (Professor Ômega).

Eu já era funcionário de uma Estatal que foi privatizada, hoje ainda permaneço nela e dou aulas em cursos da minha área mas, sem vínculo com IESP. Melhor assim. Sinto falta dos meus colegas, amigos e de tudo o que vivemos lá, mas já entendi que isso ficou no passado e que foi preciso seguir em frente. Acompanho as notícias sobre a venda de IESP para organizações internacionais e lamento os rumos que a educação está tomando no Brasil. (Professor Beta).

A possibilidade de uma vivência de prazer no trabalho em um mundo capitalista ainda está muito distante. Para atingir esse objetivo, o trabalhador docente precisaria ter acesso a uma

parceria que proporcionasse tomada de decisões compartilhadas, processos de mudança com transparência e participação docente, visualização dos resultados de trabalho, gestão participativa e menos formal, além de uma política salarial satisfatória e sem sobrecarga de trabalho. No entanto, o que os professores vivenciam hoje são imposições de ritmos, procedimentos burocráticos e repetitivos, imprevisibilidade na execução de projetos, rigidez nos mecanismos de controle do trabalho e das avaliações, excesso de trabalho, insuficiência de pausa e repouso, indisponibilidade de recursos materiais e humanos nas instituições, ambientes sem estrutura física adequada, baixa remuneração, políticas de cargos e salários com metas inatingíveis. Tais problemas demonstram claramente a precarização do trabalho e o sofrimento imposto pelo real.

Enquanto o sistema coloca-se de forma imperativa, a saída para a resolução dos problemas relacionados ao trabalho dá-se pelo espaço criado para uma discussão que leve a uma ação transformadora e a possibilidade de o profissional discutir seu sofrimento, fazendo com que o trabalhador não experimente a solidão de suas queixas e abalos a sua saúde. Segundo Dejours (1999), é este o milagre da palavra: fazer nascer coisas que não existiam até terem sido ditas.

Desta forma, este trabalho buscou, por meio do entrelaçamento de teoria e prática, evidenciar a precarização do trabalho docente em uma IES privada, assim como os movimentos de sofrimento, luto e possibilidades de emancipação dos professores.

SERVIDÃO OU EMANCIPAÇÃO

“Um dia a gente acorda,
Os livros nos acordam,
Um anjo nos acorda, e
Somos avisados:
Não adianta mais olhar para trás.
É ir em frente ou nada”.
(Martha Medeiros)

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS: *servidão ou emancipação*

A questão da felicidade suprema do homem era foco central na filosofia grega. A virtude fazia parte da visão grega de felicidade. Uma pessoa pode ser considerada feliz quando suas forças mentais e físicas são livres para desenvolver ações que proporcionem felicidade para si mesmas e para o coletivo. Desta forma, o homem virtuoso ganha reconhecimento social e passa a servir de exemplo na memória das futuras gerações.

A *Paideia* grega é o ideal de educação pautada nesse homem virtuoso que será o dirigente da pólis. O termo *Paideia* traz a perspectiva de unidade cultural e diz respeito às práticas educativas da Grécia Clássica. Ela era uma conjunção da formação humana e dos sentidos da vida em sociedade, podendo ser considerada um ideal de conduta baseado na educação enquanto capacidade de aprender, um talento para dividir a aprendizagem e um desejo de multiplicar o conhecimento e continuar aprendendo por meio da curiosidade intelectual. Esse é o ideal do professor e condiz com a vocação do educador.

Buscar a *Paideia*, para os gregos, era encontrar a essência do homem, a *aretê*, as virtudes como bravura, ponderação, justiça, piedade, força e beleza. Segundo Jaeger (2013, p. 534), seria um atributo da alma e desenvolvimento do espírito a ser alcançado mediante formação humana por meio da “[...] capacidade de assimilação, na boa memória e na ânsia de saber dos homens.”

Conforme dito por Boto (2002, p. 10),

Aretê e *Paideia* eram noções voltadas, ambas, para a mais plena revelação da utopia. Uma utopia construída, sobretudo, com vistas à criação e ao fortalecimento dos laços entre os homens; uma utopia voltada essencialmente para o desenvolvimento de lastros de formação, capazes de conferir a máxima dignidade à condição de homens livres, e por isso homens de ação para a esfera pública.

Compreendendo utopia como afirmado Mannheim (1986, p. 229), “[...] são utópicas todas as ideias situacionalmente transcendentais (não apenas projeções de desejos) que, de alguma forma possuam um efeito de transformação sobre a ordem social existente.” Pode-se pensar na *Paideia* como uma utopia necessária para a ação educativa que motiva o professor a buscar e transmitir um conhecimento que tem como prerrogativas necessárias o discernimento, a prudência e a humildade no manejo teórico do conhecimento e da prática didática. A *Paideia* também exige

uma inteligência prática que só é adquirida com a experiência e com a capacidade de viver o papel educativo com firmeza e serenidade, tanto em períodos de glória quanto em tempos de adversidade.

A *Paideia* conclama a uma ação reflexiva constante no que se refere aos paradigmas e ao imaginário coletivo de uma sociedade repleta de contradições, na qual a reprodução de valores, saberes, práticas, crenças e tradições estão a serviço de uma classe dominante em busca de práticas que garantam seus próprios interesses. Atualmente, o professor deve sair do campo das ilusões geradas pelo ideal romântico de educação e encarar a *Paideia* como uma possibilidade de existir na releitura do papel da educação no mundo contemporâneo.

O educador planeja, sonha, constrói utopias e contempla um vir a ser que o movimenta em busca da efetivação dos processos de transformação. O sonho da *Paideia* não pode ser um retorno ao paraíso perdido, e sim uma ação crítica em busca de alternativas para uma pedagogia da práxis.

Segundo Semeraro (2006), a filosofia da práxis é o coração do materialismo histórico e a partir dela é possível desmascarar os abusos sofridos pela classe que vive do trabalho e criar um espaço que favoreça a instrumentalização de uma ação que permita a elaboração de um projeto contra-hegemônico capaz de suplantar a alienação produzida pelo sistema capitalista.

É importante perceber que uma educação burguesa com base em políticas educacionais que favoreçam a conformidade de educadores ao sistema vigente não se sustenta, pois está fundada em uma ilusão de reconhecimento pautado na entrega exaustiva do professor a todo trabalho extra que possa doar a IES privada.

Essa doação garante o reconhecimento da eficácia do seu trabalho, mas não garante condições favoráveis para o trabalho do professor. O trabalho precarizado já era uma realidade na vida desses professores nas formas de exploração com a sobrecarga de trabalho, as jornadas laborais intensas e no investimento de recursos próprios para o desenvolvimento da prática docente. Os professores da *Paideia* estavam confiantes na estabilidade (utilizada, inclusive, como marketing institucional) de uma IES privada que mantinha seu quadro desde que os docentes continuassem com o mesmo desempenho.

O cenário de internacionalização da educação e da expansão dos negócios em educação operados pelos EUA, que veem o Brasil como uma grande oportunidade de obtenção de lucro em um mercado em ascensão, contribui para aumentar ainda mais as péssimas condições de trabalho dos professores de nível superior nas IES privadas.

As condições são definidas em um momento histórico de violência instituída pelo capitalismo predatório que percebe a educação como uma ferramenta importante para a manutenção da ideologia dominante. Foi possível notar que o discurso das classes dominantes coloca nos sujeitos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, sem levar em consideração as condições dadas. O Estado, por sua vez, desregulamenta a educação, permitindo que o capital privado explore essas atividades tendo como objetivo primordial a obtenção de lucro.

É preciso destacar o fato de que a servidão nem sempre se dá em condições adversas, podendo ser uma adesão voluntária dos trabalhadores que acabam identificando-se com o poder. A manipulação da subjetividade é feita com muita eficiência e pode fazer com que grande parte da classe trabalhadora renda-se a um discurso de sucesso pautado na exploração da força de trabalho.

A emancipação vem pela via do reconhecimento da realidade, considerando todas as variáveis que envolvem as contradições entre capital e trabalho. Desta maneira, a educação começa a ser vista como um caminho de emancipação dos sujeitos. A preocupação coletiva volta-se para a valorização da vida e do respeito ao *ser* e ao *saber*, e não a um desejo de *ter*, o qual se sobrepõe na sociedade de consumo.

A educação, como dizia Gramsci (2006), pode consolidar tanto o poder hegemônico quanto o contra hegemônico. Desta forma, a formação pode proporcionar um espaço de luta contra a dimensão ideológica dos donos do capital. Por esse motivo, o autor afirma que é necessário elevar o homem do *senso comum* a um homem de *consciência filosófica* sendo construída a partir de diversos pontos, tais como: ética, estética, técnica e política como exercício da reflexão crítica por meio de uma dialética pedagógica que possibilite a construção de novas subjetividades.

A ação dos professores da *Paideia* demonstra o potencial de luta que o trabalhador da educação tem, principalmente quando a ordem estabelecida fere seus ideais educativos e mostram

claramente a face perversa do capitalismo. A ação também mostra o potencial da categoria para a criação de alternativas de emancipação para si mesmos e para o coletivo, em espaços onde isso ainda é possível.

A partir do momento em que a educação for o espaço de compreensão da sociedade na qual se vive, é possível desempenhar o papel de criar fóruns de debates e discussões sobre a realidade, articulando entre o *pensar* e o *realizar*. Portanto, os indivíduos passam a ser sujeitos da práxis atuando como ser social e histórico e desse modo trabalhará para garantir sua subsistência e para encontrar sentido nos processos de aprendizagem do coletivo, fazendo da vida um ato educativo. Sobre esse tópico, Gramsci (2006, p. 20) diz: “[...] de um ensino quase puramente receptivo, dogmático, passa-se à escola criativa; da escola com disciplina imposta e controlada no exterior passa-se à escola em que a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitados.”

A escola não seria apenas um espaço de reprodução de conhecimento como também de produção de um processo de aprendizagem que prepara um sujeito capaz de ser agente transformador de sua própria história e, por isso, conscientes da sua importância para a manutenção ou rompimento com o poder hegemônico. Esse sujeito capaz de pensar criticamente pode avaliar e decidir os rumos da sociedade.

Segundo Nosella (1999, p. 50), “[...] o proletariado precisava de uma escola viva, culta, aberta, livre como entendiam os melhores espíritos renascentistas [...]”, o que vai de encontro à privatização da educação e a sua transformação em mercadoria. O trabalhador deve ser o protagonista da educação e não apenas um apêndice a serviço da classe dominante. Portanto, o professor tem um papel fundamental nesse processo e precisa emancipar-se em busca de alternativas que proporcionem a formação dos sujeitos.

Como foi visto, o projeto de educação capitalista tem como meta a intensificação do consumo e a divulgação dos ideais neoliberais que defendem a livre iniciativa, o empreendedorismo e a lógica do descartável. Com o apoio da mídia, essas ideias são difundidas e a normopatia toma conta dos indivíduos, os quais não percebem tal discurso como algo a serviço da manutenção do *status quo*, e sim como um fenômeno natural contra o qual não há nada que possa ser feito.

A violência invisível cresce e os atos de agressão na gestão do trabalho são banalizadas nas IES privadas. Os professores são pressionados a produzir mais atividades extensionistas e submeter publicações em busca de pontuação que sejam importantes para reconhecimento do MEC e para os índices de qualidade da Capes e CNPq, sem que tenham nenhum tipo de retorno ou tempo para essa dedicação. Alguns professores afirmaram que muitas vezes os próprios colegas que entraram nesse ritmo perverso pressionam os demais com afirmações do tipo “Eu consigo, por que você não consegue?”

Quando algum professor questiona, em reuniões, sobre redução de pagamento por orientando de pesquisa ou de trabalho de conclusão de curso, por exemplo, um argumento muito usado pelas IES privadas é “Em outras Instituições isso é muito pior.”

Freitas, Heloani e Barreto (2008, p. 36-37) afirmam que a violência no trabalho “[...] mina a esperança no futuro, desintegra o vínculo social, fortalece o individualismo predador, corrói a cooperação e a confiança, derrota a solidariedade e retira do homem a sua humanidade.”

É alarmante os dados apontados pela OIT que mostram a violência no trabalho como um fenômeno que, nas próximas décadas, apresentará sua face mais sombria. Existem projeções para o adoecimento dos trabalhadores relacionadas à depressão, angústia e outros transtornos psíquicos, sendo que a maioria está relacionada às políticas de gestão do trabalho.

Essas políticas estão ancoradas na ideologia neoliberal, na reestruturação produtiva e no modelo flexível que adota a política de “enxugamento” dos quadros, que tem como consequência a sobrecarga de trabalho para os que permanecem empregados. Os trabalhadores que se sentem ameaçados pelo desemprego podem assumir uma postura conflituosa com seus pares, exercendo pressões, insultos e desconfianças. As organizações vivem hoje em um “clima de urgência” que desestruturam o coletivo e a cooperação no trabalho.

Estratégias como rodízio de funcionários são utilizados nas IES privadas para que os professores não criem vínculo com o pessoal de apoio, que geralmente são as pessoas que controlam a frequência do docente. A utilização de câmeras de segurança nas salas também serve para o controle do trabalho docente.

O perfil do aluno também vem mudando. Os professores da *Paideia* afirmaram que os alunos eram de alto nível e que a maioria queria e estava engajada no processo de aprendizagem. Hoje, o que se percebe é um crescimento avassalador do aluno-cliente, que exige flexibilidade em todos os sentidos e que quando sentem-se ameaçados de alguma maneira, unem-se para fazer queixas aos coordenadores e abaixo-assinados pedindo a demissão de professores.

Estudos como os de Martins (2009) e Ferreira (2009) apontam para questões como o “entorpecimento do sentir” e da manutenção da servidão pelo zelo perverso do trabalhador com a ordem estabelecida, como alguns dos fatores que parecem abolir o pensar crítico e que dão lugar a um desejo que se confunde com o da própria Instituição. Segundo Dejours (1999), o trabalhador vive a partir daí uma crise de identidade que tem como consequência o transtorno mental.

O caminho de emancipação é reconhecer a violência como algo mutável e o desvelamento da precarização e do sofrimento no trabalho feito por meio de movimentos, pesquisas e discussões públicas com o coletivo de trabalhadores e estudantes que podem agir como sujeitos transformadores da sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, C. L. S. de; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**. Porto Alegre: EFIPUCRS, 2000.
- ALMEIDA, R. M. de. Agostinho de Hipona: a verdade, os sentidos e o “mestre interior”. In: OLIVEIRA, P. E. de. (Org.). **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. p. 42-56.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- _____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- _____. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARAÚJO, A. M. C.; CARTONI, D. M.; JUSTO, C. R. D. M. Reestruturação Produtiva e negociação coletiva nos anos 90. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 85-112, fev. 2001.
- ARAÚJO, T. M. de et al. Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 183-212, jul. 2003.
- ARELARO, L. Brasil detém recorde mundial de empresas lucrativas de ensino. **Caros Amigos**, São Paulo, p. 12-15, set. 2014. Edição especial Universidades. Entrevista cedida à Lilian Primi.
- ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1981.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Coleção Debates).
- ASSUNÇÃO, A. A. **A saúde bancária na era moderna: fatores de risco**. São Paulo: CUT, 1993.
- AULETE, C. **Dicionário contemporâneo de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1970.
- BAHIA (Estado). Secretaria da Saúde. Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT). **Relatório do estudo da demanda do ambulatório, no período de 1991 a 1998**. Salvador, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BERGER, M. **Educação e dependência**. São Paulo: Difel, 1980.

BERNARDO, J. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**. São Paulo: Boitempo, 2000

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULIZAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercadorizacao_precarizacao.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2014.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-35.

BONNARD, A. **Civilização grega**. São Paulo: Martins Fontes, 1980

BOTO, C. Por uma ética em profissão: rumo a nova Paideia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 9-26, fev. 2002.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm#art22>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer Nº CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DNC dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística do Ensino Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

BRAVO, F. Arte de ensinar, arte de contar: em torno al exemplum medieval. In: DUARTE, J. de la I. (Coord.). *La enseñanza em la edad media: X Semana de Estudios Medievales*, Nájera, 1999. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2000. p. 303-327.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

BULGACOV, Y. L. M. et al. Jovem empreendedor no Brasil: a busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 695-720, maio/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n3/07.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CALGARO, C.; SIQUEIRA, M.V. Servidão e educação: duas faces do gerencialismo contemporâneo. In: MENDES, A.M. (Org.). **Trabalho e saúde: o sujeito entre a emancipação e a servidão**. Curitiba: Juruá, 2008. p. 62-84.

CAMAROTTO, M. Após comprar 4 faculdades Devry estuda o sudeste. **Revista Valor**, 24 fev. 2012. Disponível em: < <http://www.valor.com.br/empresas/2540074/apos-comprar-4-faculdades-devry-estuda-o-sudeste>>. Acesso em: 9 out. 2012.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANÊDO, L. B. **A revolução industrial**. São Paulo: Atual, 1987.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1995

CARNEIRO, I. L. B. **A antropologia filosófica: a educação como elemento fundante do homem**. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2010.

CARVALHO, F. A. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência)**. 2003. 284 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARVALHO, F. J. C. The independence of central banks: a critical assessment of the arguments. **Journal of Post Keynesian Economics**, v. 18, n. 2, p. 159-175, inverno 1996.

CARVALHO, M.V. B.; GARCIA, F. C. Prazer e sofrimento no trabalho de professor do ensino fundamental e médio: estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Curvelo-MG.

In: XIV SEMEAD – SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FEA-USP, 2011. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/14semead/resultado/trabalhosPDF/220.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

CATTANI, A. D. **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (CREPOP). Conselho Federal de Psicologia (CFP). **Saúde do Trabalhador no âmbito da Saúde Pública: referências para a atuação do(a) psicólogo(a)**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/publicacoes/cartilhas/referencias-crepop-saude-trabalhador.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

CHATELET, F. **História das ideias Políticas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COSTA, E. A. Capitalizado, COC mentem plano de expansão. **Jornal Gazeta Mercantil**, São Paulo, 19 dez. 2008. Seção Administração & Serviços, Caderno C.

COSTA, R. da. A educação na Idade Média, a busca da sabedoria como caminho para a felicidade: Al-Farabi e Ramon Llull (séculos X-XIII). **Dimensões – Revista de História da UEFES**, Vitória, v. 15, p. 99-115, 2003. Dossiê História, Educação e Cidadania.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora UNESP, 2007

DAVIES, N. O financiamento da educação no governo Lula: o “ajuste fiscal” continua. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIII, n. 30, p. 69-75, jun. 2003.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

_____. A carga psíquica do trabalho. In: BETIOL, M. I. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer sofrimento e trabalho. São Paulo : Atlas, 1994. p. 98-126.

_____. **Le Facteur Humain**. Paris : Presses Universitaires de France, 1995.

_____. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2010.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2014

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Discurso do Método**. Brasília: UnB, 1998.

DIAS, M. A. R. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de um bem público? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.

DIAZ, M. A. R. Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, W.M. (Org.). **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 31-109.

DOBB, M. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Zahar, 1965.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, p. 37-57, 2011. Edição especial n. 1.

DRUCK, G.; FRANCO, T. **A perda da razão social do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2007.

DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50.

DURKHEIM, E. **A divisão do trabalho social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, 2006. v. 1.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FERRAZ, F.C. **Normopatia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FERREIRA, C. G. Fordismo, crise e fordismo brasileiro. **Caderno do CESIT**, Campinas, n. 13, 1994.

FERREIRA, C. S. Pauperização e alienação do trabalho docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 62-71, fev. 2011.

FERREIRA, J. B. **Perdi um jeito de sorrir que tinha: violência, assédio moral e servidão voluntária no trabalho.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FERREIRA, J. R. In: LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. do C. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga.** Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010.

FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FIALHO, M. do C. In: LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. do C. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga.** Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010.

FIDALGO, F. **Educação profissional e a lógica das competências.** Petrópolis: Vozes, 2007.

FILGUEIRAS, L. A. M. A desestruturação do mundo do trabalho e o “mal-estar” desse fim de século. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 171, p. 9-29, set./out. 1997.

FLACH, L. et al. Sofrimento psíquico no trabalho contemporâneo: analisando uma revista de negócios. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 193-202, 2009.

FONSECA, J. J. S. da. O WIKI na educação. **Educação a distância sem barreiras**, c2014. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/cursoavancadoemead/>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

FORTE, B. **Rome and the Romans as the Greeks saw them.** Rome: American Academy of Rome, 1972. v. XXIV.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho.** São Paulo: Editora Atlas, 1996.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais do trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul./dez. 2010.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, A. de L. **Os impactos da reestruturação produtiva nas condições de trabalho do bancário.** 1998. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

FREITAS, E. L.; BRITO, S.; RIBEIRO, W. R. B. Satisfação e saúde mental: um estudo de caso com professores em uma instituição de ensino superior. **Revista Eletrônica da Faculdade Adventista de Administração do Nordeste**, 2010.

FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio moral no trabalho.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GADAMER, H. A filosofia grega e o pensamento moderno. In: ALMEIDA, C. L. S. de; FLICKINGER, H.; ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica**. Porto Alegre: EFIPUCRS, 2000. p. 117-127.

GALBRAITH, J. K. **O colapso da Bolsa, 1929**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

GASPARINI, A. C.; RODRIGUES, A. Uma perspectiva psicossocial em psicossomática: via estresse e trabalho. In: MELLO FILHO, J. de. **Psicossomática Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1992. p. 93-107.

GAZZOLA, A. L. de A. Conhecimento e Globalização. In: GAZZOLA, A. L. A.; ALMEIDA, S. G. (Org.). **Universidade: cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 7-10.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 138-165.

_____. Introducción. In: GENTILI, P.; LEVY, B. (Comp.). **Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2005. p. 138-165.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Editora Atlas, 2011. p. 169-187.

GOMES, A. Trabalho, desemprego e sofrimento mental: impactos do neoliberalismo. In: _____. (Org.). **O trabalho no século XX: considerações para o futuro do trabalho**. Salvador: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001. p. 109-152.

GORGULHO, V. Fusões no setor privado de ensino superior. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 128, p. 46-48, maio 2009.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2. p. 15-63.

GUIMARÃES, J. R. S. **Perfil do trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação**, 2012. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/relatorio_trabalho_decente_880.pdf>. Acesso: 02 mar. 2014.

HAMMOND, N.G.L. **Sources for Alexander the Great: an analysis of Plutarch's life and Arrian's Anabasis Alexandrou**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

- HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- IAMAMOTO, M. **Trabalho e indivíduo social**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- JACOB, M. **Saudades do paraíso**. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção Amor e Psique).
- JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).
- KARTZ, D. KANH, R. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1976.
- KATO, M. Greek Paideia and its contemporary significance. **The Paideia Project On-line**, c2014. Disponível em <<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducKato.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2014.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.
- KURTZ, R. **O colapso da modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- LACAN, J. **Os escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LANDORMY, P. **Sócrates**. Lisboa: Inquérito Limitada, Cadernos Culturais, 1985.
- LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LESBAUPIN, I.; MINEIRO, A. **O desmonte da nação em dados**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LEVY, S. **Society, stress and disease**. London: Oxford University Press, 1971.
- LIMA, K. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t002.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.
- LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.
- LOMBARDI, J. C. Modo de produção e educação: notas preliminares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, jun. 2009.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LUAND, J. Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia. In: Oliveira, P. E. de. (Org.). **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. p. 11-18.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 76-88, 1. semestre 2006.

MARTINS, S. R. **A clínica do trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. (Coleção Clínica Psicanalítica).

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990. v. I.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4. ed. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes: 1980. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Porto Alegre: L&M, 2002.

MATTOSO, J. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

MELLO, R. R. de. **Comunidades de Aprendizagem**: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002

MELLO FILHO, J. de. **Psicossomática hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L.K.R. Violência e sofrimento ético: contribuições da psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Violência no trabalho**: perspectivas da psicodinâmica, da ergonomia e da sociologia clínica. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. p. 91-106.

MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da saúde – Representação Brasil, 2011.

MENDES, L. et al. Da arte ao ofício: vivências de sofrimento e significado do trabalho de professor universitário. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 527-556, set. 2007.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do trabalho. In: JACQUES, M. da G.; CODO, W. (Org.). **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-142.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O. The world institucionalizacion os education. In: SCHRIGEWER, J. **Dicourse formation in coporative education**. Berlim, New York: Peter Lang, 2000. p. 111-132.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES NETO, B. R. de. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MORETTI, D. M. **A compatibilidade entre a lógica econômica privada e o direito humano a educação nas Instituições de ensino superior privadas no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORHY, L. Brasil: universidade e educação superior. In: _____. (Org.). **A universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: UnB, 2004. p. 25-60.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 1. semestre 2006.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOZAKI, H. T. A produção em Marx e a utilização do método materialista dialético para a sua análise. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 6, n. 6, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06%20NOZAKI,%20H.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

OHLWEILER, O. A. **Evolução sócio-econômica do Brasil**. Porto Alegre: Editora Ortiz, 1990

OLIVEIRA, C. B. de; GONÇALVES, G. B. B. Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado. **Revista Digital EFD**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/precarizacao-do-trabalho-docente-na-argentina-colombia-e-brasil.htm>>. Acesso em: 21 out. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas pra o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, N. R. de. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. p. 121-138.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Empleo y condiciones de trabajo del personal docente**. Genebra, 1981.

_____. **Relatório global de igualdade no trabalho: um desafio contínuo**. Genebra, 2001. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_155394.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)**. Nova York, 1946. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PEREIRA, J. M. M. A disputa político-ideológica entre a reforma agrária redistributiva e o modelo de reforma agrária de mercado do banco mundial (1994-2005). **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 611-646, set./dez. 2005.

PERES, M. A. de C. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas. **Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC**, Sumaré, v. 2, p. 01-50, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIRES, M. F. de C.; REIS, J. R. T. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 29-39, fev. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n4/03.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PITTA, A. **Hospital: dor e morte como ofício**. São Paulo: Hucitec, 1990.

PLATÃO. **A república**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2002.

POCHMANN, M. Raízes da grave crise do emprego no Brasil. In: GOMES, A. **O trabalho no século XX: considerações para o futuro do trabalho**. Salvador: Sindicato dos Bancários da Bahia; São Paulo: Anita Garibaldi, 2001. p. 35-45.

PONTES, J.F et al. **Curso de Psicologia Médica, abordagem sócio-psicossomática**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas em Gastroenterologia, 1987.

REBOLO, F.; CARMO, J. C. de. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 51-62, jan./jun. 2011.

RIBEIRO, D. **Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

_____. **A universidade necessária.** São Paulo: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, H. P.; LACAZ, F. A. C. **De que adoecem e morrem os trabalhadores.** São Paulo, DIESAT, 1985.

RODRIGUES, A. L. Estresse e trabalho, **Revista da Federação Brasileira de Psicodrama**, v.9, n.2, São Paulo: Roche, 1990.

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. p.15-18.

SANTOS, M. **O espaço dividido:** os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SAVIANI, D. **Pedagogias histórico-crítica:** primeiras aproximações. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1987.

SCHUGURENSKY, D. Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ G. R. (Org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior.** La Coruña: Netbiblo, 2002. p. 109-148.

SCOCUGLIA, A. C. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. In: TEODORO, A. **Tempos e andamentos nas políticas de educação.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 39-62.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado.** Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1994.

_____. A síndrome da insensibilidade. In: FURTADO, T. **Recursos humanos:** a falência psicológica das organizações. Rio de Janeiro: Ed. Editoração, 1995. p. 63-87.

_____. **Trabalho e desgaste mental:** o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 28-40, maio/ago. 2005.

_____. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SERÔDIO, C. et al. Confissões. **Revista de Literatura do Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa**, Lisboa, n. 16, p.128, 2007.

SILVA FILHO, J. F. **Subjetividade, sofrimento psíquico e trabalho bancário.** São Paulo: CUT, 1993.

SILVA, M. A. de O. **Plutarco e Roma: o mundo grego no Império**. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SIMPLICIO, S.; ANDRADE, M. S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede Pública Municipal de São Paulo. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 159-167, abr./jun. 2011.

SIQUEIRA, A. A regulação do enfoque comercial no setor educacional via OMG/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, maio/ago. 2004.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de Trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a12.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

SOUZA, R. A flexibilização nas relações de trabalho no Brasil. In: GOMES, A. **O trabalho no século XX: considerações para o futuro do trabalho**. Salvador: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001. p. 49-77.

SZNELWAR, L.; UCHIDA, S.; LANCMAN, S. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 23, n.1, p. 11-30, 2011.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TESCAROLO, R. Sócrates e a formação do Mestre: virtude, ética e espiritualidade. In: OLIVEIRA, P. E. de (Org.). **Filosofia e educação: aproximações e convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. p. 32-41.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Santa Catarina: EDUFSC, 2007.

VALENTE, L. de F. O trabalho docente e as políticas educacionais no contexto atual. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 26-38. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1372d.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

VIANA, N. (Org.). **Escritos revolucionários sobre a comuna de Paris**. Rio de Janeiro: Rizoma Editorial, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

COMÉRCIO

Brasil detém recorde mundial de empresas lucrativas de ensino

São 2081 organizações com fins lucrativos. Quantidade que não corresponde a qualidade do ensino e da pesquisa exigidos pelo país

Por Lilian Primi

O movimento de expansão do ensino superior privado no Brasil ocorrido a partir de 1990 foi espetacular. Naquele ano, 1,54 milhão de jovens estavam matriculados em 918 instituições de ensino superior. Atualmente, o número de estudantes universitários no País passa de 7,03 milhões, que frequentam 2.416 instituições. Embora expressivo, este aumento não melhorou o atendimento das necessidades de formação no Brasil, nem ajudou o governo a atingir a meta estabelecida pela Unesco, de levar a oferta de vagas no ensino superior a pelo menos 30% da população entre 18 e 24 anos até 2020. Os mais de 7 milhões de estudantes representam 17% da população em "idade universitária".

Das 2.416 Instituições de Ensino Superior (IES) existentes hoje, pouco mais de 78% são privadas e concentram a maior parte das vagas abertas no processo. Mais do que isso, 14,2% destes estudantes – 1,2 milhão – estão matriculados em uma única organização educacional, o grupo Kroton, protagonista da maior operação ocorrida na onda de fusões que teve início em 2011 e que, para os analistas financeiros, está "consolidando" a evolução deste mercado no país. "Estamos quase chegando nos 80%. É muito. É preciso corrigir isso", diz Antonio

Carlos Ronca, que é professor da PUC São Paulo e ocupou a presidência do CNE durante o auge desse processo. "Essa configuração é muito nova no Brasil. Não tínhamos nem grandes conglomerados nem escolas com ações na Bolsa. Aliás, em nenhum lugar do mundo é assim", diz Lisete Arclero, diretora da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora especialista em política educacional e financiamento da educação.

Para Ronca, não se pode, neste momento, prescindir das IES privadas, mas aponta a falta de regulamentação como um problema grave. Sem regulamentação, as organizações agem de acordo com os interesses dos investidores, que atualmente são grupos financeiros liderados pelos fundos de participações e bancos. "Só o Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) cuida da educação", diz. O que aliás, não é bem compreendido pelos analistas. "Não que a decisão seja equivocada, mas não sabemos quais os critérios usados para exigir, por exemplo, que o Kroton vendesse parte das unidades de ensino à distância antes de aprovar a fusão com a Anhanguera", diz a advogada Denise Martins Moretti, autora de uma tese que analisa detalhadamente a expansão do Anhanguera. "Certamente não são critérios de qualidade", completa Ronca.

Lisete conta que mesmo nos Estados

Unidos, origem do modelo que reserva o ensino superior para instituições privadas, existem limites precisos e rígidos para os lucros destas organizações. "A situação é bastante grave. Estes grupos tem uma forma de atuação terrorista: abrem uma escola ao lado do concorrente e operam com preços abaixo do custo até estrangular. Acaba que os concorrentes ficam sem alternativa e concordam em vender", relata.

O professor Romualdo Portela de Oliveira, também da Educação da USP e especialista em política educacional, diz que a Constituição de 1988 abriu as portas para estes grupos, ao permitir que a atividade na educação gerasse lucro. "Antes disso (de 1988) a concepção era de que as instituições, por sua natureza, não dariam lucro. Só que isso não é verdade numa sociedade capitalista e aí as IES 'escondiam' seus lucros com artifícios jurídicos", diz. "A Constituição fez essa correção. Depois, a LDB de 1996, na época do Paulo Renato (ministro da Educação de FHC), decretou a obrigação de se declarar com ou sem fins lucrativos", explica. Essa determinação só foi regulamentada em 1998.

Romualdo diz que a ciranda de compra e venda vem dessa medida, que capitalizou as empresas. "É uma ciranda perversa, em que as privadas tradicionais e que não estão

Faturamento estimado do mercado educacional (formal) em reais

BRASIL (2011 A 2013)	2011	2012	2013
Graduação (presencial + EaD)	24,70	28,23	32,04
Pós-graduação (presencial + EaD)	3,74	3,99	4,19
Educação básica	32,43	33,87	39,16
Sistemas apostilados de ensino	0,96	1,20	1,40
Livros Didáticos (PNLD e PNLEM)	1,16	1,09	1,24
Livros Didáticos (sem participações de compra pelo governo)	1,03	1,75	1,90

FONTE: Anuário Hoper/2013

Maiores grupos educacionais privados com fins lucrativos do Brasil

GRUPO	RECEITA LÍQUIDA (R\$) em milhões	ALUNOS	PARTICIPADOS (%)
1º Anhanguera	1.607/ 5,7%	429.000	8,3%
2º Kroton	1.405/ 5,0%	410.000	7,9%
3º Estácio	1.383/ 4,9%	272.000	5,3%
4º UNIP + Holding Di Gênio*	1.376/ 4,9%	238.000	4,6%
5º Laureate	956/ 3,4%	145.000	2,8%
6º UNINOVE	562/ 2,0%	127.000	2,5%
7º UNICSUL	487/ 1,7%	47.000	0,9%
8º Ânima Educação	400/ 1,4%	42.000	0,8%
9º Whitney	312/ 1,1%	37.000	0,7%
10º Ser Educacional (Maurício de Nassau)	282/ 1,0%	49.000	0,9%

FONTE: Anuário Hoper/2013

pautadas no lucro ficam mais vulneráveis. Isso tudo desestabilizou o mercado que na minha opinião vive, na verdade, uma crise profunda. A Metodista estava no 'grupo de sonho' no quesito qualidade", lembra Romualdo, que fez a análise poucos dias depois que vazou na imprensa a informação de que a universidade estaria colocando parte de suas unidades à venda por R\$ 250 milhões. O negócio, coordenado pela KPMG, estava em fase de diligência no fechamento desta edição, mas já provocava grandes discussões. "Estão destruindo o sistema privado tradicional com a obsessão por redução de custos", completa.

BAIXA QUALIDADE

O público dessas instituições é o trabalhador que quer ascender e, para isso, procura cursos noturnos e com baixo custo. E como são elas que centralizam a expansão, há uma considerável perda na qualidade do ensino superior praticado no país. "O lucro é o objetivo final da operação, não a satisfação do aluno, que é quem mais interessa nisso tudo", diz Denise. A tese da advogada, defendida no ano passado na Universidade São Francisco/USP, usou o grupo Anhanguera para analisar o processo de expansão das IES privadas, pois considera que ele usa estratégias comuns a todos. "Estes grupos, em geral financiados por instituições financeiras como fundos de pensão e bancos, impõem um funcionamento empresarial às instituições de educação. Usam, por exemplo, administradores profissionais pautados pela diminuição de custo, formação de escala, racionalização da administração, tudo para conseguir sempre mais lucro", conta a pesquisadora.

Para exemplificar, ela lembra da fase em que a Anhanguera se fundiu com a Universidade Anhembimorumbi (UAM). "Sempre que em uma fusão de empresa, a que comprou mpõe o seu modelo de negócio na estrutura

já existente. Nas escolas, a primeira coisa que acontece é uma demissão em massa dos professores, pois os salários desses profissionais formam o maior custo. Isso gerou vários problemas. Antes da Kroton, ela (a Anhanguera) comprou a Uniban, que pagava em torno de R\$ 30,00 hora/aula e a Anhanguera pagava só R\$ 20,00. Foi um choque e houve a maior dispensa já ocorrida na história da educação". A segunda medida – que vem com o choque de gestão para racionalizar gastos – atinge diretamente o aluno, que segundo Denise, tem se mobilizado para protestar, porém sem sucesso.

"A primeira coisa que eles fazem é trocar um dia de aula presencial por aulas à distância. A legislação permite fazer isso com mais ou menos 20% das aulas. Outro problema é com o material didático que, no caso da Anhanguera, é próprio", diz. Há, segundo a pesquisadora, uma reação muito negativa do aluno, que tinha uma expectativa diferente quando se matriculou. "Ele não quer um 'diploma anhanguera'", diz, se apropriando de uma expressão utilizada pelos estudantes como sinônimo de ensino ruim. Denise acredita que há uma clara e evidente perda de qualidade, o que pretende comprovar durante o doutorado, quando irá investigar para onde vão e como se saem os alunos formados nestas condições.

Denise acompanhou e analisou o desempenho das unidades do grupo nos processos de avaliação de qualidade disponíveis e diz que poucas se saem bem. "A melhor universidade do grupo tinha posição abaixo do 150º lugar e entre as faculdades, a melhor posição era abaixo do 50º posto. A maioria das instituições tem avaliação C e D nos rankings de qualidade", completa. A pesquisadora diz que encontrou, entre os dados da própria Anhanguera, a informação de que a grande maioria dos seus alunos só consegue cargos

equivalentes ao antigo chão de fábrica. "É a própria Anhanguera quem informa que 61% dos seus formandos ocupam cargos profissionalizantes e de operação; 15% de supervisão e outros 15% são contratados como estagiários. O restante (menos de 10%) vai para os cargos de gerência e chefia", conta. O mesmo ocorre com relação à renda. "A pesquisa do grupo informa que 65% dos formandos não têm alteração na sua situação salarial e 50% não experimentou nenhuma melhora profissional", diz.

RESULTADOS SÃO FINANCEIROS

A expansão das universidades brasileiras ao invés de ampliar o alcance do ensino, gerou, na verdade, o maior e mais vultoso movimento de abertura de capital combinada com fusão que se tem notícia na área de educação, transformando o País num atrativo mercado para investidores do mundo todo. A fusão da UAM com a Anhanguera, no final de 2005, foi a primeira operação desse movimento, definido como um processo de "consolidação" do setor pelos analistas. Fez pouca onda, no entanto, e na época ninguém acreditava que teria continuidade. "Poucas instituições estavam, de fato, preparadas para serem compradas. A aquisição da UAM (em 2005) acordou as Instituições de Ensino Superior (IES) para esta necessidade", escreve Sérgio Werther Duque Estrada, diretor-sócio da Valormax Consultoria, que trabalhou na avaliação da Anhanguera a pedido da UAM.

Denise escolheu o ano de 2011 como início do processo atualmente em curso e, como fato relevante, a abertura das ações da Anhanguera, na época o maior grupo do Brasil e o segundo maior do mundo em valor de mercado. "Foi o primeiro a fazer isso e a se capitalizar. Depois, com a fusão com o Kroton (em novembro de 2013), tornou-se o maior grupo educacional do mundo", conta Denise. A

ENTRADA DE CAPITAL ESTRANGEIRO NA EDUCAÇÃO GERA POLÊMICA

Três projetos de lei que regulamentam a entrada de capital estrangeiro no setor da educação estão parados no Congresso. Alice Portugal é autora do Projeto de Lei 7.040/10, que limita em 10% a participação de capital estrangeiro em instituições de ensino superior. Já o PL 6.358/09, do deputado Wilson Picler, limita em 49% essa participação. Ambos estão apensados ao PL 2.183/03, do deputado Ivan Valente (Psol-SP), que só permite o capital estrangeiro para financiar projetos de pesquisa e extensão ou para apoiar instituições educacionais comunitárias ou filantrópicas. Esses projetos ficaram parados por muito tempo e, este ano, entraram na pauta da Comissão de Educação. Porém, foram novamente retirados em virtude de divergências entre os congressistas. Além dos decretos de 1997, não existem projetos de lei para controlar os lucros dessas instituições.

operação, no valor total de R\$ 12 bilhões, foi apontada pelas organizações que representam professores e funcionários como uma oligopolização do ensino.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) informa que com a fusão, o grupo Kroton-Anhanguera passou a concentrar o equivalente a mais de 14% de todas as matrículas do ensino superior brasileiro. Entre 2007 e 2012, as aquisições feitas pelas duas empresas geraram em torno de R\$ 7 bilhões e foram equivalentes a 55,5% do total de aquisições do setor. A Anhanguera adquiriu 32 instituições e a Kroton, 19 instituições. As ações do Kroton, que valiam R\$ 35,14 no dia em que a operação foi anunciada, valem hoje R\$ 60,89,

uma valorização invejável, de 73,3% em pouco mais de nove meses.

Os números envolvidos neste processo são gigantes e estão dispersos entre as várias entidades que monitoram este mercado. Consultorias que dão apoio aos conglomerados procuram reuni-los em anuários. Os da Hooper Educação, uma das maiores consultorias nesta área, podem dar uma ideia do tamanho deste negócio: em 2012 (último dado disponível para divulgação pela imprensa), a educação superior privada movimentou R\$ 28,23 bilhões. As mais de 2,3 mil instituições empregavam 357.418 docentes e 373.258 funcionários técnico-administrativos. O Brasil é o país com o maior número de instituições de ensino superior (IES) privadas com fins

lucrativos no mundo: 2.081, o que levou o país para a ponta entre os que mais registraram aquisições e fusões. Foram mais de 200 na última década.

DE OLHO NO BUTIM

Segundo Lisete, a grande vitória obtida pelo setor com a recente aprovação do Plano Nacional de Educação – a garantia de que 10% do PIB vá para a educação –, poderá ser completamente anulada na atual configuração do mercado e transformada em um novo ralo do dinheiro público com saída direta para os cofres da iniciativa privada, ou melhor, dos operadores do mercado financeiro. “Os recursos para bancar o Fies e o ProUni vão sair destes mesmos 10% do PIB. Então

ANTONIO CARLOS RONCA, EX-PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O ENSINO EM BUSCA DO LUCRO

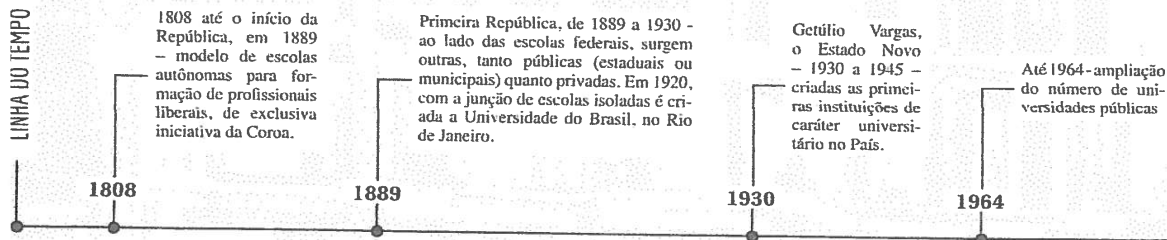
Caros Amigos – Somos o país que tem o maior número de empresas educacionais com fins de lucro do mundo. São 2081 no total.

A.C. Ronca – Dois problemas aí. Primeiro, os grandes conglomerados e segundo, as ações na bolsa. Nós não temos – acho que nisso precisamos melhorar sensivelmente –, nós não temos uma reflexão coletiva sobre o que significa o fato das grandes instituições terem ações na bolsa e ao mesmo tempo serem empresas que trabalham na área de educação.

A educação é um dos temas mais debatidos no Brasil, em um movimento de grande embasamento teórico, além de ter presença marcante na constituição. Ainda assim, esse aspecto da expansão do ensino superior não foi discutido?

É. Acho que essa é uma lacuna. A situação foi acontecendo, inclusive havia um projeto de lei que procurava regulamentar isso no Congresso. Esse projeto está parado. São duas questões básicas. Primeiro, a questão dos conglomerados que tem ações na bolsa. Isso transforma muito o espírito da universidade, o espírito da educação superior. Passa a instalar em todas essas instituições uma busca desenfreada por aumentar o número de alunos. E segundo, a presença do capital estrangeiro. Não estou aqui defendendo nenhuma fobia em relação ao capital estrangeiro. É apenas a constatação de que nós não fizemos, enquanto coletivo da educação, governo e, enquanto Congresso, uma reflexão sobre o que significa o capital estrangeiro estar desregulamentado na educação.

LINHA DO TEMPO



ão vai ser realmente 10%", diz Romualdo. O Financiamento Estudantil (Fies), foi criado pela Caixa Econômica Federal (CEF), em 1999, para financiar estudantes de ensino superior e o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, em 2004 com o objetivo de conceder bolsas de estudo parciais e integrais para estudantes de IES privadas. "O índice de inadimplência no Fies parece que é de 90%", conta Denise. O que faz do programa um mecanismo de simples transferência de recursos públicos para as IES.

A legislação brasileira na área é considerada avançada, mas segundo o filósofo Antonio Joaquim Severino, hoje na coordenação da pós-graduação da Uninove, não é aplicada. Além disso, os modelos de avaliação não surtem o efeito esperado, e as novas instituições, na verdade, iludem a juventude. "Temos muitos casos de alunos que se formam mas não conseguem se profissionalizar", diz. "Porque o diploma que eles conseguem nessas

instituições não tem valor no mercado. "A preocupação maior desses sistemas está em ensinar regras. É um problema de conceito", afirma. Estão assentados sobre uma ideologia neoliberal, que vai contra o que diz a LDB. "Estes grandes grupos tem muito poder. Mais de 70% das instituições estão nas mãos de congressistas, que barram qualquer medida de controle ou regulação", diz.

A origem deste dado, de que 70% dos investidores são também, políticos, se perdeu, mas Denise confirma a informação a partir da análise que fez da composição dos Conselhos de Educação. "Os grandes grupos representam parcela significativa do mercado e naturalmente querem ter mais voz nos Conselhos. As mantenedoras se reúnem em associações bastante ativas – tem reuniões muito frequentes, procuram publicar livros e estar vivas no meio para mostrar o seu lado. Afinal, só o Kroton/Anhanguera, leva mais de 1 milhão de alunos", argumenta. Para a pesquisadora, só o Estado consegue barrar algumas

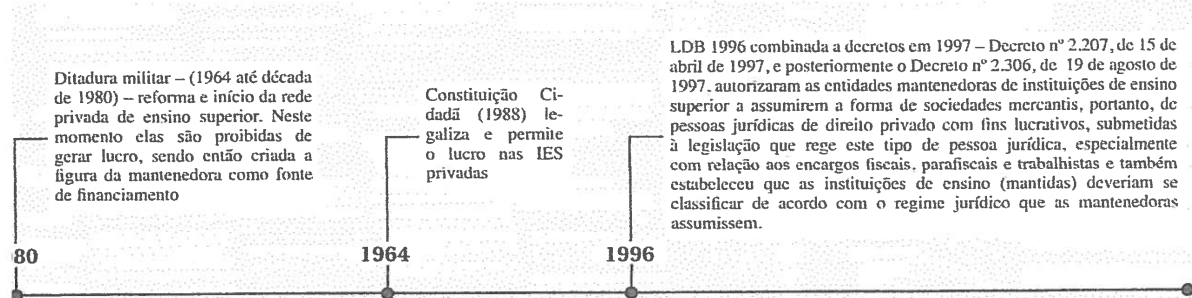
medidas que prejudicam os alunos. "O Estado tem que olhar tanto para o aluno das boas escolas quanto para os que estão em outras nem tanto e tentar barrar medidas muito agressivas", diz.

Severino também ressalta a ineficiência do PNE, porém analisando a sua evolução. "Este PNE aprovado agora vale para o período de janeiro de 2011 até dezembro de 2020. Saiu já com um atraso de mais de quatro anos, pois só foi aprovado este ano, em julho. Agora cada Estado da federação tem que fazer o seu plano estadual. O prazo é de um ano", diz. Ou seja, o processo só estará completo na metade do período em que deveria estar direcionando as ações. "A sociedade brasileira não tem um projeto de educação. É tudo remediado: a rede privada não cumpre o seu papel de operador hegemônico e não há integração nenhuma, sempre com dinheiro correndo por fora", diz.

Lilian Primi é jornalista.

ONDA DE FUSÕES

O movimento que se verifica no mercado de educação brasileiro é inédito no mundo. Em levantamento feito pela KPMG e divulgado na imprensa, desde 2008 ocorrem no Brasil uma média de 26 operações por ano. Entre 2012 e 2013, o número de fusões de empresas de educação cresceu 20%, de 19 para 24 operações, sendo que 13 envolveram instituições que atuam no ensino superior. A fusão da Kroton com a Anhanguera foi apenas o fato mais relevante desta onda. Há no mercado informações a respeito da negociação pela Metodista de parte de suas unidades. Integrante do que os educadores chamam de "grupo do sonho" das universidades privadas, além de ser a primeira rede ligada a uma igreja (chamadas "confessionais") a ceder diante do assédio dos investidores, a Metodista é uma marca com boa avaliação no mercado no que diz respeito à qualidade do ensino. Segundo informações publicadas pelo jornal *Valor Econômico* do dia 8 de agosto, a instituição estaria negociando a venda de cinco unidades pelo valor de R\$ 250 milhões: Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Faculdade de Birigui, Centro Universitário Izabela Hendrix, em Belo Horizonte, Centro Universitário de Porto Alegre (IPA) e a Faculdade Metodista Santa Maria, ambas no Rio Grande do Sul. Juntas, elas atendem 25 mil alunos, quase metade do total da rede, de 53 mil estudantes. A considerar o perfil dos grupos interessados – seis ou sete, segundo o jornal, nacionais e estrangeiros, entre eles a Ser Educacional, Cruzeiro do Sul, Laureate e Whitney –, a qualidade que acompanha a marca será destruída pelo já comum choque de gestão para redução de custos: demissão em massa de professores, classes com mais de 80 alunos e redução no número de aulas. A negociação, coordenada pela KPMG, não inclui o patrimônio imobiliário (prédios), apenas os alunos e a manutenção (CNPJ). O grupo Kroton segue comemorando os ganhos que obteve com a fusão. No documento em que divulga os resultados operacionais do segundo trimestre deste ano, o grupo informa que teve aumento de 153% no lucro líquido quando comparado ao primeiro trimestre do ano anterior, com receita líquida de R\$ 725 milhões no 2º trimestre de 2014, uma evolução de 51%. O que chama atenção no balanço trimestral, no entanto, é a taxa de alunos com bolsa do Fies – são 61% do total. Não há limite por instituição para concessão destas bolsas. Considerando a alta taxa de inadimplência no sistema – em 90% –, é possível afirmar que, além do governo estar garantindo as amplas margens de lucro do grupo, está ocorrendo um repasse indireto de recursos públicos para as mãos dos empresários.



ANEXO 2

Salvador/BA, 04 de abril de 2010.

Att.:

Exmº. Sr. Dr. Procurador da República Domênico D'Andrea Neto
Procurador Regional dos Direitos do Cidadão

Assunto: **Inquérito Civil nº**

_____ e outros, já devidamente qualificados nos autos do INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO, já epigrafado, vem, mui respeitosamente, diante do pedido de informações requerido por V. Exª no **Of. nº** _____ **-NTC-PR/BA-DN**, expor o que segue.

Em caráter preliminar, importa consignar a indignação dos autores face o tempo já decorrido desde o anúncio das irregulares perpetradas pela instituição até o presente momento do ora pedido de informações. Desconhecem ao autores, e desde já deixa escusas se o contrário se fez fato, qualquer aceno por parte do órgão em caráter de manifestação acerca da denúncia-pedido de intervenção realizada em 2008 pelos alunos e comissão de professores então legitimados para pleitear a regularização e adequação da situação a o comando legal atinente à educação superior.

Infelizmente, como o tempo do processo com vistas à justiça não se submete ao tempo das necessidades da vida, no mesmo ano, final do semestre letivo, de forma espúria e retaliadora, toda a comissão de professores fora demitida. Diante de um quadro de gritante abusividade e *discrimen*, a mencionada comissão acionou a Justiça do Trabalho sob a alegação da despedida discriminatória, ainda que tal, de forma explícita, não esteja no elenco da Lei nº 9.029/95. Do

rol judicializado, o processo da Prof^a [redacted], encontra-se em estágio avançado, estando os demais ainda e primeira e segunda instâncias – recurso ao TST –, que, uma vez procedente a alegação, tornou-se um precedente importante para a classe trabalhadora posto que colocou em confronto – ou revelou uma verdadeira antinomia – o direito potestativo do empregador X direito de expressão do trabalhador diante de suas condições de trabalho.

Por outro lado, para que o presente petitório não retorne vazio diante do fim a que se destina, é noticiado por um professor que ainda se mantém na instituição que o grau de afronta às normas, não apenas que regem a estrutura do plano pedagógico, mas, sobretudo aos direitos dos professores enquanto categoria beiram o absurdo, pela ação livre, sem qualquer fiscalização dos órgãos competentes.

Por seu turno, as alunas que assinaram a Representação formulada, não mais se encontram nos cargos indicados, visto que o mandato era de um ano, nem mesmo na faculdade, pois já colaram grau.

Todavia, em visita ao sítio eletrônico da instituição, pode-se notar que as mudanças decorridas de irregularidades narradas, apesar do esforço tanto dos Centros Acadêmicos e da Comissão de Professores buscaram relatar e criticar e não deixarem ser impostas, foram implementadas.

Em Inquérito Civil [redacted] conseguiram os estudantes do curso de Direito a permanência do projeto do curso, à vista de todos os estudantes do curso, aprovado perante o MEC e que para ser modificado deveria obedecer às diretrizes traçadas e para que essas diretrizes fossem modificadas deveriam se respeitar o estabelecido no regimento interno da própria faculdade arquivado no já citado órgão. Isto só foi possível e oficializado com a assinatura do Temo Inspeção entre a faculdade, o CA de Direito e o Ministério Público do Estado da Bahia.

No mais, as outras ações praticadas pela faculdade após o período que as alunas colaram grau, foram apenas de notícias de colegas e amigos que lá continuaram e que à época dessa Representação também colaboravam nos respectivos Centros Acadêmicos.

Todavia, por notícias de professores ainda empregados nessa indigitada instituição, a situação gravosa só aumenta, porquanto siga a perversa lógica mercadológica do capital, contra a qual anela toda uma sociedade, sejam as instituições envolvidas com o compromisso da justiça social capazes de realizar o confronto!!!!

Assim, é a presente para fornecer as mencionadas informações ao tempo em que requer seja dada continuidade as atividades investigativas, não apenas na instituição alvo da denúncia, mas TODAS as instituições superiores que, por delegação, assumiram o compromisso com a educação superior e por isso alvo de fiscalização pelo Estado.

Atenciosamente,

Comissão de Professores:

Ex-Representante do Centro Acadêmico

q

Anexo 3

Exmo. Sr. Juiz Federal da Vara do Trabalho de Salvador/Ba.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, brasileira, separada, nascida a xxxxxxxx, portador da CTPS xxxxxxxx, inscrita no PIS sob o n.º xxxxxxxxxxxxxxxx, residente e domiciliada nesta Cidade, na Rua xxxxxxxxxxxx, Condomínio xxxxxxxxxxxxxxxx, Edf. xxxxxxxx, Apto. xx, xxxxxxxx -, por seu advogado subassinado (doc. 01), com escritório profissional na rua xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx nº xx, sala xxxx, Ed. xxxxxxxxxxxxxxxx, — xxxxxxxxxxxxxxxx —, **RECLAMA** contra **IESP – XXX**, empresa inscrita no CGC/MF sob o n.º xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, estabelecida na Rua xxxxxxxxxxxx, xxx, xxxxxxxxxxxx, CEP xxxxxxxxxxxx, e xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, situada na xxxxxxxxxxxx, xxxxxx, xxxxxxxxxxxx - xxxxxxxxxxxx, mediante as razões de fato e de direito a seguir desdobradas.

DA RESPONSABILIDADE DAS RECLAMADAS. EMPRESAS QUE INTEGRAM O MESMO GRUPO ECONÔMICO.

1. A Reclamante foi contratada pela primeira Reclamada, empresa mantenedora das xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, instituição de ensino superior na qual exerceu a função de professor por - 5(cinco) anos.

2. Ao final do ano de 2007, a primeira Reclamada fora incorporada pelo xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx e passou a integrar o xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, um grupo de investidores da área de educação que, entre outras faculdades é proprietária também da xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.

3. Sendo assim, percebe-se que as empresas Reclamadas integram o mesmo grupo econômico e se beneficiaram da mão de obra do Reclamante, de forma concomitante, razão pela qual devem ser responsabilizadas pelas obrigações inerentes ao contrato de trabalho, assim como pelas aquelas decorrentes dos atos ilícitos praticados e que serão narrados adiante.

4. Isto posto, justifica-se a manutenção das Reclamadas no pólo passivo da presente Reclamação.

DA ADMISSÃO, DESPEDIDA E SALÁRIO.

5. A Reclamante foi admitida aos serviços da reclamada a **03 de fevereiro de 2003**, na função de **Professora**, na qual se manteve até a sua despedida sem justa causa, operada em **19 de dezembro de 2008**. Percebeu como maior remuneração a importância de **R\$ 5.704,16 (cinco mil setecentos e quatro reais e dezesseis centavos)**. Era optante pelo FGTS.

DA DESPEDIDA DISCRIMINATÓRIA E DOS DANOS MORAIS.

6. Como asseverado anteriormente, a Reclamante faz parte do Corpo Docente da xxxxxxxxxxxxxxxx desde agosto de 2003.

7. A Reclamante aceitou o convite para trabalhar na Reclamada diante da proposta de fazer parte de uma instituição que privilegiasse a qualidade de educação, formando profissionais que se destacassem diante dos seus colegas de outras instituições.

8. Comprometida com essa proposta trabalhou em atividades extra curriculares e não remuneradas e até investiu pessoalmente na aquisição de equipamentos que foram utilizados para ministrar aulas, tamanho era o seu grau de satisfação com a proposta da Faculdade e o seu grau de entrega e comprometimento, o que era partilhado pelos demais integrantes do Corpo Docente da Faculdade mantida pela Primeira Reclamada.

9. A forma como essa relação se constituiu criou um ambiente frutífero, criativo e enriquecedor para todos já que, de um modo geral, as decisões eram participadas e justificadas de forma coerente ao corpo docente, que participava de discussões e podia questionar e até mesmo contestar os rumos da Faculdade, sem que isso representasse nenhum tipo de perigo ao contrato de trabalho e ao desenvolvimento do trabalho do Professorado.

10. Ocorre que, ao final de 2007, a instituição foi alvo de negociação e a nova instituição mantenedora, a 2ª Reclamada, sem qualquer tato pedagógico, passou a anunciar modificações que ocasionaram um verdadeiro esfacelamento de toda uma proposta da comunidade até então vitoriosa, revelando a ausência de compromisso com a qualidade da educação, bem como com a imagem que a Primeira Reclamada havia adquirido, graças ao empenho em conjunto dos Corpos Docente e Discente e das decisões tomadas em conjunto com a antiga Direção.

11. Registre-se que a faculdade possuía índices de qualidade acadêmica, e que no momento da venda, contava com o quinto lugar em instituições no âmbito nacional.

12. A nova filosofia da empresa alteraria, consideravelmente, a grade curricular dos cursos oferecidos pela Faculdade, o que representaria verdadeira aniquilação do projeto pedagógico da instituição e, alteraria, sobremaneira, os resultados educacionais conquistados desde a fundação da faculdade até o presente momento, materializados, através das premiações à Faculdade,

publicações, participações em projetos de fomento, colocação de ex-alunos no mercado de trabalho, entre outros exemplos.

13. Ademais, provocaria também um aviltamento na relação empregatícia, porquanto o remodelamento do projeto incidiria drasticamente na carga horária dos professores e conseqüente percepção salarial, já que os professores seriam forçados a estarem mais vezes na instituição, aumentando as suas despesas operacionais, sem que contudo fosse aumentada a sua carga horária, já que o semestre seria estendido por mais 04(quatro) semanas com a mesma quantidade de horas/aula, o que faria com que os professores apesar de terem que ficar mais tempo na instituição, tivessem a sua remuneração inalterada.

14. Ademais, a grade curricular seria consideravelmente alterada, uma vez que várias disciplinas seriam retiradas e compiladas em outra de rubrica sem qualquer objetivo atinente àquelas anteriores.

15. O alunado também seria prejudicado com tais mudanças, já que também teriam as suas despesas operacionais aumentadas, uma vez que o semestre seria estendido, e a grade curricular buscada por muitos, diante dos resultados obtidos pela Faculdade, seria alterada consideravelmente.

16. Outrossim, em conseqüência da mudança curricular, o horário de aula sofreria mudança, pois as disciplinas passariam homogeneamente de 90 horas para 60 horas. E o pior, o aluno teria apenas 03 horas dia por cada disciplina, fato que, pedagogicamente, é inaceitável.

17. Na semana anterior ao início das aulas do segundo semestre de 2008, aconteceram reuniões que se constituíram verdadeiros insultos aos profissionais que delas participaram.

18. Os representantes da xxxxxxxx tentaram convencer professores e alunos a esquecerem qualquer decência,

profissionalismo e compromisso com a qualidade e a ética para, em menos de uma semana, modificar toda uma grade curricular, construída ao longo dos quase 20(vinte) anos da instituição, sem que nenhuma discussão prévia fosse realizada.

19. Nas mencionadas reuniões, alguns professores, inclusive a acionante, declararam firmemente que não concordavam com o novo formato da grade curricular porque anti-pedagógico. Todavia, a pauta era exatamente para ANUNCIAR que a partir de segunda feira, início das aulas, seria implantada a nova grade para os alunos novos e no decorrer dos semestres as novas regras seriam implementadas.

20. Professores foram forçados a pedir de demissão diante da imposta redução de suas turmas sem nenhum aviso prévio ou antecedência mínima que lhes permitissem buscar outros meios de subsistência.

21. Um grande número de empregados da Reclamada foi despedido, o que gerou sobrecarga aos que permaneceram.

22. Não menos indignados com o total desrespeito e despreparo dos novos proprietários, estes ineptos para gerirem um processo de transição, os alunos da instituição transitaram de sala em sala no primeiro dia de aula do segundo semestre de 2008, convocando os alunos calouros a não aceitarem o rompimento de contrato que estava acontecendo. De fato, não era aquela a grade curricular escolhida por eles e na qual eles se matricularam.

23. Por sua vez, os professores, diante da postura adotada pela nova administração da Faculdade, em assembléia realizada no dia 16 de agosto de 2008, resolveram criar uma Comissão, formada por 09(nove) professores da Demandada, dentre eles o Reclamante, representando o Corpo Docente da xxxxxxxxxxxxxx, para, em parceria com o seu Corpo Discente e de forma civilizada negociar as alterações no contrato de trabalho e no projeto pedagógico da Faculdade com foco na manutenção da qualidade do ensino.

24. Uma vez legitimada a eleição da Comissão, iniciou-se a partir daí uma verdadeira batalha junto à Direção da faculdade, que, a todo o tempo, resistia em aceitar tal legitimidade. Em uma convocação da Comissão para reunião com a direção em 04 de novembro de 2008, a resposta veio para a presidente do diretório de Direito. No curso da infrutífera reunião, a direção mantinha-se resistente em “intitular” o grupo de professores de Comissão, aliás, em momento algum os reconheceu como tal, apesar dos vários protocolos à direção, assim intitulados – docs. anexos.

25. Várias assembleias, (todas assistidas por um “olheiro” da direção), foram realizadas para discutir o problema: dias 06.09, 30.09,15.10,05.11 e a do dia 20 de novembro não ocorreu, pois, por circular, a direção argüiu que iria atrapalhar a realização das provas.

26. Todas, todas as tentativas de negociação com a Direção Geral da xxxxxxxx foram recusadas, uma vez que sequer receberam a Comissão, transferindo a discussão para os Coordenadores que não tinham qualquer poder para negociar com os reivindicantes.

27. Por outro lado, os integrantes dessa Comissão passaram a ser intimidados, já que em diversos momentos, ouviam dos coordenadores que “a direção não via com bons olhos aquele movimento”, o que seria uma ameaça à manutenção do contrato de trabalho.

28. A direção da xxxxxxxx, também, tentou desclassificar o trabalho da Comissão, dando continuidade às suas ações e emitindo comunicados com tons ameaçadores ao Corpo Docente, como fazem prova os anexos documentos, além de taxarem os integrantes do movimento para garantia da qualidade do ensino de “um bando de malucos” e anunciarem que “demissões iriam acontecer em razão do fato”.

29. Apesar da violência praticadas contra os profissionais integrantes da Comissão de Professores, esses não se deixaram intimidar e continuaram se reunindo, convocando o corpo docente a uma participação e deixando claro à direção que tinham a intenção de dialogar e recuperar a atmosfera de respeito e profissionalismo existente antes da negociação existente entre as Reclamadas.

30. Diante da negativa da Reclamada de negociar com os professores a Comissão decidiu por provocar o Ministério Público que instaurou inquérito civil para apurar a regularidade da transferência da gestão da Faculdade Ruy Barbosa para o **GRUPO xxxxxx**, e convocou Audiência Pública na Assembléia Legislativa do Estado da Bahia com o intuito de discutir com a sociedade civil os rumos da Educação do Ensino Privado no Estado da Bahia.

31. Era de se esperar que, a Reclamada, por ser uma faculdade, onde se espera seja fomentada a discussão, para crescimento individual do cidadão e para formação da sociedade, estivesse aberta para negociação, contudo, ao invés de “sentar na mesa” para negociar a Direção Geral da Reclamada decidiu por despedir, sumariamente, os professores integrantes da Comissão formada para negociar o novo projeto pedagógico da empresa adquirente da Faculdade xxxxxxxxxxxxxx, uma semana depois da audiência para discussão com a sociedade civil dos rumos da educação no ensino superior privado no Estado da Bahia, mas especificamente no dia 19 de dezembro de 2008, em evidente represália ao *jus resistentiae* do empregado, apesar da promessa feita ao Corpo Discente, em reunião posterior à audiência pública de que os integrantes do movimento não sofreriam qualquer admoestação.

32. Ora, afigura-se, inegavelmente, que a despedida, não apenas da reclamante, mas de **TODOS OS COLEGAS QUE COMPUNHAM A COMISSÃO**, foi resultante de explícita retaliação ao pleno direito constitucional de associação para fins de defesa de direitos trabalhista, direito fundamental que hodiernamente foi guindado

mesmo ao rol de plexo de direitos do homem, agasalhado pelo Direito Internacional.

33. Aliás, o tema da dispensa arbitrária, é de intenso debate e porque não dizer de um alto grau de avanço dentro do quadro da conceituação do princípio da dignidade humana, até então banalizado sob a ótica do contexto da ideologia neoliberal que vem sustentando como vigor a globalização econômica e suas nefastas conseqüências para a classe que vive do trabalho.

34. Em considerando o trabalho como expressão da dignidade do homem, e portanto direito fundamental, mostra-se assim absolutamente inteligível a razão do verdadeiro plexo normativo que vem protegendo o direito de manutenção do trabalho, protegendo-o do arbítrio do empregador, sobretudo porque, se antes poder-se-ia afirmar o princípio do seu direito em despedir na figura do direito potestativo - no momento presente, diante de toda a luta social para conquista de um “novo contrato social” , exige-se um Estado verdadeiramente ativo na satisfação das demandas da coletividade – hoje, a garantia constitucional da função social da propriedade, exige uma produtividade econômica que respeite a dignidade do trabalho, sendo esta, e somente esta, a função social do contrato de trabalho.

35. Assim é que, no dizer de Carlos Eduardo Oliveira Dias¹ em seu artigo, A dispensa discriminatória e os Direitos Fundamentais do Trabalhador²: *“Essa função social se encontra na necessidade da propriedade de ter fins coletivos, ou seja, de ser direcionada a uma finalidade produtiva, pois a ordem econômica deposita nos particulares a responsabilidade pelo seu desenvolvimento”*.

36. Dito assim, e identificando a arquitetura jurídica que protege a garantia do trabalho face à qualquer ato discriminatório resultante da relação de trabalho, a exemplo do caput do art. 5º da CF/88

¹ Juiz Titular da 1ª Vara do Trabalho de Campinas, Mestrando em Direito das Relações Sociais pela PUC-SP. Membro da Associação Juizes para a Democracia.

² Direitos Humanos: Essência do Direito do Trabalho, org.

e incisos IV, VI, VIII e XVII, e mais os incisos XXX, e XXXI do art. 7º, a Convenção 111 da OIT, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, sociais e Culturais, além da lei nº 9.029/95, cujo teor é robustamente protetivo ao trabalhador contra a discriminação que pode acontecer, **“no ato ou antes da contratação, no decorrer do contrato, ou ao término da relação empregatícia”**, sendo esta última objeto da presente reclamatória, concluí-se que a despedida do Reclamante, assim como a dos demais integrantes da comissão formada pelos ex-professores da xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx é ilegal porque discriminatória, já que os mesmos foram despedidos, única e exclusivamente, por exercerem o seu direito legal de associação para fins de defesa de direitos trabalhista, direito fundamental que, repita-se, hodiernamente foi guindado mesmo ao rol de plexo de direitos do homem, agasalhado pelo Direito Internacional.

37. O que está em questão, no bojo da lei protetiva contra a discriminação, sob os auspícios dos princípios da dignidade da pessoa humana, é o **“típico abuso do direito”**, atingindo até mesmo um caráter de nulidade se **“for resultado de prática discriminatória”**. Assim assevera o supramencionado autor, porquanto, **“ao se eleger um trabalhador para a despedida a partir de um atributo pessoal seu, resta configurada a prática discriminatória”**, acrescentando em seguida: **“a discriminação se dá quando, além de não motivada por qualquer fator de ordem técnica, econômica ou disciplinar, a dispensa recair sobre pessoa “escolhida” a partir de um atributo pessoal que não tem qualquer justificativa lógica par ser utilizado como critério de dispensa”**.

38. Considerando que a mobilização dos professores em Comissão restou resistente ao processo de reestruturação pedagógica e laboral prejudiciais ao projeto até então implantado pela antiga Faculdade xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, mostra-se patente a despedida como medida política asséptica, com o fim de CALAR qualquer outra possibilidade de mobilização. A concepção política de qualidade do ensino e não desrespeito à dignidade profissional mostrou-se o **“atributo”** da despedida discriminatória.

39. Assim não fosse, a Reclamada não teria qualquer argumento para despedir o Reclamante, assim como os demais integrantes da Comissão supramencionada, considerando-se, que os professores, inclusive o reclamante, além da qualificação profissional incontestada – vide curriculum Lattes em anexo – gozavam do respeito, carinho e admiração dos alunos, razão das homenagens que recebeu de várias turmas de formandos – docs. juntos -,

40. Apesar da lucidez em todo o processo, a notícia da despedida – dado com grande constrangimento pelo coordenador de curso, que a todo o tempo tecia elogios ao trabalho do reclamante, mas se via impotente diante da situação, em flagrante comprovação da retaliação que configura tal despedimento – gerou uma profunda sensação de “banalização da vida humana”, e que só aqueles que perdem seu emprego, são capazes de dimensionar.

41. Ademais, a Reclamante e seus colegas viveram indiscutível situação de impotência diante do poder econômico da Reclamada sem que lhe fosse oportunizado o direito de resistir às alterações que seriam impostas ao seu contrato de trabalho, além de ver o seu trabalho de anos alterado sem que tivesse o direito de opinar sobre o que havia construído.

42. Não é demais acrescentar que a despedida em dezembro de 2008, lhe trouxe sérios prejuízos, porquanto em dezembro as instituições de ensino já haviam quase que em sua totalidade fechado seu quadro de horário e conseqüentemente de contratações, razão pela qual o Reclamante teve o seu orçamento mensal reduzido em cifras da ordem de 50%.

43. Em verdade, e ainda trazendo à baila discussão doutrinária acerca do tema, felizmente tal percepção da posição de “coisa” que o indivíduo é posto na relação de trabalho, e todo seu sofrimento quando lhe expropriam seu meio de sobrevivência, tem sido objeto de prospecção, sendo, mais uma vez, oportuna a fala do Juiz

Carlos Eduardo, agora acerca do dano moral que resulta do perverso despedimento discriminatório: *“Neste sentido, tem-se que o dano moral é o sofrimento humano estranho ao patrimônio material, repercutindo no patrimônio ideal da pessoa natural. Danos morais seriam os decorrentes da ofensa à honra, ao decoro, à paz interior de cada qual, às crenças íntimas, aos sentimentos afetivos de qualquer espécie, à liberdade, à vida, à integridade corporal”* (grifamos).

44. Os fatos acima narrados além de afetarem a imagem profissional do Reclamante que foi despedido arbitrariamente no auge da sua vida profissional, pelo simples fato de exercer um direito constitucionalmente garantido, abalou a sua paz interior, trazendo repercussões para a sua vida profissional e familiar.

45. Diante do que acima narrado, há de constatar esse douto Juízo que a situação fática dos autos enquadra-se na hipótese do Art. 4º da Lei 9.029 de 13 de abril de 1995, que dispõe:

Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta lei, faculta ao empregado optar entre:

I - a readmissão com ressarcimento integral de todo o período de afastamento, mediante pagamento das remunerações devidas, corrigidas monetariamente, acrescidas dos juros legais;

II - a percepção, em dobro, da remuneração do período de afastamento, corrigida monetariamente e acrescida dos juros legais.

46. Diante da evidente impossibilidade de manutenção do contrato de trabalho, é o Reclamante, sem prejuízo da percepção de indenização por danos morais, credor de indenização correspondente à percepção, em dobro da remuneração do período de afastamento, corrigida monetariamente e acrescida dos juros legais, levando em

consideração, como data limite, o final do semestre subsequente ao da data de sua despedida, ou a data de ajuizamento da presente Reclamatória.

DAS HORAS NÃO REMUNERADAS.

47. A Reclamante participava, em média de 06(seis) bancas examinadoras por mês, quando despendia, também em média, 03(três) horas de labor por dia de participação nos referidos exames.

48. As horas prestadas pela Reclamante na participação dessas bancas examinadoras nunca foram remuneradas, razão pela qual é credora dos valores respectivos.

DO ADICIONAL NOTURNO.

49. A Reclamante laborava de segunda a sexta-feira das 18hs10min às 22hs10min. Contudo, extrapolava a sua jornada diariamente por mais 20min prestando atendimento aos alunos, sem, entretanto, perceber corretamente o adicional noturno respectivo;

50. Saliente-se que a reclamante também laborava às segundas e quartas-feiras das 13hs20min às 15hs ou das 15hs20min às 17hs e aos sábados das 08hs às 14hs.

DOS PEDIDOS.

51. Nessas condições, pede o reclamante a notificação das reclamadas para comparecerem à audiência que vier a ser designada, sob pena de revelia, confiando em que seja ela condenada no pagamento das parcelas a seguir postuladas:

a) Pagamento de indenização correspondente à percepção, em dobro da remuneração do período de afastamento, corrigida monetariamente e acrescida dos juros legais, levando em

consideração, como data limite, o final do semestre subsequente ao da data de sua despedida, ou a data de ajuizamento da presente Reclamatória, com fulcro no que disposto no Art. 4º, II da Lei n.º 9.029/95;

b) Pagamento de indenização por danos morais decorrentes da despedida ilegal e discriminatória praticada pela Reclamada, conforme narrado nos itens “6” a “47” da presente exordial;

c) Pagamento das horas não remuneradas, de acordo com o que narrado nos itens “47” e “48” da presente exordial e sua integração ao salário para efeito de cálculo das diferenças das diferenças de aviso prévio, de férias com acréscimo de 1/3, inclusive as fracionárias, dos 13ºs salários, incluídos os proporcionais, dos repouso semanais remunerados, dos depósitos do FGTS com os 40% do código 01;

e) Repouso Semanais Remunerados, decorrentes da integração das horas não remuneradas e do adicional noturno ao salário da Reclamante e sua integração ao salário para efeito de cálculo das diferenças das diferenças de aviso prévio, de férias com acréscimo de 1/3, inclusive as fracionárias, dos 13ºs salários, incluídos os proporcionais, e dos depósitos do FGTS com os 40% do código 01;

f) Pagamento do Adicional noturno de todo o período da relação empregatícia e sua integração ao salário para efeito de cálculo das diferenças das diferenças de aviso prévio, de férias com acréscimo de 1/3, inclusive as fracionárias, dos 13ºs salários, incluídos os proporcionais, e dos depósitos do FGTS com os 40% do código 01;

g) juros de mora, custas e correção monetária.

52. Pede, mais, que cada parcela deferida, no que couber, integre o salário da reclamante para todos os efeitos legais, sobretudo para fins de cálculo do aviso prévio, das férias, das

gratificações natalinas, dos repousos semanais remunerados, além dos depósitos do FGTS e da multa de 40%, tudo sem embargo da condenação da reclamada a proceder as devidas anotações na CTPS e sem prejuízo, no eventual caso de recusa, de que a Secretaria da MM. Vara assim venha a proceder, a teor do disciplinado no art. 39, §§ 1º e 2º da CLT.

53. Requer, de logo, a produção dos meios de prova em direito permitidos, especialmente o depoimento pessoal do representante da reclamada, sob pena de confesso, ouvida de testemunhas, juntada de novos documentos, inclusive a título de contraprova.

54. Observando-se o quanto disposto no art. 852 da CLT, dá-se a causa valor superior a 40 salários mínimos.

D. e A. esta com procuração e documentos,

P. deferimento.

Salvador, 14 de julho de 2009

ADV. OAB/BA nº